



Alumnos, parte activa de la clase a través de la realización de videos sobre su propia percepción del paisaje.

Fig. 1. Estudiantes en sesión teórica y técnica sobre producción audiovisual.
Fuente: IA Gemini (Google, 2026).



La percepción del paisaje a través del video estudiantil

Una experiencia de aula desde la antropología audiovisual

Alumnos parte activa de la clase a través de la realización de videos sobre su propia percepción del paisaje.

Irama Sodja-Vela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0891-4942>

Resumen

En un intento por introducir un grupo mixto de 31 estudiantes de ingeniería agronómica y química en el estudio de la percepción del paisaje desde una perspectiva fenomenológica (cfr. Tilley, 1994; Ingold, 2000), se obtuvo en un primer momento un fracaso del método de clases exponenciales en aula, con un 45% de reprobación, lo que obligó a plantear un giro metodológico más participativo, donde los alumnos eran parte activa de la clase a través de la realización de videos sobre su propia percepción del paisaje. Los resultados mostraron una mejora significativa en el rendimiento del curso, con 81% de aprobación, mientras que a nivel cualitativo se encontró que la emergencia de narrativas visuales abordó dimensiones emocionales, éticas y experienciales del espacio vivido. Esta experiencia constituye un apoyo que ayuda a confirmar el potencial del video participativo como herramienta didáctica (Ewald, 2001; Kattan, 2011) y su capacidad para transformar la dinámica del aula hacia una mayor autonomía estudiantil.

Palabras Claves Educación superior; paisaje; fenomenología; antropología audiovisual; video participativo.



The Perception of Landscape through Student Video

A Classroom Experience from the Perspective of Visual Anthropology

Students actively participate in the class by creating videos about their own perception of the landscape.

Abstract

In an attempt to introduce a mixed group of 31 agronomic and chemical engineering students to the study of landscape perception from a phenomenological perspective (cf. Tilley, 1994; Ingold, 2000), initially, the in-class instruction had a high failure, with 45% of students failing. This situation necessitated a methodological shift toward a more participatory approach, where students became an active part of the class by creating videos about their own perceptions of the landscape. The results showed a significant improvement in course performance, with 81% pass rate. At a qualitative level, it was found that the emergence of visual narratives addressed emotional, ethical and experiential dimensions of lived space. This experience provides support that helps confirm the potential of participatory video as a teaching tool (Ewald, 2001; Kattan, 2011) and its capacity to transform classroom dynamics toward greater student autonomy.

Keywords: *Higher education; landscape; phenomenology, visual anthropology, participatory video.*

Irama Sodja-Vela

Doctora en Antropología, con una Maestría en Etnología, mención Ethnohistoria, y formación de base como Licenciada en Biología, lo que le otorga una perspectiva interdisciplinaria para el estudio de las culturas y su relación con el entorno natural.

Profesora e investigadora en el Departamento adscrito al Centro de Investigaciones Etnológicas (CIET), ambos pertenecientes a la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

A lo largo de su trayectoria, ha consolidado un perfil académico que combina docencia, investigación y producción de conocimiento, posicionándose como una referente en el estudio de las dinámicas socioculturales vinculadas al medio ambiente y las prácticas tradicionales en antropología y sociología.



La percepción del paisaje

En la actualidad, la educación universitaria contemporánea enfrenta el desafío de mediar entre los contenidos programáticos y los intereses de una generación de estudiantes inmersa en la cultura digital. Como señalan diversos estudios (Lugo, 2013; Moreno, 2004), el aula compite cada vez con más dificultad con la inmediatez y el atractivo visual de los medios de comunicación masivos e internet. Esta situación no solo genera desmotivación, sino que puede derivar en problemas de rendimiento, aburrimiento y, en casos extremos, en deserción académica. Tal como lo expresa un estudiante del curso: “A veces uno no quiere ni venir más a clase, ¿para qué va a estar uno aquí oyendo al profesor que a veces es todo aburrido [...] y ahí afuera uno puede ponerse a trabajar y se gana sus ‘realitos’?”. (Estudiante de Ingeniería Agronómica, 2014).

Esta percepción, aunque anclada en lo socioeconómico, evidencia una profunda desconexión entre la experiencia educativa formal y la vida cotidiana del estudiante.

Frente a este panorama, la búsqueda de nuevos recursos didácticos se vuelve una necesidad imperiosa (Moya, 2010). En este contexto, el video emerge como una herramienta con un potencial privilegiado. No solo por su capacidad para transmitir contenido educativo de manera explícita –ya sea como recurso instructivo, cognoscitivo o motivador (Schmidt, 1987)–, sino también por su carácter implícito como elemento cotidiano. Mientras que la creciente accesibilidad a tecnologías de grabación y edición convierte al video en un lenguaje común, cercano a las prácticas comunicativas de los estudiantes, capaz de integrar lo simbólico, lo emocional y lo narrativo,



lo que imprime una enorme ventaja como herramienta metodológica (cfr. Mastertam, 1993; Paredes, 2011).

Sin embargo, el uso del video no fue una ocurrencia inicial, sino una respuesta a una necesidad concreta surgida en el aula. La experiencia que aquí se presenta tuvo lugar en la asignatura Formación Cultural II, en el Instituto Politécnico Universitario “Santiago Mariño” ampliación Mérida (Venezuela), con un grupo mixto de 31 estudiantes de ingeniería agronómica y química. En este caso, el objetivo programático central fue: “lograr que los estudiantes comprendieran la importancia del ambiente y se reconocieran a sí mismos como parte integral del mismo”. Para ello, se eligió como eje transversal del semestre el concepto de paisaje abordado desde una perspectiva fenomenológica.

Esta aproximación teórica, desarrollada por autores como Tilley (1994), Cosgrove (1998) e Ingold (2000), resulta particularmente fértil para el ámbito educativo, ya que desde la propuesta fenomenológica se propone superar la noción del paisaje

como mero escenario físico u objeto de contemplación, para entenderlo como una entidad vivida, experimentada y construida a través de la práctica cotidiana y la emoción. El ser humano no es un observador externo, sino “un integrante más del espacio, capaz de establecer relaciones dialógicas espacio-temporales con el entorno, lo cual permitiría la creación de un imaginario que conlleva asumir pautas identitarias y de pertenencia con su espacio” (Seta et al., 2003). Enseñar el paisaje, por tanto, implica enseñar a percibir y a sentir el espacio habitado.

La aplicación inicial de un método tradicional de enseñanza (clases teóricas, proyección de documentales y trabajos escritos) para abordar esta compleja noción de paisaje resultó en un alto índice de fracaso: un 45% de los estudiantes no logró apropiarse de los contenidos, manifestando incomprensión del concepto de “espacio vivido” y de la ciudad como paisaje, así como desinterés por la redacción de ensayos. Este revés pedagógico obligó a una reflexión conjunta con los estudiantes, que derivó en un giro

metodológico radical: se acordó de manera consensual la creación de videos por parte de los alumnos como herramienta para explorar y expresar su propia percepción del paisaje.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo: “analizar esta experiencia pedagógica, a través de una revisión del proceso de transición de un método tradicional a una metodología participativa basada en la producción audiovisual”. Se busca demostrar cómo la elaboración de videos no solo mejoró la motivación y el rendimiento académico del curso (elevando la tasa de aprobación del 45% al 81%), sino que permitió a los estudiantes aprehender y representar, desde su propia subjetividad, los principios de la fenomenología del paisaje. Para ello, se describirá el contexto y la metodología empleada, se presentarán los resultados obtenidos (los videos y sus temáticas) y se discutirá su significado a la luz de los marcos teóricos de la antropología visual y la pedagogía crítica, en diálogo con propuestas como la fotografía comunitaria de Kattan (2011) y el trabajo

de Wendy Ewald (2001). Finalmente, se reflexionará sobre el potencial de esta estrategia como herramienta etnográfica y didáctica replicable en otros contextos educativos.



Contexto y Metodología

1.- El escenario: asignatura, estudiantes y objetivos

La experiencia se desarrolló durante el primer semestre de 2016 en la asignatura Formación Cultural II, impartida en el Instituto Politécnico Universitario “Santiago Mariño”, ampliación Mérida (Venezuela). El curso estaba conformado por 31 estudiantes provenientes de dos escuelas de ingeniería: agronómica y química. Esta heterogeneidad disciplinar, sumada a la diversidad de intereses y niveles de madurez intelectual, planteaba el desafío de encontrar un enfoque pedagógico que resultara significativo para la mayoría.

Los objetivos programáticos de la materia, en línea con la educación ambiental obligatoria para todas las carreras, buscaban que los estudiantes:

Crearán conciencia sobre la importancia del ambiente y sus elementos como parte integral de su vida cotidiana y profesional.



Fig. 2. Cámara profesional en rodaje de exteriores de alta montaña
Fuente: IA Gemini (Google, 2026)



Comprendieran el impacto de las actividades humanas en la configuración del entorno.

Se reconocieran a sí mismos como parte fundamental de los elementos que conforman el planeta.

Para abordar estos objetivos, se seleccionó el paisaje desde una perspectiva fenomenológica (Tilley, 1994; Cosgrove, 1998; Ingold, 2000; Setha & Lawrence-Zúñiga, 2003), como eje transversal del semestre, ya que abordarla desde esta posición permite integrar dimensiones éticas, físicas, sociales, culturales y subjetivas, mientras los aleja de la idea del ambiente como escenario lejano e impersonal, ya que esta propuesta concibe el paisaje no como un mero escenario objetivo, sino como una construcción vivida y experimentada, resultado de la relación dialógica entre el ser humano y su entorno a lo largo del tiempo.

2.- Punto de partida: el método tradicional y sus limitaciones

En una primera fase del curso, se implementó una metodología de corte tradicional. Esta combinaba clases teóricas expositivas con la proyección de películas documentales sobre temáticas ambientales y de paisaje. La evaluación de esta etapa consistió en la entrega de trabajos escritos y ensayos reflexivos individuales.

Los resultados obtenidos siguiendo esta primera metodología hicieron evidente que para lograr los objetivos planteados se requería un nuevo enfoque, debido a que:

Nueve estudiantes (29%) no entregaron los trabajos asignados

Cinco estudiantes (16%) obtuvieron calificaciones reprobatorias (entre 5 y 9 puntos sobre 20).

Siete estudiantes (23%) obtuvieron calificaciones regulares (entre 10 y 13 puntos).

Seis estudiantes (19%) obtuvieron calificaciones entre 14 y 16 puntos.



Solo cuatro estudiantes (13%) alcanzaron calificaciones sobresalientes (entre 17 y 19 puntos).

En conjunto, el 45% del grupo no logró apropiarse satisfactoriamente de los contenidos. Más allá de las cifras, el dato cualitativamente más relevante era la incompreensión generalizada del concepto paisaje desde lo vivido y la experiencia. Más de la mitad de los estudiantes seguía asociando el paisaje exclusivamente a entornos naturales, sin lograr concebir la ciudad o los espacios cotidianos como paisajes cargados de significado. La noción de “espacio vivido” y “construcción emocional del espacio” resultaba abstracta y ajena a su experiencia.

Esta situación condujo a una reunión de evaluación colectiva, con el grupo completo, con la finalidad de realizar un balance sobre los aspectos que a ellos les resultaban motivadores y cuáles no en torno al método de clase, lo cual permitió identificar algunas de las causas de este fracaso. Se lograron observar tres indicadores fundamentales:

Los documentales resultaban más atractivos que las clases teóricas, ya que “traducían” conceptos abstractos a imágenes comprensibles.

La escritura de ensayos solo motivaba a una minoría (aproximadamente el 12%).

El 45% reprobado manifestaba no comprender el tema, no saber cómo estructurar un texto académico o, sencillamente, no sentir interés por la tarea.

3.- El giro metodológico hacia una estrategia participativa con medios audiovisuales

Frente a este diagnóstico compartido, se hizo evidente la necesidad de replantear tanto la estrategia didáctica como el sistema de evaluación. En diálogo con los estudiantes, se acordó explorar nuevas alternativas, donde la aceptación que habían tenido los documentales sugería que el lenguaje audiovisual podía ser una vía de acceso más efectiva a los contenidos.

Una revisión bibliográfica posterior



permitió fundamentar esta intuición a través de propuestas pedagógicas ya consolidadas. Los trabajos de Wendy Ewald (2001) sobre fotografía comunitaria y alfabetización visual demostraban la potencia de permitir a los participantes –niños o adultos– tomar sus propias imágenes como parte del proceso de aprendizaje. Para Ewald, el ciclo “escribir, fotografiar, escribir” facilita la construcción de un punto de vista propio y la expresión de experiencias y emociones. En una línea similar, Kattan (2011) había aplicado la fotografía participativa en contextos comunitarios colombianos, evidenciando su capacidad para generar relatos visuales colectivos.

Tomando como base estas experiencias, se decidió dar un paso más allá, al proponer a los estudiantes la elaboración de un video. El formato audiovisual ofrecía ventajas adicionales sobre la fotografía fija, al permitir incorporar movimiento, sonido, texto y entrevistas, lo cual podría generar una posibilidad de contacto directo con diferentes paisajes según sus intereses; así también se esperaba

un mayor centro en los objetivos y capacidad de interacción tanto entre ellos como con otras personas fuera del aula. Se esperaba que esto permitiera enriquecer las posibilidades expresivas y narrativas para representar la complejidad del paisaje vivido, por lo que la propuesta de Ewald (2011) “escribir, fotografiar, escribir” se replanteó a “escribir, producir, discutir”.

4.- La propuesta de trabajo: consignas, organización y recursos

La nueva estrategia “escribir, producir, discutir” fue presentada y acordada con el grupo en una reunión de clase y a partir de aquí se establecieron los siguientes lineamientos:

Conformación de equipos: Los estudiantes se organizaron libremente en grupos de hasta cinco personas

Libertad temática: Cada grupo debía seleccionar un aspecto específico del paisaje para desarrollar en su video. No se impusieron restricciones, con el objetivo de que pudieran explorar aquello que les resultara más



significativo o cercano.

Mientras que para garantizar un trabajo reflexivo y coherente, se exigió que los videos incluyeran de manera obligatoria las siguientes condiciones:

Textos explicativos, 'voz en off' o entrevistas que contextualizaran las imágenes.

Una banda sonora seleccionada por el grupo.

Una duración máxima aproximada de 10 minutos.

Accesibilidad técnica

En este punto, conscientes de la falta de formación especializada y de las limitaciones económicas de los estudiantes, se priorizó el uso de recursos accesibles. Algunos grupos utilizaron videocámaras domésticas; otros, cámaras fotográficas con función de video; e incluso hubo quienes combinaron grabaciones propias con imágenes obtenidas de internet. La edición se realizó con programas informáticos de libre acceso o disponibles en sus equipos personales.

Con este nuevo enfoque se logró transformar radicalmente la dinámica del aula. La producción de los videos no fue un mero trámite evaluativo, sino que se convirtió en un proceso de investigación autónoma. Los estudiantes comenzaron a profundizar por iniciativa propia en los conceptos teóricos como: paisaje, espacio vivido, emocionalidad del espacio. Con la finalidad de poder construir narrativas visuales coherentes. Recorrieron tanto la ciudad como espacios naturales cercanos en busca de locaciones significativas, discutieron sobre encuadres, iluminación y horarios de grabación, además de pensar en los hilos discursivos que debería llevar el material audiovisual. Preguntas sobre el significado del paisaje se volvieron frecuentes y colectivas. La inseguridad inicial para intervenir en clase dio paso a una participación mucho más activa y entusiasta.



Resultados

La implementación de la metodología participativa basada en la producción de videos generó transformaciones en tres niveles interrelacionados: el rendimiento académico, la comprensión conceptual del paisaje, evidenciada en las producciones audiovisuales, y la dinámica actitudinal dentro del aula.

1. Resultados académicos

Una mejora significativa en el rendimiento. La comparación entre las evaluaciones iniciales, realizadas luego de aplicar el método tradicional, y la evaluación final donde se cambió la metodología a la producción de videos, muestra un cambio sustancial. Así se obtiene que de los 31 estudiantes matriculados:

Tres estudiantes (9,6%) abandonaron la asignatura durante el proceso, por lo que no completaron la actividad final.

Seis estudiantes (19,3%) no lograron aprobar el trabajo audiovisual, obteniendo calificaciones inferiores a 10 puntos.

Veintidós estudiantes (71%) aprobaron la actividad con calificaciones que oscilaron entre 14 y 19 puntos sobre 20.

Estos datos reflejan una relevancia importante al contrastarlos con los resultados de la primera fase de evaluación. Mientras que en los trabajos escritos iniciales el 45% del alumnado había obtenido calificaciones reprobatorias, en la producción audiovisual la tasa de aprobación se elevó al 81% del total de estudiantes activos (considerando solo a quienes completaron la actividad, 25 estudiantes, el porcentaje de aprobados asciende al 88%). Más allá de la mejora numérica, resulta significativo que las calificaciones más altas se concentraran en esta segunda fase, con un 71% de estudiantes alcanzando notas en la franja superior (14-19 puntos), frente al 32% que había logrado resultados similares en la evaluación inicial.



2. Los videos: tipologías y narrativas del paisaje

Los seis videos producidos, con una duración aproximada de 10 minutos cada uno, constituyen el eje central de resultados cualitativos. Sus títulos, seleccionados por los propios estudiantes, ofrecen una primera pista sobre las apropiaciones conceptuales logradas:

“Paisajismo del espacio”: campo y ciudad, espacios de importancia emocional
“Importancia de los mercados tradicionales en la ciudad: ‘Perritos de calle, un asunto de todos’”
“Un día en el zoológico”
“Senderos e historias de la Cascada de Mucubají, Estado Mérida”



Fig 3. Estudiantes universitarios realizando un registro audiovisual en el paisaje andino.

Fuente: Google inteligencia artificial (Google, 2026)



Un análisis temático de estas producciones permite identificar al menos cuatro grandes ejes narrativos, a través de los cuales los estudiantes articularon su comprensión del paisaje:

2.1.- La tensión campo-ciudad y la emocionalidad del espacio

Videos como “Campo y ciudad, espacios de importancia emocional” abordan explícitamente la dimensión afectiva del paisaje. Los estudiantes provenientes de contextos rurales o con vínculos familiares con la agricultura utilizaron el contraste entre ambos entornos para explorar sentimientos de pertenencia, nostalgia o extrañamiento. El paisaje rural aparecía asociado a la memoria familiar y la tranquilidad, mientras que el urbano se vinculaba con el estrés y el anonimato, pero también con oportunidades.

2.2.- La revaloración de los espacios urbanos cotidianos

“Importancia de los mercados tradicionales en la ciudad” y “Perritos de calle, un asunto de

todos” representan un hallazgo particularmente significativo desde la perspectiva fenomenológica. En el primer caso, los estudiantes eligieron el Mercado Principal de la ciudad de Mérida como ejemplo de un espacio tradicionalmente reconocido dentro de las concepciones relacionadas con la identidad del paisaje urbano, con la finalidad de mostrar cómo en él se condensan prácticas sociales, intercambios económicos informales, sabores, olores y sonidos que constituyen una experiencia de identidad vivida en la ciudad. En el segundo, la problemática de los perros callejeros fue abordada como un elemento incómodo pero ineludible del paisaje urbano contemporáneo, evidenciando una mirada crítica y ética sobre el espacio compartido.

2.3.- El paisaje natural como escenario de experiencia y memoria

“Un día en el zoológico” y “Senderos e historias de La Cascada de Mucubají” se acercaron más a las concepciones tradicionales del paisaje como



entorno natural, pero lo hicieron desde una perspectiva vivencial.

El zoológico fue presentado no solo como colección de especies, sino como un espacio de socialización familiar y contradicciones éticas (conservación vs. cautiverio). Mientras el video sobre Mucubají, por su parte, incorporó relatos orales de visitantes y lugareños, construyendo el paisaje dentro de un relato visual de historias y vivencias superpuestas, donde la interacción de lo humano y el ambiente resultaba fundamental para la construcción del discurso presentado.

2.4.- La abstracción conceptual

"Paisajismo del espacio" intentó una aproximación más abstracta y técnica al concepto, combinando tomas de espacios arquitectónicos con reflexiones sobre diseño, orden y función. Aunque menos logrado narrativamente, este video evidencia el intento de algunos estudiantes por conectar la noción de paisaje con la ingeniería, que se corresponde con sus propias disciplinas e intereses.

3. Resultados emergentes transformaciones en la dinámica del aula

Más allá de los resultados concretos presentados por los videos, la experiencia generó cambios cualitativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que merecen ser destacados:

3.1.- Autonomía investigativa

Los estudiantes comenzaron a buscar y revisar por iniciativa propia materiales teóricos (textos académicos, páginas web, otros videos) para fundamentar sus propuestas visuales. En algunos casos, esta búsqueda los llevó a profundizar en aspectos no previstos en el programa, como la búsqueda de contacto con personas conocedoras que los orientaran en el proceso de grabación y edición, o consultar bibliografía en áreas como historia, botánica y ecología, superando los objetivos iniciales del curso.



3.2.- Apropiación del espacio

La necesidad de registrar locaciones llevó a los estudiantes a recorrer la ciudad y sus alrededores con una mirada analítica, redescubriendo espacios cotidianos (avenidas, páramos, mercados, parques) como objetos de indagación.

3.3.- Colaboración y discusión colectiva:

Aspectos como la selección de encuadres, la iluminación, la banda sonora o el ritmo narrativo se convirtieron en temas de conversación recurrente dentro y fuera del aula.

El temor inicial a preguntar o a exponer dudas fue reemplazado por una participación activa y un intercambio horizontal de conocimientos técnicos y conceptuales.

3.4.- Proyección futura

Varios estudiantes de ingeniería agronómica manifestaron su intención de continuar utilizando el video como herramienta de registro y análisis en sus prácticas de campo, anticipando

posibles usos disciplinares de la técnica aprendida.

4. Discusión con base a los resultados obtenidos

Los resultados presentados evidencian que la incorporación de la producción de videos como estrategia pedagógica no solo mejoró el rendimiento académico, sino que permitió a los estudiantes aproximarse a una comprensión fenomenológica del paisaje. En esta sección se discuten los hallazgos más significativos a la luz del marco teórico y de experiencias similares reportadas en la literatura, para finalmente reflexionar sobre las implicaciones y limitaciones del estudio.

4.1.- El video como mediador para la apprehensión del "espacio vivido"

El principal hallazgo conceptual de la experiencia radica en que los estudiantes lograron, a través de la producción audiovisual, trascender la noción del paisaje como mero escenario físico para aproximarse a



lo que la fenomenología denomina “espacio vivido”. Autores como Tilley (1994) e Ingold (2000) proponen que el paisaje no es un objeto externo que se contempla, sino una entidad que se construye a través de la práctica cotidiana, la experiencia corporal y la emoción. Ingold (2000) desarrolla el concepto de *taskscape* (paisaje de tareas) para referirse al conjunto de actividades que, al ser realizadas de maneras recurrentes y entrelazadas a través de los ejes tiempo y espacio, van configurando el entorno y dotándolo de significado.

Los videos titulados “Campo y ciudad, espacios de importancia emocional” e “Importancia de los mercados tradicionales en la ciudad” constituyen evidencias empíricas de esta apropiación conceptual. Al elegir el mercado tradicional como objeto de su video, un grupo de estudiantes no solo registró un espacio físico, sino que capturó las prácticas sociales, los intercambios, los sonidos y los olores que lo constituyen como paisaje vivido. Esta elección temática resulta particularmente significativa debido a

que el Mercado Principal es un espacio de importancia simbólica, histórica e identitaria para toda la ciudadanía (García, Gordónes y Meneses, 2007) y, al ser elegido por ellos como área de trabajo, de alguna manera demuestran la continuidad simbólica de este espacio, con una profunda relevancia tanto en sus experiencias cotidianas como en las de sus comunidades.

En este sentido, puede citarse a Criado Boado (1999), cuando plantea que el paisaje es siempre una construcción social, y lo que estos videos muestran es precisamente procesos de construcción social de significado desde la experiencia situada.

4.2.- La ciudad como paisaje: resignificación de lo cotidiano

Uno de los obstáculos iniciales más relevantes era la dificultad de los estudiantes para concebir la ciudad como paisaje. Los resultados muestran que esta barrera fue superada: tres de los seis videos abordaron explícitamente temáticas urbanas (mercados, perros callejeros, espacios arquitectónicos). Este hallazgo dialoga



con los planteamientos de Cosgrove (1998), quien argumenta que el paisaje es una “manera de ver” que puede aplicarse tanto a entornos rurales como urbanos, lo cual implica siempre una carga simbólica e ideológica.

El video “Perritos de calle, un asunto de todos” merece un análisis particular. Al abordar la presencia de animales en situación de calle, los estudiantes no solo registraron un elemento del paisaje urbano, sino que incorporaron una dimensión ética y de conflicto. Este tipo de aproximación se acerca a lo que Setha Low y Lawrence-Zúñiga (2003) denominan “espacios de disputa”, donde las contradicciones sociales se materializan en el entorno. La elección de este tema evidencia que los estudiantes comenzaron a percibir el paisaje no como una realidad armónica y dada, sino como un campo de tensiones y significados en pugna, lo que constituye un nivel de comprensión sofisticado para un curso introductorio.

4.3.- Metodología participativa y pedagogía audiovisual: diálogo con Ewald y Kattan

El giro metodológico implementado encuentra sustento y diálogo en experiencias previas de pedagogía audiovisual participativa. Wendy Ewald (2001) demostró, en el contexto de la alfabetización infantil en Estados Unidos, que permitir a los participantes tomar sus propias fotografías facilita la construcción de un punto de vista propio y la expresión de experiencias y emociones. Su ciclo metodológico “escribir, fotografiar, escribir” encuentra un paralelo en el proceso desarrollado por los estudiantes: investigar el concepto de paisaje, escribir, salir a filmar, editar y finalmente discutir colectivamente los resultados.

Este nuevo proceso de investigar, escribir, salir a filmar, editar y discutir empleado para nuestro caso de estudio permite la incorporación del video en lugar de la fotografía fija, tal como lo presentan Ewald (2001) y Kattan (2011). Donde el formato audiovisual, al integrar movimiento,



sonido, texto y entrevistas, amplía las posibilidades expresivas y permite representar de manera más compleja la multidimensionalidad del paisaje fenomenológico. Como señala Paredes (2011), el video posee una “potencialidad expresiva” que lo hace particularmente adecuado para transmitir contenidos educativos completos, especialmente aquellos que involucran dimensiones emocionales y experienciales.

La decisión de permitir a los estudiantes utilizar recursos accesibles (cámaras domésticas, teléfonos, programas de edición gratuitos) y trabajar con consignas abiertas resultó clave. Esto coincidió con lo planteado por Moreno (2004) sobre la necesidad de que los recursos didácticos se ajusten a la capacidad e interés de los estudiantes. Lejos de ser una limitante, la restricción tecnológica operó como un democratizador: todos los grupos pudieron participar en igualdad de condiciones, y la creatividad narrativa compensó las limitaciones técnicas.

4.4.- Transformación de la dinámica de aula y la autonomía estudiantil

Un resultado emergente que merece discusión es la transformación en la dinámica de participación dentro del aula. Los estudiantes pasaron de una actitud pasiva y desmotivada (manifestada en el 45% de reprobación inicial) a una participación activa, con búsquedas bibliográficas autónomas y discusiones colectivas sobre aspectos técnicos y conceptuales. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de la teoría de la motivación intrínseca: al otorgar a los estudiantes la libertad de elegir sus temas y el control sobre el proceso creativo, se activaron resortes motivacionales que la clase expositiva tradicional no lograba movilizar.

El hecho de que estudiantes de ingeniería agronómica manifestaran interés en seguir utilizando el video como herramienta de registro en sus prácticas de campo sugiere que la experiencia logró un nivel de interés motivacional que trasciende la evaluación puntual.

Esto apunta a lo que Lugo



(2013) identifica como uno de los desafíos centrales de la educación contemporánea: lograr que los estudiantes encuentren sentido y valor en lo que aprenden, más allá de la obtención de una calificación.

4.5.- Limitaciones del estudio y proyecciones futuras

Es importante reconocer las limitaciones de esta experiencia para evitar generalizaciones apresuradas. En primer lugar, el tamaño de la muestra (31 estudiantes) y su carácter situado (una institución universitaria específica en Mérida, Venezuela) impiden extrapolar los resultados a otros contextos sin las debidas precauciones.

Como señala Colunga Santos (2022), en investigación educativa los resultados adquieren validez en la medida en que son probados y validados en la práctica, pero su transferibilidad depende de las condiciones específicas de cada contexto.

En segundo lugar, el estudio no incorporó instrumentos de evaluación

estandarizados para medir el cambio en la comprensión conceptual del paisaje más allá de las calificaciones y el análisis temático de los videos. Futuras investigaciones podrían diseñar métodos específicos para evaluar la apropiación de conceptos fenomenológicos en producciones audiovisuales estudiantiles.

4.6.- Implicaciones para la práctica educativa y la antropología audiovisual

A pesar de sus limitaciones, esta experiencia ofrece aprendizajes transferibles a otros contextos educativos. En primer lugar, demuestra la pertinencia de integrar metodologías participativas basadas en medios audiovisuales.

En la enseñanza de conceptos complejos, particularmente en áreas que involucran dimensiones subjetivas y experienciales. En segundo lugar, sugiere que la antropología audiovisual puede realizar aportes significativos a la pedagogía, no solo como herramienta de investigación, sino como estrategia didáctica para la



construcción de conocimiento situado.

Desde una perspectiva disciplinar, los videos producidos por los estudiantes constituyen un material etnográfico valioso. Reflejan no solo su comprensión del paisaje, sino también sus propias subjetividades, valores y formas de habitar el mundo. En este sentido, la experiencia abre la puerta a lo que podría denominarse una “etnografía de aula participativa”, donde los estudiantes no son objetos de estudio, sino productores activos de conocimiento antropológico sobre su propia realidad.



Conclusiones

La experiencia de aula analizada en este artículo partió de un problema concreto y recurrente en la educación universitaria: la desconexión entre los contenidos programáticos y los intereses de los estudiantes, manifestada en desmotivación, bajo rendimiento e incompreensión conceptual. Frente al fracaso de un método tradicional para enseñar la noción fenomenológica del paisaje, se implementó una estrategia participativa basada en la producción de videos por parte de los alumnos. Los resultados obtenidos permiten extraer conclusiones en varios niveles.

En primer lugar, la producción de videos demostró ser una herramienta pedagógica efectiva para la enseñanza de conceptos complejos y subjetivos como el paisaje. La comparación entre las evaluaciones iniciales (45% de reprobación) y finales (81% de aprobación entre los

estudiantes activos) evidencia una mejora sustancial en el rendimiento académico. Pero más allá de los datos cuantitativos, el análisis temático de los seis videos producidos revela que los estudiantes lograron una comprensión cualitativamente diferente: abordaron el paisaje desde dimensiones emocionales, éticas y experienciales, aproximándose a lo que la fenomenología denomina “espacio vivido”. Títulos como “Campo y ciudad, espacios de importancia emocional” o “Perritos de calle, un asunto de todos” dan cuenta de una apropiación conceptual que los ensayos escritos no habían logrado facilitar.

En segundo lugar, la experiencia confirma el potencial de las metodologías participativas basadas en medios audiovisuales para transformar la dinámica del aula. El proceso de elaboración de los videos no fue un mero trámite evaluativo, sino que operó como un motor de investigación autónoma, colaboración y discusión colectiva. Los estudiantes no solo “aplicaron” conceptos previamente enseñados, sino que los



construyeron activamente a través de la práctica de filmar, editar y narrar su propia percepción del entorno

Este hallazgo dialoga con los trabajos de Wendy Ewald (2001) y Juan Kattan (2011), y sugiere que el ciclo “escribir, producir, discutir” puede ser una estrategia pedagógica replicable en otros contextos y disciplinas.

En tercer lugar, desde la perspectiva de la antropología audiovisual, los videos estudiantiles constituyen un material etnográfico de interés. Reflejan no solo la comprensión del paisaje por parte de los jóvenes universitarios, sino también sus subjetividades, valores y formas de habitar sus propios mundos. En este sentido, la experiencia apunta a lo que podría denominarse una “etnografía de aula participativa”, donde los estudiantes se transforman en productores activos de conocimiento etnográfico sobre su propia realidad. Esta línea de trabajo abre preguntas para futuras investigaciones: ¿cómo analizar sistemáticamente estas producciones audiovisuales? ¿Qué tipo de subjetividades y miradas sobre el entorno emergen cuando son los

propios estudiantes quienes empuñan la cámara?

Finalmente, es necesario reconocer las limitaciones del estudio. El carácter situado de la experiencia (una única institución, un grupo reducido de estudiantes, un contexto socioeconómico particular) impide generalizaciones automáticas. Futuras investigaciones podrían replicar la metodología en otros contextos educativos, incorporar instrumentos de evaluación más estandarizados y explorar estrategias para garantizar la inclusión de estudiantes con menores competencias técnicas o mayores dificultades de acceso a recursos.

A pesar de estas limitaciones, la experiencia aquí presentada ofrece una contribución modesta pero significativa: demuestra que es posible enseñar conceptos complejos desde la experiencia y la emoción de los estudiantes, y que el lenguaje audiovisual, lejos de ser un enemigo de la educación formal, puede convertirse en un aliado poderoso para la construcción de conocimiento significativo. En un contexto donde la



desmotivación y la deserción interpelan cotidianamente a los docentes, experiencias como esta recuerdan que la innovación pedagógica no siempre requiere grandes recursos tecnológicos, sino fundamentalmente la disposición a escuchar a los estudiantes y a confiar en su capacidad creativa.



Referencias

Colunga Santos, S. (2022). "Pautas para la delimitación y empleo de los resultados científicos en la investigación educativa". En: Humanidades Médicas. 22(2). 207 – 232.

Cosgrove, D. (1998). Social formation and symbolic landscape (2ª ed.). University of Wisconsin Press.

Ewald, W. (2001). I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children. Lyndhurst Books.

García R., C. T., Gordones, G. & L, Meneses (2007). EL MERCADO PRINCIPAL DE MÉRIDA (1886 – 1987). A 20 años de su quema. Universidad de los Andes. Museo Arqueológico Gonzalo Rincón Gutiérrez. Ediciones Dábanatá. Ministerio de la Cultura (CONAC). Mérida – Venezuela.

Ingold, T. (2000). The perception of the environment: Essays in livelihood, dwelling and skill. Routledge.

Kattan, J. (2007). La fotografía como herramienta pedagógica y expresiva en procesos comunitarios. Entreartes, (6), 112-123.

Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil – ¿realmente un problema social? Revista de Postgrado FACE-UC, 7(12), 289-309.

Masterman, L. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre.

Moreno, I. (2004). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Universidad Complutense de Madrid.

Recuperado de: <http://www.pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>



Moya Martínez, A. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. Innovación y experiencias educativas, (45-6).

Paredes, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical. En A. Bautista & H. Velasco (Eds.), *Antropología audiovisual, medios e investigación en educación* (pp. 152-176). Trotta.

Schmidt, M. (1987). *Cine y video educativo*. MEC.

Setha, M. L., & Lawrence-Zúñiga, D. (2003). Locating culture. En: S. M. Low & D. Lawrence-Zúñiga (Eds.), *The anthropology of space and place: Locating culture* (pp. 1-8). Blackwell.

Tilley, C. (1994). *A phenomenology of landscape: Places, paths and monuments*. Berg.