

# EL CINE Y EL AUDIOVISUAL ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA

## CINEMA AND AUDIOVISUAL DIDACTIC STRATEGIES FOR TEACHING HISTORY IN SECONDARY EDUCATION: A THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACH

Roberta Luz Viana<sup>1</sup>  
Ilaria Bellatti<sup>2</sup>  
Tània Martínez-Gil<sup>3</sup>

### Resumen

El artículo analiza desde una vertiente teórica y práctica el uso del cine y otros recursos audiovisuales como herramientas didácticas para la enseñanza de la historia en la educación secundaria. Entre los argumentos se destaca cómo el cine facilita una comprensión más accesible y reflexiva del pasado, promoviendo el pensamiento crítico, la construcción activa del conocimiento histórico y el desarrollo de las competencias digitales. A su vez se abordan los desafíos de la enseñanza de la historia y la importancia de utilizar el cine de manera estructurada y consciente, diferenciando entre el uso pasivo y activo en el uso del audiovisual en las aulas escolares. Además, se presentan diversas metodologías para integrar el cine en la enseñanza, desde la simple proyección hasta la producción de contenido por parte de los estudiantes. El artículo también expone las diferencias entre cine y audiovisual, destacando la versatilidad del audiovisual en el contexto educativo. Se incluyen ejemplos de buenas prácticas y experiencias concretas en las que el cine ha sido utilizado de manera efectiva para enseñar historia, promoviendo la alfabetización audiovisual y el pensamiento crítico. Finalmente, se concluye que el cine y el audiovisual, cuando se utilizan de manera crítica y estructurada, pueden transformar la enseñanza de la historia, fomentando una educación más conectada con la realidad sociocultural de los estudiantes y desarrollando sus habilidades analíticas y críticas.

*Palabras clave:* Didáctica de la historia; Cine; Alfabetización audiovisual; Pensamiento crítico.

### Abstract

The article analyzes from a theoretical and practical perspective the use of cinema and other audiovisual courses as didactical herramientas for the teaching of history in secondary education. Both topics stand out as cinema facilitates a more

1 Doutoranda em Didática da História pela Universidade de Barcelona. <https://orcid.org/0009-0001-7010-7124>; E-mail: rluzvian91@alumnes.ub.edu.

2 Professora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona. <https://orcid.org/0000-0002-9619-7199>; E-mail: ilaria3bellatti@ub.edu

3 Doutora em Didática das Ciências Sociais e do Patrimônio. Atualmente é professora do Departamento de Didática Aplicada da Universidade de Barcelona. <https://orcid.org/0000-0002-6198-1063>; E-mail: tania.martinezgil@ub.edu

accessible and reflexive understanding of the past, promoting critical thinking, the active construction of historical knowledge and the development of digital skills. We are now addressing the issues of teaching history and the importance of using cinema in a structured and conscious way, differentiating between passive and active use and the use of audiovisual in school classrooms. Likewise, different methodologies are presented for integrating cinema into teaching, from simple projection to the production of content by part of the students. The article also exposes the differences between cinema and audiovisual, highlighting the versatility of audiovisual in the educational context. Examples of good practices and concrete experiences are included in how cinema has been used effectively to teach history, promoting audiovisual literacy and critical thinking. Finally, it is concluded that cinema and audiovisual, when used in a critical and structured manner, can transform the teaching of history, fomenting an education more connected with the sociocultural reality of students and developing their analytical and critical skills.

*Keywords:* Teaching of history; Cinema; Audiovisual literacy; Critical thinking.

## **Introducción**

La enseñanza de la historia en la educación secundaria enfrenta constantes desafíos en la construcción de un conocimiento crítico y significativo para los estudiantes. En este contexto, el uso del cine se ha consolidado como una estrategia didáctica clave al proporcionar una narrativa visual que permite aproximarse al pasado de manera más accesible y reflexiva (Ferro, 1995). Sin embargo, su utilización en el aula no siempre se da de forma estructurada y consciente, lo que puede llevar a un uso limitado o descontextualizado de estos recursos (Ruiz Pleguezuelos, 2023). Su utilización en el aula debe estar basada en una estructura metodológica clara, evitando que se reduzca a un recurso meramente ilustrativo (López Vidovic y López Chourio, 2024).

El presente artículo tiene como objetivo analizar el papel del cine en la enseñanza de la historia, diferenciando sus usos y potencialidades dentro de una perspectiva didáctica. En este sentido, entendemos el cine como una manera para poder acercar a la educación formal los conocimientos informales que pueden, incluso, tener más impacto en la comprensión del mundo de las personas y de los adolescentes como bien nos indican Fernandes Paz (2023) based on the notions of formal, non-formal and informal education, the way in which the propaganda machine of the Portuguese New State explored the different forms of teaching and learning. Based on a content analysis of the series of cinematographic current affairs *Jornal Português* (1938-1951 en el estudio del impacto propagandístico del régimen impuesto por Gentulio Vargas en el Estado Novo en Brasil.

Pensar el cine y el audiovisual como recurso y práctica educativa busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo puede el cine contribuir al desarrollo del pensamiento histórico y crítico en los estudiantes? A partir de esta cuestión, se establecen los siguientes objetivos específicos: 1) examinar las distintas formas en que los docentes han utilizado el audiovisual en la enseñanza de la historia; 2) identificar las diferencias entre el uso pasivo del cine (exhibición) y el uso activo (producción activa por parte de los estudiantes); 3) y analizar experiencias concretas en las que el audiovisual ha sido aplicado como una estrategia efectiva en la enseñanza de la historia.

Tal como señala el filósofo e historiador Rüsen (2007), para que la historia tenga valor educativo y formativo es necesario habilitar pensamiento histórico en el alumnado, trazar puentes entre el presente y el pasado y, sobre todo, comprender cómo el pensamiento histórico influye tanto en la identidad individual como en las prácticas sociales. En esta línea, Schmidt (2017), señala que el saber histórico es experiencia y capacidad de teorizar sobre la experiencia humana en su interacción con el entorno.

El cine no solo es un recurso didáctico, sino un lenguaje con características propias que median la forma en que la historia es representada y comprendida. Como señala Rosenstone (1995), la historia en el cine implica una transformación de los relatos históricos tradicionales en narrativas visuales que tienen un impacto en la memoria colectiva. Para Marc Ferro (1980), el cine es un agente de la historia, ya que no solo reproduce el pasado, sino que participa activamente en su construcción. En este sentido, es imprescindible que los docentes trabajen con el cine y el audiovisual desde una perspectiva analítica, promoviendo en los estudiantes una lectura crítica de las representaciones cinematográficas de los hechos históricos.

La didáctica de la historia ha incorporado progresivamente el audiovisual como un elemento clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El cine, cuando es empleado de manera crítica y estructurada en el aula, puede no solo motivar a los estudiantes, sino también fomentar el desarrollo de habilidades analíticas y la capacidad de interpretación de fuentes históricas (Morantes Cepeda, 2017). En este sentido, su inclusión en el currículo de historia no debe limitarse a la mera ilustración de eventos históricos, sino que debe integrarse como una estrategia didáctica que favorezca la participación del alumnado en la construcción del conocimiento histórico. Como ya señalaba el Grupo «Imágenes de la historia» (1998), hay que usar las películas “de forma distanciada”, para comprenderlas como producciones artísticas e ideológicas y no reflejo o documento de la

realidad histórica. En este sentido, la producción cinematográfica, y no solo la película en sí, tienen que ser recursos didácticos sujetos a procesos de objetivación en el que el y la docente procuren analizar las razones políticas y comerciales de la forma representativa de los hechos o personajes históricos, para así entender el recurso en su contexto e, incluso, la elección de su narrativa (Erlj, 2014). Tal como afirmaba el historiador Hobsbawm (Miguel González, 2013), la historia desde abajo, por parcial y subjetiva que fuese, permite donar agencia a los grandes relatos históricos. De la misma forma, el cine como recurso didáctico permite dar voz a colectivos silenciados u olvidados, como es el caso de las mujeres (Peláez Roper, 1991; Castejón Leorza, 2004), o marginalizados (Ordóñez del Pino, 2011) y crear contra-historias que enriquecen el ejercicio didáctico e incentivan a pensar históricamente a nuestros alumnos desde el rigor del análisis social.

Miguel-Revilla et al. (2018), indican que los recursos audiovisuales son los mejor valorados por el alumnado como facilitadores del aprendizaje histórico. Esta afirmación, además de estar respaldada por evidencia empírica, adquiere aún más relevancia si se considera que vivimos en una sociedad profundamente mediada por imágenes, pantallas e interfaces digitales. En este contexto, el lenguaje audiovisual se configura no solo como un instrumento didáctico complementario, sino como un lenguaje nativo y cotidiano para las nuevas generaciones. Como sostiene Gómez Carrasco (2016), la enseñanza de la historia debe conectar con los códigos culturales y comunicativos del alumnado para construir aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva, el audiovisual no solo apoya la comprensión de contenidos históricos, sino que también representa una oportunidad para el desarrollo de las competencias digitales actuales, tal como lo proponen los marcos DigComp 2.2 (Redecker, 2021). Estas competencias van más allá del uso técnico de herramientas: implican la capacidad de analizar críticamente los medios, comprender sus lógicas de producción y circulación, y generar contenidos con sentido ético y transformador. En este sentido, el trabajo audiovisual en el aula se convierte en un campo fértil para fomentar el pensamiento crítico, la ciudadanía activa y la alfabetización mediática, como también indican Miralles y García (2021), cuando destacan la necesidad de educar en la lectura crítica de los discursos históricos presentes en los medios.

Además, como apuntaban Pagès y Santisteban (2014), la integración del audiovisual en la didáctica de las ciencias sociales debe ir acompañada de una reflexión profunda sobre las narrativas históricas que se reproducen. Es decir, no basta con incluir vídeos o películas: es necesario cuestionar qué voces son representadas, qué ausencias se perpetúan y qué oportunidades

tenemos para resignificar la memoria colectiva desde miradas plurales. En definitiva, utilizar el audiovisual en el aula no es solo una estrategia metodológica contemporánea, sino también un acto político y cultural, que puede contribuir a una enseñanza de la historia más democrática, inclusiva y conectada con los desafíos del presente.

La relevancia del artículo que presentamos se justifica por la creciente presencia de lo audiovisual en la vida cotidiana de los estudiantes, la cual cosa exige un enfoque educativo que no solo utilice estos recursos como complemento, sino que también los incorpore como una herramienta didáctica central. Además, en un contexto en el que la alfabetización audiovisual se vuelve cada vez más importante para la comprensión del mundo contemporáneo, su uso en la enseñanza de la historia se convierte en una oportunidad para desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes y promover una educación más conectada con su realidad sociocultural.

A lo largo del artículo, se analizarán diferentes experiencias y metodologías que han demostrado ser efectivas en el uso del audiovisual en la enseñanza de la historia. Se abordarán también los desafíos que aún persisten en la integración de estos recursos en el aula, así como las posibilidades de expansión de su uso en distintos niveles educativos. Con esto, se espera contribuir a la reflexión sobre el papel del cine y del audiovisual en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su propia historia.

## **1 Cine y Audiovisual como Recurso Educativo – Diferentes Tipologías de Consumo**

Freire (1971), enfatiza la importancia de una pedagogía que libere y capacite a los estudiantes animándolos a cuestionar y transformar la realidad. El uso del cine y otros audiovisuales en las clases de historia pueden ser una forma eficaz de aplicar la pedagogía crítica de Freire, ya que permite que los estudiantes se involucren activamente con el contenido, desarrollen el pensamiento crítico y discutan cuestiones sociales relevantes y cercanas a su cotidianidad. No se trata solo de proyectar una película en el aula o indicar que los estudiantes vean un determinado documental y, tal como abordamos aquí, son diferentes tipologías de consumo que pueden usarse como punto de partida para debates sobre opresión, resistencia y transformación social.

El cine y el audiovisual, aunque a menudo utilizados de manera intercambiables en el ámbito educativo, presentan diferencias conceptuales y prácticas significativas.

De acuerdo con Rohrer y Oliveira (2017), el cine se caracteriza por ser una forma de expresión artística estructurada bajo una narrativa específica, con una intencionalidad estética y discursiva determinada. Su producción implica un proceso de realización cinematográfica con guiones, puesta en escena, montaje y otros elementos técnicos que buscan transmitir una historia de manera visual y sonora. En el ámbito educativo, el cine suele ser empleado como una fuente de interpretación histórica, permitiendo a los estudiantes analizar representaciones del pasado y reflexionar sobre su construcción social y política.

Por otro lado, el audiovisual abarca un espectro más amplio de medios y formatos, incluyendo no solo el cine, sino también documentales, videoclips, reportajes, videos educativos y producciones interactivas. Ya para De la Luz (1959), el audiovisual se destacaba por su versatilidad en el contexto escolar, ya que podía ser utilizado tanto como herramienta de consumo como de producción. Aunque el cine convencional suele presentar relatos ya cerrados y estructurados bajo lógicas propias de la ficción o del documental, su uso en la enseñanza no tiene por qué limitarse a una función ilustrativa. Por el contrario, cuando se introduce en el aula como una herramienta de creación colaborativa entre docentes y estudiantes, el lenguaje audiovisual se transforma. La producción de películas propias por parte del alumnado, a partir de sus investigaciones, vivencias y reflexiones, permite articular imágenes, sonidos y narrativas desde sus propios puntos de vista, enriqueciendo el proceso de aprendizaje. Esta modalidad promueve un enfoque activo y crítico en la enseñanza de la historia, en el que el alumnado deja de ser consumidor pasivo para convertirse en autor de conocimiento, desarrollando así competencias digitales, expresivas y ciudadanas. La diferencia entre consumir cine y producirlo de forma participativa no solo es metodológica, sino también epistemológica: se trata de pasar de una historia contada a una historia construida colectivamente en diálogo con la memoria, la identidad y la diversidad.

El uso del cine y del audiovisual en la enseñanza de la historia ha evolucionado significativamente a lo largo de las décadas, convirtiéndose en una herramienta didáctica clave. Según Rohrer y Oliveira (2017), aunque la presencia del audiovisual en las aulas ofrece múltiples posibilidades para captar el interés de los estudiantes y reforzar su aprendizaje, su aplicación en muchos casos sigue siendo limitada a una función meramente ilustrativa. El desafío, por tanto, radica en integrar estos recursos de manera crítica y metodológicamente estructurada. Diversos estudios han demostrado que la manera en que los docentes utilizan el cine en el aula varía considerablemente, oscilando entre la simple proyección de películas

y enfoques más activos que implican el análisis hasta la producción de material audiovisual por parte de los estudiantes.

Para Fuentes y Ambrós (2020), es necesario introducir estos instrumentos didácticos en las aulas de manera estructurada y contextualizada, como recursos motivadores para la comprensión y análisis del pasado, yendo más allá del propio medio. Existen distintas tipologías de uso del cine y del audiovisual en la enseñanza de la historia, que pueden clasificarse en función del grado de participación de los estudiantes. Un primer enfoque es el uso pasivo, en el cual los docentes proyectan una película sin mayor interacción, esperando que los estudiantes absorban la información de manera espontánea. Sin embargo, investigaciones como las de Prats y Santacana (2015) han demostrado que este método tiene una efectividad limitada si no está acompañado de estrategias que fomenten la reflexión y el análisis crítico. Sería de más provecho si la valoración crítica o análisis del material fílmico se acompañase de tres niveles: el autor, el contexto histórico que evoca la película y el contexto de su realización (Bermúdez Briñez, 2008).

Una segunda tipología es el trabajo previo a la visualización, donde los alumnos reciben material contextualizador antes de la proyección, permitiéndoles identificar temas clave y establecer conexiones con el contenido del curso. Este enfoque facilita una lectura más atenta y comprometida de la obra cinematográfica. Para ello, es necesario tener claro tipologías de films históricos para trabajar diferentes objetivos didácticos. En este sentido, es importante, antes de la visualización, que el y la docente tengan claro tipologías y sugerencias propuestas por cada una de ellas. Existen diferentes propuestas de categorización y clasificación, tal como nos propone Valero Martínez (2005), basada en películas de reconstrucción histórica o documentales, biográficas, de época (donde la historia hace de escenario), o la de ficción histórica.

Se incluyen también películas sobre mitos, etnográficas y basada en sujetos literarios y teatrales. A su vez, el más grande experto del tema en España, José María Caparrós Lera, en una propuesta precedente, ofrecía una ulterior clasificación (2015) marcando la intencionalidad históricas de éstas: por contenido, género o rigor. Pilar Amador Carretero (1996), en su momento, y desde una conceptualización del cine como discurso, ofrecía un decálogo de acciones para convertir la visualización de material fílmico histórico como una ocasión para analizar valores y principios que configuran una sociedad. El cine como documento social permite entender la relación entre el pasado (emisor) y el presente (receptor) de la misma forma que lo hace una persona especialista en historia. Asimismo, hay que promover el

análisis no solo de lo que aparece, sino de lo que voluntariamente se oculta, es este el contenido latente que permite reforzar el mensaje y identificar las mentalidades que aparecen desde todos sus personajes. En esta línea, en la era de la tecnología digital, de la desinformación y manipulación, se advierte de la importancia de poder reconocer y distinguir lo ficticio de lo manipulado, siendo esta una tarea didáctica de gran valor para promover pensamiento histórico y crítico en el alumnado (Vidal Bosch, 2023). Algo muy estudiado sobre todo con relación a la maquinaria propagandística de entre guerras del siglo XX en el seno de los totalitarismos europeos y, siendo ejemplo de ello el caso español (Zummeren-Moreno y Haro, 2019).

La conmemoración del 80º aniversario del NO-DO (Noticiarios y Documentales), analizada por Ricard Rosich Argelich (2023), permite poner en evidencia el papel histórico que ha desempeñado el lenguaje audiovisual como herramienta de manipulación ideológica y construcción de una memoria colectiva al servicio del régimen franquista. Esta experiencia evidencia cómo el uso sistemático de las imágenes y del sonido fue capaz de moldear la percepción del pasado, consolidando narrativas oficiales que invisibilizaron otras realidades históricas. El NO-DO, presentado en salas de cine antes de las películas comerciales, se convirtió en una fuente dominante de información visual para millones de españoles, particularmente en una época de escasa pluralidad mediática. Comprender este fenómeno es fundamental para enseñar a los estudiantes actuales a ser críticos con los contenidos audiovisuales que consumen, y a identificar cómo las formas de representación pueden estar cargadas de intencionalidad política.

Así pues, estudiar el NO-DO no solo es relevante para desentrañar el entramado de la propaganda franquista, sino que ofrece una oportunidad pedagógica para que el alumnado desarrolle competencias críticas frente al discurso audiovisual contemporáneo. Incorporar esta fuente en las clases de historia, como propone el propio autor, permite debatir sobre los mecanismos de construcción ideológica en contextos autoritarios, pero también puede ser un punto de partida para que los estudiantes produzcan sus propios relatos audiovisuales que dialoguen con las memorias silenciadas. De este modo, el análisis del NO-DO se transforma en una herramienta de resistencia pedagógica, en la que el aprendizaje de la historia se vincula con la capacidad de leer, reinterpretar y reescribir el pasado desde perspectivas plurales.

Por tanto, el cine, así como los recursos audiovisuales pasados y recientes, además de ser recursos educativos, deben entenderse como fuentes históricas en sí mismas. Como plantea Ferro (1980), las películas son productos de su propio tiempo, reflejan las preocupaciones, ideologías



y discursos dominantes del momento en que fueron creadas y, como tales, documenten sobre la mentalidad colectiva y los contextos sociopolíticos de diferentes períodos históricos. Al considerar el cine como una fuente primaria, los historiadores y educadores pueden desarrollar metodologías que profundicen en la forma en que las películas construyen y reinterpretan la historia.

En este sentido, Ferro (2008) destaca que el cine ayuda a los docentes a conectar el pasado con el presente, a través del análisis fílmico para abordar problemáticas actuales a través de la comparación con representaciones cinematográficas de otras épocas. Esto resulta especialmente relevante en un mundo donde la imagen en movimiento domina la comunicación y la cultura popular. Incorporar el cine como fuente en la enseñanza de la historia no solo enriquece la comprensión de los eventos históricos, sino que también fomenta la alfabetización audiovisual de los estudiantes, permitiéndoles interpretar críticamente los discursos mediáticos contemporáneos. Así, el cine se convierte en parte de la construcción y resignificación constante del pasado y permite generar diferentes narrativas en el imaginario representativo de este pasado, donde el lenguaje y estética cinematográfica pueden permitir entender aspectos ideológicos, políticos y comerciales latentes y la intencionalidad con relación al contexto social en el que se creó este contenido que nos permite visualizar mentalidades generalizadas.

Otra estrategia común es el trabajo durante la proyección, en el que los estudiantes deben anotar observaciones, responder preguntas o relacionar escenas con contenidos históricos específicos. Según el estudio de Perinelli Neto y Paziani (2020), esta metodología permite que los estudiantes desarrollen una lectura crítica del material audiovisual, en lugar de simplemente consumirlo como entretenimiento. También se encuentra el trabajo posterior a la proyección, en el que los estudiantes participan en debates, redactan ensayos analíticos o comparan la película con documentos históricos y fuentes primarias. Este método busca fomentar el pensamiento crítico y la interpretación histórica, promoviendo una mayor comprensión de los eventos y procesos representados en la pantalla.

Finalmente, es fundamental destacar que el cine y el audiovisual no deben ser considerados simplemente como herramientas complementarias, sino como estrategias didácticas con un alto potencial. Siguiendo a Freire (1970), es un proceso dialógico y emancipador que busca la transformación de la realidad a través de la educación crítica, donde los estudiantes no son receptores pasivos de conocimiento, sino sujetos activos en la construcción de su propio aprendizaje y en la lucha por la justicia social.

La alfabetización audiovisual es una competencia esencial en el mundo contemporáneo, y su integración en la enseñanza de la historia permite no solo mejorar el aprendizaje de los contenidos, sino también fomentar una actitud crítica hacia la representación del pasado en los medios de comunicación, pero no sólo eso, sino también, la creación de nuevos mundos y narrativas. Además de ampliar la visión de los estudiantes a través de herramientas que ahora son más accesibles y que pueden ayudar a los docentes como recursos didácticos. La clave está en diseñar propuestas didácticas que combinen diferentes tipologías de consumo del cine y el audiovisual, adaptándolas a los objetivos específicos de cada contexto educativo.

En el caso específico de la enseñanza de la historia permite tratar aspectos de pensamiento histórico utilizando criterios de disponibilidad, extensión, viabilidad de análisis, representatividad del tema seleccionado para el contenido a tratar y su valor didáctico (Calderón Pantoja y de la Rosa Gómez, 2024). Otro ejemplo relevante es la utilización del cine como herramienta para cuestionar narrativas oficiales y visibilizar grupos históricamente marginados. Ferro (2008) señala que el cine tiene el poder de reinterpretar la historia, desafiando las versiones oficiales y permitiendo la inclusión de perspectivas subalternas. En este sentido, proyectos en los que los estudiantes analizan críticamente películas comerciales y luego producen sus propias narrativas pueden fomentar el pensamiento histórico y la alfabetización audiovisual.

Los docentes pueden diseñar actividades en las que los estudiantes confronten representaciones cinematográficas con documentos históricos y fuentes primarias. Todo ello antes de una producción audiovisual propia. Azevedo da Fonseca (2020) señala que esta estrategia permite a los alumnos identificar omisiones, sesgos ideológicos y distorsiones en la forma en que ciertos eventos y personajes han sido representados en el cine comercial. Un ejemplo práctico sería analizar cómo las películas hollywoodenses han retratado la colonización, la esclavitud o las dictaduras latinoamericanas, comparándolas con testimonios, archivos y producciones independientes que ofrecen perspectivas contrahegemónicas. En el estudio de Molina Puche y Medina Sánchez (2023), se presenta una experiencia educativa innovadora en la que el audiovisual se integra como recurso clave dentro de una propuesta metodológica basada en la clase invertida y el debate académico. En este caso, el tema de estudio fue la colonización de América, y los estudiantes accedieron previamente a una serie de materiales digitales y audiovisuales, como documentos históricos digitalizados y visitas virtuales a sitios arqueológicos emblemáticos como Machu Picchu y Chichén Itzá.

La actividad se estructuró en tres fases: primero, los alumnos respondieron un cuestionario para activar la empatía histórica; luego, participaron en debates organizados en grupos con posturas a favor y en contra del proceso de colonización, desarrollando así habilidades de argumentación crítica; finalmente, realizaron una prueba escrita enfocada en el juicio histórico y los valores cívicos. Aunque los estudiantes no produjeron sus propios materiales audiovisuales, el uso de estos recursos digitales sirvió como base para la construcción del conocimiento, demostrando el potencial del audiovisual como herramienta para fomentar el pensamiento histórico y la participación activa en la clase de historia.

## **2 Pasar a la Acción: el Cine y el Audiovisual como Estrategia de Aprendizaje**

Tal como se ha comentado, el cine tiene la capacidad de representar la realidad, haciéndola más accesible y comprensible para los estudiantes. Su naturaleza visual y narrativa permite que los eventos históricos sean percibidos de manera más impactante, lo que puede enriquecer el proceso de aprendizaje. Sin embargo, para que el cine deje de ser solo un recurso pasivo en el aula y se convierta en una estrategia efectiva de aprendizaje, los estudiantes pueden participar activamente en su producción.

La integración del audiovisual en las aulas de historia no debe limitarse a la simple proyección de películas, sino que debe fomentar la participación activa de los alumnos en la creación de un contenido propio. Por ejemplo, Perinelli y Paziani (2015) defienden que la enseñanza de la historia y la geografía deben estar cada vez más conectadas con la diversidad del mundo y con la vida de los estudiantes. Siempre según Perinelli Neto y Paziani (2020), los estudiantes no solo deben analizar las narrativas cinematográficas, sino también producir sus propias representaciones del pasado mediante la elaboración de cortometrajes o documentales. Esta experiencia promueve el desarrollo de habilidades de investigación, escritura de guiones y edición, lo que les permite comprender mejor el proceso de construcción histórica y las múltiples interpretaciones del pasado.

La producción audiovisual en el aula puede permitir que los alumnos se involucren en la construcción del conocimiento, no solo como espectadores, sino como creadores de narrativas históricas. Sin embargo, requiere una planificación didáctica rigurosa y una clara intencionalidad. Esta planificación implica definir previamente qué obra audiovisual se va a producir, cómo se estructurará el guion, quién se encargará de la investigación histórica y bajo qué criterios se seleccionarán

los contenidos. Asimismo, resulta imprescindible considerar el contexto histórico representado y diseñar estrategias que permitan una discusión crítica y reflexiva con el alumnado, favoreciendo la articulación entre los saberes históricos y el desarrollo de competencias formativas significativas.

La producción implica varias etapas, que van desde la selección de un tema hasta la edición y presentación del producto final. En primer lugar, se debe identificar un argumento relevante y propiciar espacios de discusión donde los alumnos analicen las diversas perspectivas históricas involucradas.

A continuación, la fase de planificación y escritura del guion permite a los estudiantes estructurar su investigación en una historia visual coherente. Es posible enriquecer la comprensión del proceso de escritura de guiones por parte del alumnado como un acto creativo, formativo y colectivo. (Migliorin et al., 2022) La escritura, en este contexto, deja de ser una simple transposición de contenidos y se transforma en un gesto que conecta sujetos, afectos y saberes diversos. El proceso de creación audiovisual, como señalan los autores, rompe con la lógica transmisiva de la educación tradicional, ofreciendo un espacio de invención y escucha que se construye en relación con el otro, con lo inesperado y con el presente. Así, el guion no es solo un producto final, sino una herramienta para ejercitar la imaginación, la crítica y la expresión subjetiva.

La fase de escritura del guion audiovisual promueve el desplazamiento de centralidades autorales y estimula la creación compartida. Cuando los estudiantes son invitados a diseñar narrativas que emergen de sus vivencias, memorias e inquietudes, el guion se convierte también en una cartografía afectiva y política. En este sentido, el papel del docente es el de un mediador de procesos, alguien que activa conexiones y apoya la emergencia de voces múltiples, ampliando los horizontes de lo que es posible decir e imaginar en el aula. Esto reconfigura la escritura como un ejercicio situado de conocimiento y de creación colectiva del mundo.

Además, el proceso de guionización fortalece el desarrollo de competencias narrativas y argumentativas, que se entrelazan con los saberes históricos y los lenguajes del cine. La elaboración de un guion exige al alumnado una organización lógica de sus ideas, pero también la construcción de una estética propia, que dialogue con sus intenciones comunicativas y políticas. Como defienden Migliorin et al. (2022), esta experiencia se fundamenta en la idea de que “no existe la subjetividad por un lado y, por otro, la realidad social”, sino una creación situada, que emerge del entrelazamiento de sujetos y contextos en constante reinención.

En esta etapa, también se integran elementos de literatura, artes visuales y comunicación, enriqueciendo el aprendizaje interdisciplinario. El papel del docente en este momento también será fundamental para asegurar un mejor aprovechamiento y orientación del alumnado.

El proceso de producción involucra la grabación de escenas, la dirección de actores y el uso de técnicas cinematográficas. Como destacan Perinelli Neto y Paziani (2015), esta fase es fundamental para que los estudiantes desarrollen la capacidad de tomar decisiones narrativas, elegir qué aspectos de la historia destacar y comprender cómo la edición influye en la interpretación del contenido. Además, la grabación fomenta el trabajo en equipo, la creatividad y el aprendizaje técnico sobre cámaras, iluminación y sonido.

Finalmente, la edición y postproducción permiten que los alumnos analicen la importancia de la narrativa visual en la construcción del discurso histórico. En esta fase, los estudiantes aprenden a manipular imágenes, seleccionar escenas y construir una versión final coherente de su historia. El montaje de un filme no solo estructura su narrativa, sino que también influye en la percepción del espectador sobre los eventos representados.

La presentación del cortometraje al público es una parte esencial del proceso. Organizar una exhibición con la comunidad escolar permite que los alumnos compartan sus creaciones y reflexionen sobre su impacto. En opinión de Prats et al. (2019), la socialización de los proyectos audiovisuales en el ámbito educativo fomenta una ciudadanía crítica y comprometida, en la que los estudiantes no solo reproducen conocimientos, sino que generan nuevas interpretaciones del pasado.

### **3 Buenas Prácticas – Análisis Crítico de Experiencias Concretas**

Para que la producción audiovisual en el aula tenga un impacto significativo en la enseñanza de la historia, es esencial identificar y analizar experiencias concretas que hayan demostrado ser efectivas. Las denominadas buenas prácticas educativas hacen referencia a metodologías y estrategias didácticas que han logrado mejorar el aprendizaje de manera comprobada y que, por su carácter innovador y replicable, pueden servir de referencia en otros contextos escolares. En este sentido, resulta prioritario visibilizar proyectos reales en los que docentes hayan integrado la creación audiovisual de forma sistemática y colaborativa en sus clases, permitiendo que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción del conocimiento histórico a través de narrativas visuales propias. Estos ejemplos no solo enriquecen el repertorio metodológico docente, sino

que también contribuyen a consolidar un enfoque más crítico, creativo y participativo en la enseñanza de la historia.

Es clave que los estudiantes se conviertan en productores activos de conocimiento histórico, utilizando el audiovisual como una herramienta para narrar su propia interpretación del pasado. Según Perinelli Neto y Paziani (2020), cuando los alumnos producen cortometrajes, documentales o videoclips ejercitan la selección, el análisis y la interpretación de fuentes como en un proyecto concreto de pedir a los estudiantes que investiguen un evento histórico de su comunidad y lo representen en un formato audiovisual, combinando entrevistas, imágenes de archivo y dramatizaciones. De esta manera, el cine no solo se convierte en una herramienta de representación, sino en un mecanismo de apropiación del conocimiento y de fortalecimiento de la memoria colectiva.

Una práctica educativa innovadora que resignifica el uso del cine en las escuelas fue la descrita por Silva y Silva (2024) rompiendo con el enfoque tradicional y utilitarista. A través de una propuesta de investigación-intervención en una escuela pública del estado de Paraná (Brasil), seis estudiantes de quinto grado de educación primaria participaron en un proceso formativo dividido en cuatro encuentros. Durante este proceso, visualizaron cortometrajes clásicos y contemporáneos, reflexionaron colectivamente sobre las obras y posteriormente crearon sus propias películas inspiradas en los hermanos Lumière. El ejercicio "Minuto Lumière", que consistía en grabar cortos de hasta un minuto con planos fijos y sin montaje, permitió a los niños asumir distintos roles dentro de la producción cinematográfica, promoviendo un contacto directo con el lenguaje audiovisual y una experiencia estética significativa. El proyecto valorizó la autoría estudiantil, estimulando la imaginación, el pensamiento crítico y la expresión artística. Los alumnos pudieron experimentar el cine como un medio de creación y no solo como un objeto de consumo, lo cual generó un fuerte compromiso y entusiasmo. El uso de equipos sencillos, como teléfonos móviles y proyectores escolares, demostró que es posible realizar producciones audiovisuales incluso en contextos con pocos recursos. El análisis de las reacciones de los estudiantes mostró que el contacto con obras cinematográficas diversas amplió sus repertorios culturales y sus percepciones estéticas, evidenciando el potencial transformador del cine en la educación. El proyecto refuerza la idea de que la producción audiovisual puede ser una herramienta pedagógica poderosa para desarrollar competencias creativas, comunicativas y críticas entre los estudiantes.

Martin et al. (2019), presentan una experiencia concreta de producción audiovisual en el aula, donde estudiantes de secundaria en

Nueva Zelanda crearon cortometrajes científicos usando dispositivos móviles. El proyecto, desarrollado en cuatro sesiones de clase, propuso que los alumnos investigaran un tema científico, redactaran el guion, grabaran y editaran sus propios videos. Esta iniciativa, titulada Science Video Project (SVP), permitió que los estudiantes actuaran como narradores activos de contenidos científicos, generando una transformación significativa en su compromiso con el aprendizaje. La posibilidad de expresarse mediante el lenguaje audiovisual fomentó el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y un vínculo más afectivo con la ciencia.

Además del aumento en el compromiso emocional y cognitivo, la experiencia audiovisual potenció el desarrollo de habilidades blandas como la gestión del tiempo, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Profesores de distintas áreas, tanto especialistas en ciencias como docentes generalistas, reconocieron que el proceso creativo no solo favoreció la comprensión de conceptos científicos, sino que también fortaleció la alfabetización digital y comunicativa de los estudiantes. Los participantes expresaron entusiasmo al ver sus ideas convertidas en productos compartibles, promoviendo así una forma de aprendizaje significativa y transversal.

La experiencia desarrollada por Schwamberger et al. (2022) en escuelas secundarias en Buenos Aires permite repensar la producción audiovisual escolar no como una técnica complementaria, sino como una forma legítima de construcción de conocimiento. Lo central de este enfoque es que no se parte de una narrativa preestablecida, sino que son los propios estudiantes quienes definen qué contar, cómo contarlo y desde qué estética y sensibilidad. A través del taller documental, los y las jóvenes no sólo aprendieron a grabar o editar, sino a leer su mundo desde otra óptica, posicionándose como sujetos históricos que interpretan y resignifican su contexto social.

Este tipo de práctica ofrece un giro en la función del docente, que deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en facilitador de procesos expresivos, afectivos y políticos. La creación audiovisual, lejos de seguir estructuras narrativas tradicionales, se convierte en una forma de "decir con imágenes", donde lo fragmentario, lo cotidiano y lo emotivo se entrelazan. El aula, entonces, se transforma en un espacio de experimentación pedagógica en el que se construyen relatos alternativos que, sin necesidad de replicar fórmulas académicas, producen sentidos potentes y memorables. Esta apuesta por la escucha, el reconocimiento y la autoría abre caminos comprometidos con una enseñanza más justa y situada.

La cámara, según relatan los jóvenes, se convirtió en sus ojos y su voz, permitiéndoles decir lo que no podían decir por otros medios. Al apropiarse del dispositivo, no sólo registran imágenes, sino que reconstruyen sus recuerdos y les dan significado. Esta práctica permite la creación de un espacio escolar alternativo, donde el proceso de aprendizaje se lleva a cabo de forma colaborativa y afectiva.

Otra experiencia descrita por Harari (2024) en el proyecto pedagógico *Introducción al Discurso Audiovisual (IDA)*, de la Universidad de Palermo, ofrece un modelo inspirador y profundamente estructurado de creación audiovisual en el contexto educativo. Durante un semestre, estudiantes de primer año de diferentes licenciaturas participan en la realización completa de un cortometraje de ficción, atravesando todas las etapas del proceso: preproducción, producción y postproducción. La iniciativa se destaca por su carácter colaborativo, donde los estudiantes constituyen sus propias “productoras audiovisuales”, con nombre, logotipo y división de funciones, promoviendo no solo el aprendizaje técnico y narrativo, sino también competencias socioemocionales como la cooperación, la responsabilidad colectiva y la empatía.

El proyecto también fomenta la autonomía y el pensamiento metacognitivo al incorporar instancias de evaluación formativa, como diarios reflexivos individuales y video-selfies que registran los aprendizajes y desafíos enfrentados por los estudiantes a lo largo de la producción. Harari (2024) subraya que la concreción de un producto artístico audiovisual en equipo brinda a los alumnos una experiencia única de autoría y expresión, desarrollando la capacidad de transmitir mensajes complejos de forma creativa y crítica. Esta práctica puede considerarse una poderosa estrategia para la enseñanza de la historia, especialmente si se articula con la producción de narrativas alternativas e inclusivas en el aula, tal como propone la presente investigación. El uso del audiovisual, en este sentido, trasciende su papel como recurso ilustrativo y se convierte en un medio para la creación colectiva de sentido, diálogo y transformación educativa.

En su artículo “Proyectos audiovisuales en el aula”, Salvador Plancarte Hernández enfatiza la importancia de una planificación meticulosa al integrar proyectos audiovisuales en el entorno educativo. Argumenta que, sin una estructura adecuada, estas iniciativas pueden resultar desalentadoras para los estudiantes, especialmente si las expectativas superan las capacidades reales. Independientemente del formato—ya sea documental, videoensayo, cortometraje o contenido para plataformas como YouTube—es esencial que los proyectos se basen en modelos representacionales y respeten las normas del lenguaje



audiovisual. Esto garantiza que los estudiantes no solo adquieran habilidades técnicas, sino que también desarrollen una comprensión profunda de la narrativa y la estructura en la producción de contenido.

Plancarte (2021), también, subraya la necesidad de que los educadores posean conocimientos fundamentales sobre narrativa y lenguaje audiovisual. Al proporcionar a los estudiantes una alfabetización básica en estos aspectos se les capacita para comunicar ideas de manera efectiva y creativa. Además, el autor sugiere la creación de rúbricas específicas adaptadas al tipo de video y a los objetivos educativos, lo que facilita una evaluación coherente y alineada con las metas de aprendizaje. En resumen, una integración cuidadosa y bien estructurada de proyectos audiovisuales en el aula puede enriquecer significativamente la experiencia educativa, fomentando tanto la creatividad como el pensamiento crítico en los estudiantes.

Además, la alfabetización audiovisual en el contexto de la enseñanza de la historia es una competencia fundamental en el mundo digital contemporáneo. Ribeiro (2016) destaca que la educación no puede ignorar la influencia de los medios de comunicación en la construcción de la memoria histórica. Al integrar la producción audiovisual en el aula, los docentes no solo fomentan el pensamiento crítico de los estudiantes, sino que también los capacitan para interpretar y producir contenidos con conciencia histórica. Un ejercicio valioso podría ser la creación de cortometrajes en los que los estudiantes imaginen eventos históricos desde el punto de vista de grupos históricamente excluidos, como comunidades indígenas, mujeres o trabajadores. Este tipo de práctica no solo humaniza la historia, sino que también empodera a los estudiantes al permitirles convertirse en narradores de su propio pasado.

Figueras et al. (2021), destacan que el uso del audiovisual como metodología participativa permite democratizar la producción del conocimiento, involucrando a los estudiantes en la toma de decisiones narrativas. Un ejemplo de esta estrategia fue el proyecto ActiFem, en el que mujeres jóvenes crearon cápsulas audiovisuales autobiográficas para abordar cuestiones de género y representación. En un contexto escolar, esta misma metodología podría adaptarse para la creación de documentales sobre movimientos sociales, dictaduras o conflictos históricos, permitiendo que los estudiantes exploren distintos puntos de vista sobre los acontecimientos.

Una vez definido el guion, la etapa de rodaje convierte el aula en un set de filmación donde los estudiantes asumen distintos roles técnicos y creativos. Según h(2010), la transversalidad del audiovisual en los

espacios educativos favorece la integración de saberes y la participación activa, rompiendo con la estructura jerárquica tradicional del aula. Un caso emblemático es el de escuelas que han trabajado con la técnica del Photovoice, en la que los alumnos documentan su entorno histórico y social a través de imágenes y videos, generando material que luego es analizado colectivamente. En la enseñanza de la Historia, esta metodología podría aplicarse en proyectos sobre memoria histórica, donde los estudiantes entrevisten a familiares o miembros de la comunidad sobre eventos del pasado, convirtiéndolos en sujetos activos de la investigación.

La fase de edición es clave para la construcción del discurso audiovisual, pues permite a los estudiantes organizar la información de manera coherente y desarrollar un pensamiento crítico sobre el material recopilado. Para Ribeiro (2016) es el momento en que los estudiantes aprenden sobre el poder del montaje y la intencionalidad detrás de las imágenes. Un ejemplo práctico de esta fase es el uso de software de edición en proyectos escolares, donde los alumnos comparan diferentes versiones de un mismo evento histórico para analizar cómo la selección de imágenes y la música pueden influir en la percepción del espectador. Esta práctica fomenta la alfabetización audiovisual y la capacidad de los estudiantes para cuestionar la veracidad de las narrativas mediáticas.

Una vez finalizado el cortometraje o documental, la exhibición pública y el debate forman parte integral del proceso. Pires (2010) enfatiza que la producción cinematográfica en la escuela debe estar vinculada a la comunicación y el diálogo, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre el impacto de su obra en la comunidad educativa. Algunas escuelas han implementado festivales de cine estudiantil, donde los cortometrajes creados en clase son presentados y debatidos en foros abiertos. En el caso de la enseñanza de la historia, estas muestras pueden servir para analizar cómo los diferentes grupos interpretan y representan el pasado, generando espacios de discusión sobre memoria, identidad y representación histórica.

Finalmente, el uso del cine como estrategia didáctica va más allá del aprendizaje de hechos históricos; se trata de una herramienta que desarrolla habilidades de investigación, argumentación y expresión. Figueras et al. (2021) y Pires (2010) coinciden en que la creación de una producción audiovisual fortalece el pensamiento crítico y permite a los estudiantes apropiarse de la historia de manera significativa. Desde la escritura del guion hasta la proyección del filme, cada etapa del proceso impulsa una nueva forma de relacionarse con el conocimiento histórico, donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se convierte en un constructor activo de la memoria colectiva.

Para Mayoral (2020), la filmación puede ser una experiencia afectiva que transforma tanto la investigación como a los sujetos involucrados. La autora explora el uso de prácticas audiovisuales a partir de un estudio de caso realizado en una escuela en Barcelona, donde se utilizaron los procesos de creación audiovisual para reflexionar sobre el fenómeno de la migración y que sin duda atraviesa la vida de los estudiantes. En su artículo, ella destaca que es posible capturar emociones y dinámicas que envuelven la vida de los estudiantes, creando nuevas narrativas que pueden servir para desestructurar representaciones tradicionales. De esta manera, se tiene una educación más crítica e inclusiva. En este estudio de caso, encontramos experiencias migratorias de los estudiantes que, al ser contadas a través del uso del audiovisual, sirven como un modelo interesante para que otros profesores puedan abordar la recreación y el debate sobre diferentes narrativas históricas en el aula. Los estudiantes pueden explorar emociones, experiencias de familiares o de ellos mismos, y las perspectivas de género presentes en eventos ocurridos en el pasado. El objetivo sería promover una educación más crítica e inclusiva, que incentive a los estudiantes a cuestionar y reconstruir las historias de manera más plural y sensible. Una metodología didáctica que tiene el poder de ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, promoviendo la recreación de narrativas sociales con una perspectiva crítica e inclusiva, esencial para la educación en Historia en el contexto de la enseñanza media.

Fernández Batista (2014), en su experiencia de creación un documental escolar sobre cómo han ido cambiando los nombres de la calle, combina la investigación histórica con la creación de un relato fundamentado en el que se tienen que dominar cierto lenguaje audiovisual, de la misma forma que el especialista de historia tiene que dominar la capacidad narrativa escrita. La suya es una propuesta socioeducativa realizada en barrios periféricos que tiene como intención dignificar una visión marginalizada de estos atribuyéndole valor de interés histórico-social.

En la misma línea Santos i Almeida (2014), utilizaron la creación audiovisual para tomar conciencia de una forma proactiva de los problemas medioambientales, Sánchez Catena (2019) and its video clip, may become a powerful tool for high school and university students, in order to reflect on violence against women, one of the main blights on our society. Songs by artists such as El Chojin, Porta, Haze or Mala Rodríguez, will be the focus of this analysis, because of their social impact. Furthermore, we must take into account that students who mostly love rap and hip hop culture will feel closer to the message that these socio-cultural agents provide through their music. The selected songs, not only may help making students denounce

sexist behavior, but also promote practicing the language, and the use of their imagination. Definitely, the classroom needs to become an open space that promotes social awareness, and criticism. These songs, apart from openly condemning violence against women, share a background on the fairy tale tradition. Happy-ending stories have been educating women for ages, and their unreal values of a never ending joy after marriage, are at the core of different cultural narratives that, successfully, perpetuate a fake reality. This selection challenges this tradition, and shows the real end for romance, in some cases, by denouncing the physical and psychological abuse that many women, young and old, suffer today. Different activities designed to read, and analyze the texts and their music videos, are suggested here, in order to promote social awareness. Finally, the use of technology will be taken as an advantage point for the final activity, which will require writing/composing a rap to empower (young, promueven la crítica social a partir de la creación y producción audiovisual de canciones protestas sobre diferentes temas, entre los cuales la violencia de género.

Hay muchas buenas prácticas de creación audiovisual en las clases de historia, pero seguramente carecen de investigaciones que puedan darnos resultados concretos sobre su aplicabilidad.

## **Palabras Finales**

En conclusión, la producción cinematográfica en la enseñanza de la historia representa una estrategia didáctica innovadora que transforma la forma en que los estudiantes aprenden y comprenden el pasado. Desde la investigación inicial hasta la exhibición final, el proceso de creación audiovisual promueve la participación, el desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización mediática. La producción cinematográfica en el aula permite a los estudiantes ejercer el rol de historiadores y narradores de su propia realidad, reinterpretando el pasado desde una mirada crítica. Implementar esta metodología no solo fortalece la relación entre historia y cine, sino que también empodera a los alumnos como productores de conocimiento, fomentando una mayor comprensión de los eventos históricos y de sus representaciones en los medios audiovisuales. A pesar de los avances tecnológicos y del reconocimiento del lenguaje audiovisual como una herramienta expresiva contemporánea, su integración en el currículo educativo de la ESO y el Bachillerato en España sigue siendo limitada y poco transversal. Tal como señala Campos Rabadán (2020), las actividades audiovisuales se concentran principalmente en asignaturas específicas como Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y

ocasionalmente en Lengua o Historia del Arte, quedando al margen del resto de las disciplinas, como la Historia. Estas prácticas, aunque puntualmente valiosas —como la elaboración de storyboards o cortometrajes—, no responden a una estrategia didáctica sistemática ni fomentan de forma continuada la participación crítica y creativa del alumnado para el desarrollo de competencias digitales y ciudadanas. Por ello, urge diseñar propuestas curriculares más estructuradas que incorporen la producción audiovisual como estrategia de aprendizaje crítico, colaborativo y transversal en diversas áreas del conocimiento.

## Referencias

- Amador Carretero, M. P. (1996). El cine como documento social: Una propuesta de análisis. *Ayer*, 24, 113-146.
- Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: Recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13.
- Calderón Pantoja, N. M., & de la Rosa Gómez, C. (2024). Los apoyos audiovisuales y el Pensamiento Histórico: Una propuesta metodológica para su aplicación en el aula. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0038>
- Campos Rabadán, A. (2020). Educación audiovisual y cultura audiovisual en la ESO y el Bachillerato. En R. Martínez (Ed.), *Alfabetización mediática y competencia digital en la sociedad del conocimiento* (pp. 69–94). Octaedro.
- Caparrós, J. M. (2007). Enseñar historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine*, 1, 25-35. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ensear-la-historia-contemporanea-a-travs-del-cine-de-ficcin-0/>
- Caparrós Lera, J. M. (2015). Nueva propuesta de clasificación de películas históricas. *Estudios de historia y estética del cine: 50.o aniversario de la Cátedra de Cine de la Universidad de Valladolid*.
- Castejón Leorza, M. (2004). Mujeres y cine: Las fuentes cinematográficas para el avance de la historia de las mujeres. *Berceo*, 147, 303-327.
- Cid, V., Resende, D., Migliorin, C., & Barroso, E. I. (2022). *Cinema e educação: Modos de fazer e experimentar*.
- De la Luz, T. G. (1959). El financiamiento de un programa de educación audiovisual en el sistema escolar. Universidad de Puerto Rico.
- Erlj, E. (2014). Escribir el Pasado con el Lente de una Cámara: El Cine como Documento Histórico. *Revista Comunicación y Medios*, 29, 76-91.
- Fernandes Paz, A. L. (2023). O cinema como educador: Visões da educação formal, não formal e informal nas atualidades cinematográficas. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 42, 67-90.
- Fernández Batista, M. S. (2014). ¿Y si hacemos un docu? Reflexiones sobre la creación de un audiovisual desde el aula. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 18-19, 392-410.
- Ferro, M. (1980). *Cine e História*. Gustavo Gili.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel.
- Ferro, M. (2008). *O Cinema, uma Visão da História*. Le Chêne.
- Figueras, M., Arciniiega-Cáceres, M., & Santos-Andreu, A. (2021). El audiovisual como aportación a las producciones narrativas feministas. *Discurso & Sociedad*, 15(3), 601-621.

- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Fondo documental EHK.
- Fuentes-Moreno, C., & Ambrós-Pallarés, A. (2020). Panorama of cinema, history and education trilogy in Spain (1995-2020). *Panta Rei*, 14(2), 197-223. Scopus. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445841>
- Gómez Carrasco, C. J. (2016). La formación del pensamiento histórico en Educación Secundaria: Una propuesta didáctica desde la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Murcia.
- Grupo «Imágenes de la historia». (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 87-93.
- Harari, A. (2024). El proceso de creación audiovisual en el aula. Cuaderno 221. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo, pp. 113–133. <https://www.palermo.edu/dyc/cuadernos.html>
- López Vidovic, J. F., & López Chourio, D. J. (2024). El cine como estrategia didáctica en la enseñanza de la historia. Una aproximación independiente al uso adecuado del recurso audiovisual. Caso específico del estudio: Segunda Guerra Mundial. En Ediciones Clío—Libros y Colecciones. Ediciones Clío - Libros y Colecciones. <https://libros.edicionesclio.com/index.php/inicio/catalog/book/218>
- Martin, K. M., Davis, L. S., & Sandretto, S. (2019). Students as storytellers: Mobile-filmmaking to improve student engagement in school science. *Journal of Science Communication*, 18(05), A04. <https://doi.org/10.22323/2.18050204>
- Miguel González, R. (2013). Eric J. Hobsbawm, la Historia desde abajo y el análisis de los agentes históricos. *Rubrica contemporanea*, 2(4), 5-22.
- Migliorin, C., Resende, D., Cid, V., & Barroso, E. I. (Orgs.). (2022). *Modos de fazer e experimentar cinema e educação*. Áspide Editora.
- Miguel-Revilla, D., Sánchez-Agustí, M., & Moro-Bengoechea, J. M. (2018). Diseño y evaluación de un repositorio abierto de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia reciente. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 64, Article 64. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.981>
- Miguel-Revilla, D., López-Facal, R., & García-Morís, R. (2018). Enseñar historia con el cine: Una revisión de investigaciones recientes. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (91), 7–14.
- Miralles, P., & García, R. (2021). Competencia crítica y alfabetización mediática: Retos actuales en la enseñanza de la historia. Ediciones Octaedro.
- Molina Puche, S., & Medina Sánchez, R. (2023). La historia como herramienta competencial para la formación cívica en educación secundaria obligatoria. *Investigación en la Escuela*, 106, 117–130. <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.10>
- Morantes Cepeda, S. L. (2017). El cine, una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sociales. *Educación y Ciencia*, 20, 1-14.
- Ordóñez del Pino, M. (2011). La docencia de la historia de África subsahariana a través del cine africano. *Quaderns de Cine*, 7, 17-28.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada crítica y competencial sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (77), 8–17.
- Peláez Ropero, J. M. (1991). Cine, mujer y enseñanza de la Historia: (Aportes para una actualización pedagógica). Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia : Actas de las VIII Jornadas de investigación interdisciplinaria, 1991, 639-642.
- Perinelli Neto, H., & Paziani, R. R. (2015). Cinema, prática de ensino de história e geografia e formação docente: Produção de curtas-metragens – Experiências e estudos de caso. *Educação em Revista*, 31(04), 279-304.
- Pires, E. G. (2010). A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 281-295.
- Plancarte Hernández, S. (2021, 5 mayo). *Proyectos audiovisuales en el aula*. Observatorio de

Innovación Educativa - Tecnológico de Monterrey.

Prats, J., Sáez-Rosenkranz, I., & Barriga-Ubed, E. (2019). Historia, patrimonio, arte y ciudadanía: Aportaciones desde la educación. Universitat de Barcelona.

Prats Cuevas, J., & Santacana Mestre, J. (2015). Nous paradigmes en l'ensenyament de la història. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 19-39.

Redecker, C. (2021). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.

Ribeiro, A. (2016). O cinema na didática da História. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, 2.

Rosenstone, R. A. (1995). La historia en la pantalla. En J. Montero Díaz & M. antonia Paz Rebollo (Eds.), *Historia y cine: Realidad, ficción y propaganda* (pp. 13-34). Editorial Complutense.

Rosich Argelich, R. (2023). Presentación: NO-DO o la fábrica de audiovisuales del régimen franquista (1942–1981). *Filmhistoria Online*, 33(2), 11–22. <https://doi.org/10.1344/fh.2023.33.2.11-22>

Ruiz Pleguezuelos, M. R. (2023). Luces, cámara, acción: El cine como recurso para la enseñanza de la historia. En B. de M. G. Concepció, J. J. Matas Pastor, I. Capriles González, & B. Pizà Mir (Ed.), *Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: La cultura que nos da forma* (p. 415-431). Dykinson.

Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.

Sánchez Catena, A. M. (2019). Recursos audiovisuales de denuncia en el aula: Rap entre cuentos de hadas. *E-SEDLL*, 1, 47-63.

Schmidt, M. A. (2017). Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 24, 26-37.

Silva, J. G. da, & Silva, A. M. da. (2024). Cinema e educação: a experiência estética por meio da produção cinematográfica na escola. *Revista e-Curriculum*, 22, 1–22. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e52517>

Santos, L. R. S., & Almeida, S. do E. S. (2014). A produção audiovisual como instrumento metodológico da aprendizagem. *Revista EDaPECI*, 14(3), 612-628.

Valero Martínez, T. (2005). Cine e Historia: Una propuesta didáctica. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 32, 21-27.

Vidal Bosch, M. (2023). El cinema com a recurs històric: Proposta didàctica de El noi del pijama de ratlles. *Mayurqa*, 5(1), 107-118. <https://doi.org/10.22307/2386.7124.2023.01.008>

Zummeren-Moreno, G. van, & Haro, R. (2019). No-Do en la construcción de imagen marca país en el primer franquismo (1943-1951)/ No-Do in the construction of country brand image in the first francoism (1943-1951). *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 9(18), Article 18. <https://doi.org/10.5783/revrrpp.v9i18.610>

Submetido em março de 2025  
Aceito em abril de 2025  
Publicado em abril de 2025

