Comunicación para el cambio y narrativa audiovisual como alternativas de afrontamiento de la crisis narrativa, entre adolescentes escolarizados de la ladera de Cali, Colombia.

Communication for change and audiovisual narrative as resistance to the narrative crisis, among adolescents in the outskirts of Cali, Colombia.

Eduardo Botero Aristizábal
Dirección: Fanny Patricia Franco Chávez

Resumen

En este artículo se analizan los resultados de un proceso de comunicación para el cambio y educación en narrativa audiovisual, con un grupo de adolescentes escolarizados en Cali-Colombia, para identificar aportes al desarrollo de habilidades narrativas como forma de afrontamiento a la crisis narrativa. El proceso se implementó con una metodología educativa participativa y lúdica propia del eduentretenimiento, con talleres que culminaron con la producción de cuatro cortometrajes. Los resultados condujeron a ratificar debilidades entre los participantes para narrar creativamente y con sentido profundo sus historias; nula mirada política sobre sus contextos, debilidades formativas en narración desde el Colegio; y escasa disposición a la organización para actuar colectivamente en pro de propósitos comunes. Sin embargo, se identificó que el eduentretenimiento, como estrategia de comunicación, y la construcción de confianza son alternativas con potencial para afrontar la problemática contemporánea de crisis narrativa con adolescentes en contextos de vulnerabilidad.

Palabras clave: Crisis narrativa, narrativa audiovisual, comunicación para el cambio, eduentretenimiento.

Abstract: This article analyzes the results of a communication and education process for change in audiovisual narrative, conducted with a group of adolescents in Cali, Colombia. The aim was to identify contributions to the development of narrative skills as a way to address the narrative crisis. The process was implemented using a participatory and didactic educational methodology characteristic of eduentertainment, through workshops that culminated in the production of four short films. The results confirmed several weaknesses among the participants: difficulty in creatively and meaningfully narrating their stories, a lack of political awareness of their contexts, educational shortcomings in narrative instruction at school, and limited willingness to organize collectively toward common goals. However, it was found that eduentertainment, as a communication strategy, along with trust-building, offers potential alternatives to address the contemporary issue of narrative crisis among adolescents in vulnerable contexts.

Key words: Narrative crisis, audiovisual narrative, communication for change, eduentertainment

Introducción

La vida misma es narración. Sin esta, la vida se convierte en trabajo, tiempo libre, consumo, comercio y espectáculo (Han, 2023). De la comunidad, la humanidad ha pasado al individualismo, al aislamiento en redes sociales pobladas por consumidores solitarios. La narración es una estructura que le da sentido a la vida, pero hoy se vive en una sociedad post narrativa donde nada tiene inicio ni final (Han, 2023).

En las últimas décadas, se ha observado un fenómeno que diversos teóricos y críticos literarios han denominado crisis narrativa. Esta crisis no solo abarca la producción literaria, sino que se extiende a otros medios narrativos como el cine, la televisión y las redes sociales. Uno de los factores más destacados de esta crisis es la dificultad de encontrar historias originales y profundas que logren capturar el interés del público y que aporten reflexión sobre la condición humana y la sociedad contemporánea. Esta dificultad se ve exacerbada por el consumo desaforado de contenidos ligeros debido a la incidencia de las plataformas digitales en la cotidianidad (Han, 2023; Ferré, 2021).

Scolari (2019) afirma que en la era digital las historias han perdido complejidad y profundidad, y se han convertido en productos desechables. La narrativa se ha simplificado para adaptarse a la inmediatez que exigen las plataformas digitales, afectando su contenido y estructura, y reduciendo su capacidad para provocar una reflexión profunda en la audiencia (Scolari, 2019; Han, 2023).

Asimismo, Ferré (2021) analiza cómo los micro-relatos consumidos en plataformas como Instagram o X limitan la extensión y profundidad de las historias. Indica que la narrativa digital tiende a fragmentarse en episodios de corta duración, centrados en la imagen y en la inmediatez que, lejos de construir una historia compleja y estructurada, sólo buscan captar la atención, sin mayor conexión emocional e intelectual con la audiencia. La lucha de las plataformas digitales hoy en día es por la atención pues es mediante esta que se lucran, y por esta razón, los contenidos son altamente adictivos, cortos y sin complejidad narrativa (Han, 2023; Orlowski, 2020).

En la sociedad actual, donde el individuo está sobreestimulado y agotado por la cantidad de información que recibe diariamente, es cada vez más difícil que se desarrolle una narrativa pausada y profunda (Han, 2020). En este ritmo, se salta de una novedad a otra, generando una sobrecarga de contenidos que hace que todo pierda valor. Las narraciones se han comercializado y convertido en informaciones efímeras, consumibles e inestables. Cada vez se cuentan menos historias y la vida es menos narrada, no hay una transmisión de tradición, historia y experiencia entre generaciones, pues, el lugar del saber lo ocupa el *problem-solving*, el aburrimiento se espanta con hiperactividad y tsunamis de información que fragmentan la atención (Han, 2023).

Eco (2017) argumenta que las narrativas contemporáneas enfrentan una crisis de identidad, pues han perdido su rol de búsqueda de sentido en un mundo cada vez más fragmentado. Según el autor, los relatos han pasado de ser herramientas de exploración y cuestionamiento existencial a simples entretenimientos superficiales. Esto tiene relación con la

teoría de la posmodernidad, que critica la incapacidad de las sociedades actuales para crear grandes relatos, narrativas transformadoras (Han, 2023; Lyotard, 1984).

Han (2023), advierte que en la posmodernidad no hay progreso ni cambio verdadero, pues, se actualiza lo actual pero no hay una verdadera transformación. El desarrollo tecnológico exponencial del siglo XXI ha globalizado el uso de dispositivos y tecnologías generando un tránsito de consumidor a prosumidor donde se consume y produce contenido en un bucle desenfrenado (Jenkins, 2006).

En 2024, aproximadamente el 68% de la población mundial tiene acceso a internet, lo que equivale a 5.5 mil millones de personas conectadas (DataReportal, 2024). En esta coyuntura, emerge el riesgo de una brecha tecnológica, donde, quienes tienen acceso a dispositivos y al conocimiento para utilizarlos, son los más privilegiados. Así, la brecha de desigualdad se pronuncia aún más, pues, la falta de acceso a tecnologías por desigualdad estructural no permite el desarrollo del conocimiento para utilizarlas, entre ciertos grupos sociales. Por tanto, en esta era mediática, la implementación de metodologías participativas para democratizar el uso y apropiación de tecnologías que potencien narrativas con propósitos de transformación social, son necesarias (Gumucio y Tufte, 2008; Hermann-Acosta & Pérez, 2019).

Así las cosas, se vislumbra como una alternativa y un escenario para abordar la crisis mencionada, la formación en narrativa audiovisual en el aula. Se considera que esto puede contribuir a fortalecer competencias mediáticas narrativas, fomentar la creatividad e incrementar la motivación, la participación y la implicación emocional de los estudiantes, pues narrar implica emoción (Hermann-Acosta & Pérez, 2019; Han, 2023). Incluso, permitiría desarrollar habilidades de trabajo en equipo, autonomía, compromiso, responsabilidad y tolerancia, generando crecimiento personal al fortalecer las capacidades de expresión y comunicación. Saber narrar, potencia la creatividad aportando al conocimiento del mundo, del otro y de sí mismo (Mantovani, et al. 2016).

Además, la formación en narrativa audiovisual tiene el potencial de fomentar la cohesión y el diálogo intercultural entre los adolescentes. García Canclini (2018) sostiene que la narrativa audiovisual permite a los jóvenes de diferentes orígenes colaborar y comprender la diversidad dentro de su propia comunidad. Al trabajar en proyectos narrativos, los adolescentes aprenden a escuchar y contar historias que reflejan experiencias distintas, promoviendo el respeto y la empatía. Y esto, en una ciudad diversa como Cali, concreta espacios de colaboración para fortalecer el tejido social y construir relaciones basadas en el respeto por las diferencias.

Por otra parte, conocer de narrativa audiovisual puede facilitar el desarrollo de habilidades técnicas y creativas que pueden abrir oportunidades académicas y laborales para los adolescentes (Torres y Restrepo, 2021). Esto puede ser valioso, particularmente en Cali, Colombia, una ciudad que busca posicionarse como polo de innovación cultural, pues, puede facilitar que los adolescentes participen en la economía creativa, desarrollando proyectos que exploren su entorno urbano y cultural. De hecho, según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2024), en términos de mercado laboral, las actividades artísticas y de entretenimiento son el cuarto sector en generar mayor cantidad de empleos en Cali.

Cali cuenta con aproximadamente 2,234,400 habitantes, consolidándose como la tercera ciudad más poblada de Colombia después de Bogotá y Medellín (DANE,2023). En la ciudad, nueve de cada 100 habitantes son adolescentes (12-17 años), representando 207.864 individuos. De cada 100 adolescentes, 63 viven en hogares estratos 1 y 2. La asistencia escolar en adolescentes y jóvenes es de un 33,3%, el acceso a internet 24%, el uso de celulares 98,9% y la tenencia de computadores es de 42,4% (Cali cómo vamos, 2023). Estos datos invitan a implementar estrategias que mejoren la asistencia escolar a través de metodologías lúdicas que involucren el uso de tecnologías y narrativas digitales en estos contextos.

Por ello, esta propuesta formativa en narrativa audiovisual se desarrolló con adolescentes habitantes de la comuna 20 de Cali, estudiantes del Colegio la Fontaine, un emprendimiento social que comenzó en el año 2015 y se estableció como el primer colegio bilingüe y privado con carácter social en el barrio Siloé, zona de ladera en estrato 1. Sin embargo, el acercamiento de sus estudiantes a recursos narrativos y posibilidades expresivas desde el lenguaje audiovisual es nulo, sumado a que en la comuna los espacios culturales se limitan a dos bibliotecas públicas, sin teatros, museos, ni salas de cine formales, aunque con riqueza artística por la presencia de colectivos comunitarios de hip-hop, comunicación, baile, batucada y arte circense (Cali cómo vamos, 2023).

Así, por lo expuesto, el objetivo de este trabajo fue analizar los resultados de un proceso educativo de comunicación para el cambio y narrativa audiovisual, con un grupo de adolescentes del Colegio la Fontaine, para identificar posibles alternativas de afrontamiento a la crisis narrativa.

Marco conceptual

Narrativa audiovisual

Narrar es una habilidad fundamental que permite contar historias y construir sentidos compartidos. El historiador Yuval Noah Harari (2019), sostiene que la capacidad para crear y creer en ficciones es una de las características clave para la evolución y éxito de los seres humanos como especie. Harari argumenta que la capacidad de crear mitos, religiones, ideologías y conceptos abstractos (como naciones, dinero o derechos humanos) permite a los humanos colaborar en grupos masivos. Estas narrativas compartidas forman el tejido de nuestras sociedades (Harari, 2019). Por su parte, Fisher, en su teoría del paradigma narrativo, propone que los seres humanos son esencialmente contadores de historias (homo narrans). Argumenta que la narrativa es la forma más fundamental de comunicación humana, a través de la cual las personas estructuran y comprenden su experiencia (Fisher, 2009).

Las historias crean vínculos y permiten colaboraciones que van más allá de relaciones basadas en lazos directos o familiares. Por ejemplo, millones de personas pueden trabajar juntos

creyendo en la existencia de una nación o en los principios de una religión. Además, Harari (2019) afirma que, a diferencia de las leyes biológicas, las historias y mitos pueden adaptarse rápidamente a las necesidades de una sociedad en constante cambio. La narrativa no solo define cómo entendemos el mundo, sino también cómo le damos sentido y construimos el futuro.

Quienes controlan las narrativas tienen un gran poder sobre las sociedades. Sin narrativas comunes, no sería posible coordinar esfuerzos a gran escala para resolver problemas o perseguir objetivos comunes. Desde las revoluciones políticas hasta los avances científicos, las narrativas han sido el punto de partida para imaginar futuros diferentes y movilizar a las personas hacia ellos. Las narraciones generan cohesión social, aportan sentido, producen comunidad y transmiten valores (Han, 2023; Harari, 2019).

Ahora, en una coyuntura absolutamente digital, la narrativa audiovisual prima sobre cualquier otra forma. Esta, se refiere al arte de contar historias a través de medios audiovisuales como el cine, la televisión y las plataformas digitales, utilizando imágenes, sonido, diálogos, música y edición para transmitir significados y emociones. Jenkins (2006) amplía la definición al ámbito transmedia, señalando que la narrativa audiovisual actual a menudo se expande a través de múltiples plataformas y formatos.

Lumet(1995) destaca que la narrativa audiovisual se basa en cómo los elementos técnicos —como la iluminación, el montaje y los encuadres— se integran con la historia para generar impacto emocional. Scorsese (2003) considera la narrativa audiovisual un arte de conexión, donde cada elemento (desde los movimientos de cámara hasta la música) colabora para crear una experiencia inmersiva. Finalmente, según Tarantino, la narrativa audiovisual debe ser un espectáculo, un momento catártico que deje una marca en el espectador (Tarantino, 2022).

El concepto de narrativa audiovisual atravesó este proyecto puesto que se diseñó y ejecutó un proceso educativo que integró actividades de estimulación creativa y conocimiento de elementos técnicos, para culminar con la producción participativa de piezas narrativas audiovisuales realizadas en su totalidad por el grupo de adolescentes.

Comunicación para el cambio

La comunicación para el cambio social (CCS) es un enfoque estratégico que busca transformar la realidad social a través de procesos comunicativos inclusivos y participativos. Esta rama de la comunicación no se limita a la transmisión de información en una relación dispar y vertical, sino que promueve el diálogo, la reflexión y la acción colectiva para generar cambios sostenibles a nivel comunitario, cultural y político.

Gumucio (2011) considera la CCS como un proceso de comunicación interactivo que debe ser horizontal y participativo. Para este autor, las comunidades deben ser agentes activos de su propio cambio, y el papel de los comunicadores es facilitar el diálogo y la construcción colectiva de significados. Enfatiza la importancia de que los procesos de comunicación estén

orientados a la apropiación cultural, donde las comunidades no son simplemente receptores de información, sino que la adaptan, la integran y la utilizan para sus propios fines sociales y políticos.

Por otro lado, Servaes(2008) aporta que la comunicación para el cambio social debe basarse en una perspectiva empoderadora. Para Servaes, la CCS no solo trata de transmitir mensajes, sino de cambiar la relación de poder entre emisores y receptores de la información. Así, el objetivo es transformar a los individuos y colectivos en actores sociales conscientes de sus derechos y de su capacidad de influencia en la sociedad para que se conviertan en participantes activos en un diálogo que cuestione las estructuras de poder dominantes.

Bessette (2004), por su parte, aborda la CCS desde la perspectiva de la gestión del conocimiento. Para él, los procesos comunicativos deben permitir la circulación y el intercambio de saberes, tanto locales como externos, con el fin de generar soluciones innovadoras a los problemas sociales. La CCS debe promover procesos de aprendizaje continuo, en los cuales las comunidades no sólo transmitan su sabiduría tradicional, sino que también se beneficien de los conocimientos adquiridos en otros contextos. De esta manera, la CCS se convierte en un puente entre el conocimiento local y global, facilitando la construcción de soluciones contextuales y sostenibles (Gumucio, 2011; Bassette, 2004; Gumucio y Tufte, 2008).

Adicionalmente, Gumucio y Tufte (2008) subrayan que la CCS debe verse como una práctica crítica y transformadora. Ellos sostienen que la comunicación para el cambio social implica un compromiso activo con las realidades sociales, y es fundamental que los comunicadores se conviertan en facilitadores del cambio, generando espacios de reflexión y acción conjunta entre los diferentes actores sociales. Según los autores, la CCS debe estar centrada en la acción colectiva, buscando siempre que las comunidades tomen el control de los procesos de comunicación y participen activamente en la creación de los contenidos que afectan su vida cotidiana (Gumucio y Tufte, 2008).

El proceso de construcción narrativa audiovisual de este proyecto se caracterizó por el diálogo y la participación en la toma de decisiones para empoderar narrativamente a los estudiantes, estimulándonos a contar sus propias historias. Se procuró la apropiación del conocimiento y de habilidades técnicas para que a futuro los adolescentes le den sus propios fines sociales y políticos. Además, se apostó por cambiar la relación de poder entre emisores y receptores de información, procurando que los estudiantes lleguen a ser prosumidores más críticos de contenidos. Por ello, cada uno de los talleres contempló un aporte conceptual, ejemplos y actividades de aplicación que les invitó a trabajar y decidir colectivamente.

Taller

En el contexto educativo, un taller se entiende como un espacio de aprendizaje práctico en el que los participantes interactúan y experimentan, desarrollando habilidades en actividades

específicas. Según Martínez (2016), los talleres son espacios educativos que facilitan el aprendizaje mediante metodologías prácticas y colaborativas donde los estudiantes no solo desarrollan competencias técnicas sino también socioemocionales. De acuerdo con Gutiérrez (2019), "los talleres sociales se configuran como espacios de empoderamiento comunitario, donde los individuos no sólo desarrollan habilidades, sino también una identidad compartida y una capacidad para influir en su entorno" (p. 112).

Estos enfoques subrayan la importancia de una participación y una metodología práctica, pues, al involucrarse directamente en tareas prácticas los estudiantes pueden aplicar conceptos teóricos a situaciones reales, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo (Gutierrez, 2019); Martínez, 2016). Asimismo, los talleres se configuran como ambientes no solo para el aprendizaje cognitivo, sino también como lugares de crecimiento emocional y de fortalecimiento de la inteligencia interpersonal (Sánchez et al., 2020).

Hoy, los talleres contemporáneos deben ser entendidos como laboratorios de innovación educativa, donde la experimentación y la creación colectiva facilitan el desarrollo de competencias transversales (Freire, 1996; Perrenoud, 2021). Lo aprehendido en talleres debe ir más allá de la transmisión de información hacia una construcción colectiva de saberes que se conviertan en proyectos que buscan resolver problemáticas de las comunidades (Freire, 1996). Esta idea resalta cómo los talleres pueden ser lugares de exploración, donde los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico y se convierten en agentes de cambio social (Perrenoud, 2021; Gómez y Rodríguez, 2020).

Pérez y Fernández (2021) sostienen que los talleres centrados en la creatividad no solo fomentan la resolución de problemas de manera innovadora, sino que también promueven el bienestar y la motivación de los participantes. Así, los talleres tienen el potencial para fomentar la creatividad, la cooperación, el desarrollo socioemocional y el empoderamiento social, configurándose como espacios valiosos y multifacéticos, necesarios para los desafíos del mundo contemporáneo (Perrenoud, 2021; Gómez y Rodríguez, 2020; Sánchez et al., 2022).

El proceso dirigido al grupo de adolescentes se compuso de una serie de talleres que incluyeron un componente práctico orientado a la realización de un producto final. Los talleres contribuyeron a habilidades de trabajo en equipo, facilitando la co-creación y cooperación y fomentando el desarrollo socioemocional. La construcción de las narrativas se propuso en total libertad para la creación sirviendo como un lugar de exploración y desarrollo de pensamiento crítico.

Metodología

El eduentretenimiento es una estrategia de comunicación del campo de la comunicación para el cambio social. Es una unión entre la educación y el entretenimiento que puede utilizar formatos tan variados como teatro, audiovisual, radial, escrito o multimedia con el fin de lograr

objetivos educativos (Albarracín y Cárdenas, 2008; Gumucio y Tufte, 2008). Tufte(2020) establece que el propósito de una estrategia de este tipo puede variar desde un marketing social de comportamientos individuales hasta la articulación de agendas para el cambio social desde lo comunitario.

La comunicación en este sentido, no se encuentra en un mensaje, un contenido o un producto específico, sino que tiene lugar en el proceso, en la participación y el diálogo (Tufte, 2020; Gumucio y Tufte, 2008). El eduentretenimiento se refiere a una metodología pedagógica que busca enseñar a través de experiencias divertidas, lúdicas y atractivas, incorporando elementos de juego, humor y narrativa en contextos educativos. El objetivo es hacer el aprendizaje más atractivo, efectivo y memorable, facilitando la asimilación de contenidos y habilidades.

Este enfoque no busca el entretenimiento en sí, sino que utiliza la diversión como herramienta para profundizar el entendimiento y el compromiso de los estudiantes. Al incorporar elementos lúdicos, narrativos y tecnológicos, puede mejorar el compromiso, la motivación y la eficacia del proceso educativo (Orihuela, 2021). Sin embargo, para que sea realmente efectivo, se requiere de una planificación cuidadosa y una integración equilibrada de ambos componentes: educación y entretenimiento.

Teniendo esto en cuenta, la metodología de este trabajo de grado corresponde a un proceso de eduentretenimiento y comunicación para el cambio, desarrollado en 32 talleres entre los meses de febrero y noviembre del 2024 con 22 adolescentes (12-14 años) de los grados séptimo y octavo de la institución educativa Colegio la Fontaine. El proceso se estructuró en siete fases, así: 1. Reconocimiento, 2. Improvisación creativa, 3. Narración: el lenguaje audiovisual, 4. Escritura de guion, 5. Producción, 6. Postproducción y 7. Socialización.

En la siguiente tabla se sintetiza lo planeado y realizado para cada fase y los talleres correspondientes:

Tabla 1

Síntesis de planeación

Fase	No. de talleres planeados vs. ejecutados	Objetivo de Fase	Temática de cada taller realizado

Reconocimiento	5/7	Fundar una relación cercana con los estudiantes y establecer la dinámica del espacio respondiendo a sus intereses y a los posibles alcances y limitaciones logísticos y tecnológicos para la realización de los siguientes talleres.	1. Primer reconocimiento 2. Improvisación creativa 3. Clase de inglés 1 4. Clase de inglés 2 5. Salida pedagógica, trepatona Siloé 6. Improvisación creativa 7. Cadáver exquisito
Improvisación creativa	0/3	Identificar en los estudiantes sus habilidades creativas, de trabajo en equipo, y estimular su disposición e imaginación narrativa.	1. Dinámicas: Casas inquilinos y terremoto y Escultura y escultor 2. Creación de escena; máquinas 3. Trabajo en equipo y presentación de pensum

Narración	9/13	Utilizar una metodología participativa y dinámica, donde cada uno de estos nueve talleres tuvo como objetivo una materialidad que aplicara la parte teórica de la sesión para que finalmente, la recolección de estos elementos permitiera realizar un guion con mayor facilidad.	1. Introducción a la narración 2. Estructura narrativa 1 3. Estructura narrativa 2 4. Género 5. Construcción de personajes 6. Escaleta de acciones 7. Unidades narrativas del cine: el plano 8. Unidades narrativas del cine: el sonido 9. Storyboard 10. Taller de historias 11. Taller de storyboard 12. Asesorías 13. Plan de rodaje
Guion	3/0	Materializar la adquisición de herramientas narrativas en un texto narrativo individual para utilizar como insumo para la grabación de un cortometraje.	N/A

Producción	6/6	Lograr una experiencia de un rodaje, donde se graba, actúa y dirige utilizando las herramientas trabajadas en talleres anteriores y resultando en la producción de un cortometraje.	1. Ensayo y Grabación 2. Grabación 3. Grabación 4. Grabación 5. Grabación 6. Grabación
Postproducción	2/2	Presentar herramientas de edición de video para su adquisición o fortalecimiento para dar cuenta de las posibilidades infinitas del montaje como elemento narrativo.	1. Selección y montaje 2. Selección y montaje
Socialización	1	Visualizar los resultados en conjunto como cierre de la experiencia.	1. Socialización y agradecimientos
Total	32		N/A

Nota. Elaboración propia.

Para la fase de reconocimiento se planearon siete talleres cuyo objetivo fue fundar una relación cercana con los estudiantes y establecer la dinámica del espacio respondiendo a sus intereses y a los posibles alcances y limitaciones logísticos y tecnológicos para la realización de los siguientes talleres. Implicó desarrollar algunas clases de inglés para atender esta solicitud por parte del colegio y para culminar la fase se planteó el ejercicio de co-creación de un cadáver exquisito, que consiste en la escritura colectiva de una historia, donde cada integrante aporta una frase para llegar a una historia completa.

La fase de improvisación se compuso por tres talleres de ejercicios y herramientas de improvisación teatral buscando estimular su creatividad e imaginación narrativa.

La tercera fase, narración: el lenguaje audiovisual, correspondió al aporte teórico en diálogo con la práctica a lo largo de nueve talleres, y se diseñó a partir de una matriz de contenidos de seis columnas: Fase, Taller/tema/duración/fecha, Objetivos/resultados, Actividad/duración, Descripción y Recursos/materiales (Ver síntesis de la estructura general de la Matriz en la Tabla 2 y observarla completa en la siguiente web que contiene todo el material derivado del proceso: https://eboteroaristi.wixsite.com/proceso-de-comunic-1).

Tabla 2

Matriz de planeación

Fase	Taller/ Tema/ Duración/ Fecha	Objetivos/ Resultados	Actividad/ Duración	Descripción	Recursos/ Materiales
Fase 3. Narración: el lenguaje audiovisual	**Taller 1:** Introducción a la narración **Duración:** 1hr 15min **Fecha:** Agosto 27	**Objetivos** 1. Definir acuerdos de trabajo para el desarrollo participativo y respetuoso del curso.	Acuerdos 10min	En el primer momento se concretarán acuerdos con el grupo con el fin de que el manejo de los talleres sea más fluido. También se presentará de manera resumida lo que se quiere hacer a lo largo del semestre. Se proyectará presentación Canva.	Acuerdos clase impresos
		2. Diagnosticar el conoci-miento y uso de herramientas narrativas de los estudiantes .	Introducción a la narración 20min	Introducción a la narración: Se introduce la estructura narrativa básica: inicio, nudo y desenlace, con el diagrama y ejemplos prácticos (Shrek, Caperucita roja y El Rey León) Se proyectará presentación Canva.	Canva
			Ver referente 10min	Visualización de un cortometraje. https://www.youtube.com/watch?v=Wlf1T5nrO50 Luego de ver el primer cortometraje se dialoga sobre lo visto, qué les gustó, qué no, qué tienen para decir sobre la pieza.	https://www.youtube.com/watch?v=Wlf1T5nrO50
		Resultados: 1. Documento de acuerdos 2. Ejercicios de escritura Grupales	Ejercicio creativo 25min	Ejercicio Story Cubes: El salón se divide en grupos de tres estudiantes, cada grupo tira tres dados de los Storycubes y debe construir una historia corta que contenga la estructura inicio,	Story Cubes

			nudo y desenlace. El ejercicio es libre para permitir que los participantes demuestren y expresen sus capacidades narrativas actuales. El facilitador apoyará a los grupos para orientar el ejercicio y resolver dudas. La historia debe escribirse en una página.
		Reflexión final y tarea. 10min	Reflexión sobre el ejercicio y el taller. Compromiso de traer una fotografía(cualquiera) a la siguiente sesión.

Nota. Elaboración propia.

Los temas desarrollados para sentar las bases fundamentales para la construcción de una pieza audiovisual fueron tipos de estructuras narrativas, construcción de personajes, guionización, storyboard, escaleta de acciones, géneros narrativos, planimetría, el sonido en el cine, storyboard, plan de rodaje, y edición. Por esto, desde la planeación, cada taller se dividió en dos momentos, uno más catedrático y otro más creativo y práctico. Finalizando esta fase se plantearon unos criterios para la selección participativa de los cortometrajes a realizar. Los tres criterios fueron, viabilidad por cantidad de personajes, aplicación adecuada de estructura narrativa y desarrollo de personaje donde este presenta un cambio en la historia.

En la fase de escritura de guion se planearon tres talleres, retomando las estructuras narrativas y otros elementos anteriores necesarios para la escritura, como la escaleta de acciones. Para la quinta fase, la de producción, se plantearon seis talleres para conformar los equipos de producción y grabar los cortometrajes. Para la fase de postproducción se dispusieron dos talleres para que los estudiantes editaran sus cortometrajes, desde su propia versión. Finalmente, para la fase de socialización se planeó hacer una muestra de los cortometrajes realizados en un conversatorio en el colegio con padres de familia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados por fases.

En la *fase de reconocimiento*, se hizo un acompañamiento a la profesora titular de la clase de inglés en sus actividades. También se hicieron varios ejercicios de improvisación cada vez más largos, y en el último taller de esta fase se realizó un cadáver exquisito como primer ejercicio de co-creación entre los estudiantes para generar una primera textualidad colectiva. El ejercicio no salió como se esperaba, pues, al momento de pasar los papeles los estudiantes no lo

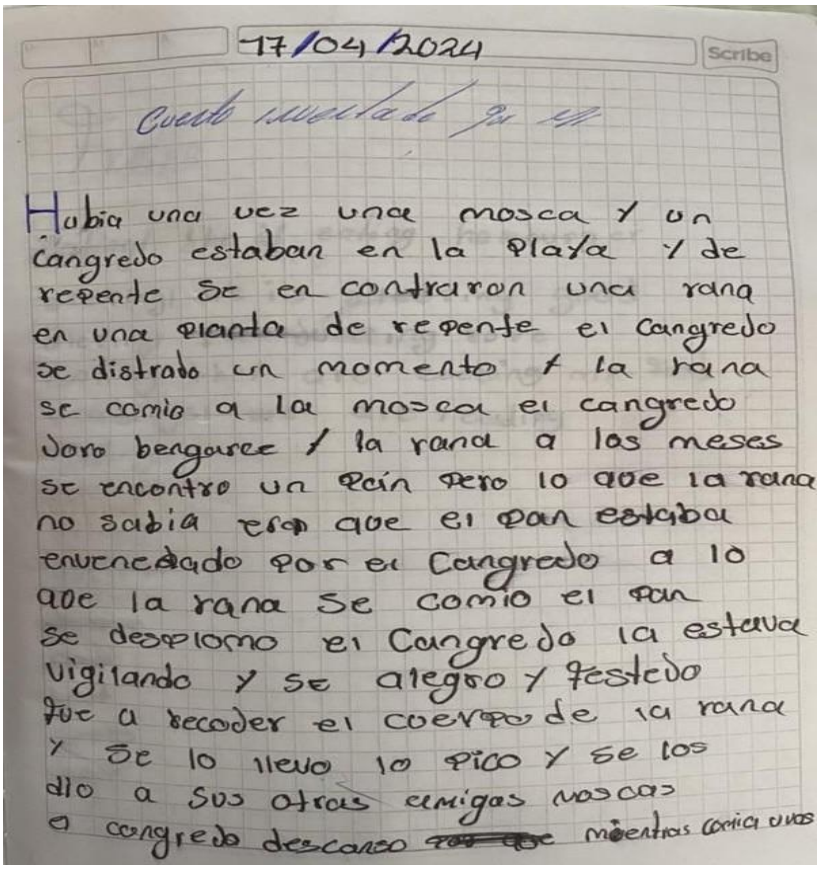
tomaron en serio y escribieron incoherencias, letras de canciones de reggaetón y vulgaridades. Así, en esta fase, se identificó una naturalización de la violencia, pues en las dinámicas sociales del salón son frecuentes las amenazas, golpes, el matoneo, la burla y el uso de palabras vulgares. Incluso, se observó violencia física en algunos talleres.

En diálogo con docentes de la institución, se reconoció que más de la mitad de los participantes están expuestos a violencia, especialmente intrafamiliar, además, durante el proceso tres estudiantes declararon, al recibir llamados de atención y notas a casa: “me van a pegar”. Un caso que ejemplifica el contexto violento de los estudiantes es el de un estudiante proveniente del Pacífico colombiano, y reside con su madre pues a su padre lo mataron. Tuvo que presenciar la muerte de su padre por lo que se ve afectado y sufre bajones emocionales recurrentes que él llama normales. A sus 14 años ha trabajado en construcción, en carpintería y como domiciliario. No parece un niño de 14 años pues debe medir 1.80 y tiene contextura gruesa, y aunque presenta problemas de comportamiento, es un niño dulce con ganas de aprender y que mostró buena disposición durante el proceso.

En la primera aproximación a narrar, debían escribir de tarea una historia de una página e incluir tres palabras de un ejercicio anterior de inglés. 12 estudiantes de 22 completaron el ejercicio, de estos, tres utilizaron Chat GPT notoriamente, cuatro hicieron trabajos mediocres o a la carrera y el resto hizo el ejercicio a conciencia. Entre los 12 ejercicios revisados, dos historias contienen violencia física, una de estas, es la del estudiante mencionado (Ver Figura 1). Se observa cómo el adolescente usa términos violentos como “picar” y recurre al tema de la venganza. Este ejercicio fue desarrollado en casa y, en adelante, se decidió trabajar todo en clase para tratar de asegurar la participación. Finalmente, se reconoció la afinidad de los estudiantes con el género de terror.

Figura 1

Muestra de ejercicio del estudiante mencionado



17/04/2024

Cuento inventado por el

Habia una vez una mosca y un
cangrejo estaban en la playa y de
repente se encontraron una rana
en una planta de repente el cangrejo
se distrajo un momento y la rana
se comio a la mosca el cangrejo
Joro bengaree y la rana a los meses
se encontro un pan pero lo que la rana
no sabia era que el pan estaba
envenenado por el cangrejo a lo
que la rana se comio el pan
se desplomo el cangrejo la estaba
vigilando y se alegro y festejo
fue a recoder el cuerpo de la rana
y se lo llevo lo pico y se los
dio a sus otras amigas moscas
el cangrejo descanso ~~por que~~ mientras comia unas

La *fase de improvisación* fue provechosa para los estudiantes y para el proceso pues todos estuvieron ilusionados, emocionados y dispuestos a los juegos y dinámicas que se llevaron progresivamente. Al inicio, se identificó una dificultad de trabajar en equipo pues no existía una verdadera cohesión grupal ni una motivación individual para participar. Esta fase aportó de gran manera a la cohesión del grupo pues el juego los unió y cada vez participaban más, incluso en los primeros talleres, algunos estudiantes no querían participar de los juegos, luego todos. Sin embargo, esto se convirtió en un problema al iniciar la siguiente fase, pues, regresar al salón después de varios talleres de juego teatral fue un contraste fuerte. Aunque las actividades de todas las fases se apoyaban de gran manera en lo lúdico, lo participativo y lo dinámico, casi en todas las clases varios estudiantes preguntaban “¿cuándo volvemos a jugar?”.

La *fase de narración* finalmente se compuso de 13 talleres versus 9 planeados. Exceptuando tres de los adolescentes, a ninguno le gusta escribir lo cual dificultó los ejercicios de escritura. En general se identificó alta desmotivación frente al ejercicio creativo, frente a la tarea de crear se observó renuencia para inventar algo.

Una gran dificultad en este proceso fue el espacio, pues, no siempre se contaba con un salón apropiado para los talleres. Algunos talleres se realizaron en el salón de arte, que contaba con dos mesas medianas donde todos los estudiantes se apretaban. Otros talleres en la biblioteca,

donde los estudiantes se sentaban en el piso y tenían un gran espejo en una de las paredes como distractor. Estos dos espacios no fueron aptos para los talleres, y los talleres que se llevaron a cabo en ellas redujeron de gran manera la participación, concentración y disposición de los estudiantes.

Otra dificultad en este proceso fue la continuidad. El proceso narrativo planteado era una construcción continua, donde lo realizado en cada taller servía como insumo para la siguiente. Por esto, cuando algún estudiante faltaba o no completaba el ejercicio planteado, se atrasaba en cada taller. Llegó un momento en el proceso donde se tomó la decisión de trabajar las historias de manera autónoma. Una vez visto el componente teórico, cada estudiante continuaba su historia en el momento del proceso que estuviera. Este ajuste metodológico requirió de muchas más asesorías individuales, pero favoreció el proceso individual de cada estudiante para avanzar más en su historia.

Con el primer ejercicio narrativo se obtuvieron 22 historias, 15 completas, 7 incompletas. Respecto a temáticas, se encontró una tendencia a la narrativa de la plata fácil y la fama como meta del personaje (*rags to riches* en Inglés), con 8 historias. Clasificando las historias, se encontraron las siguientes tendencias temáticas: 6 sobre animales, 8 *rags to riches*, 3 de guerra, 2 de fantasía y 3 de aventura. Cabe resaltar que hay historias que tratan más de una temática y se clasificaron de acuerdo a la más dominante narrativamente. De las 22 historias logradas en el segundo taller, dos fueron clasificadas como realizables, curiosamente ambas del género fantasía, y correspondieron a dos de las cuatro producidas finalmente.

Algunos de los ejercicios de creación se desarrollaron de manera colectiva, lo que retrasó algunos procesos pues la disposición se reducía y la dispersión aumentaba. En el taller de género, durante la proyección de diferentes cortometrajes, se comprobó la inclinación del grupo hacia el terror. Al proyectar los cortometrajes de este género, se concentraban más y aplaudían al final, lo que no ocurrió con los demás géneros.

En el taller de construcción de personaje, la mayoría de los estudiantes comprendió la importancia del conflicto, el cambio y las emociones de sus personajes para la historia. Esto fue reflejado en sus ejercicios y transformó la manera en que perciben las historias, pues, los llevó a ponerse en el lugar de sus personajes, identificar sus emociones y sus situaciones. Un gran estimulante para su creatividad y para su empatía.

Al principio de esta fase se consideró realizar dos cortometrajes solamente, pero a medida que avanzó el proceso, surgieron más historias que podían ser realizadas y cumplían con los criterios. Además, por la cantidad de estudiantes y los pocos roles que habría por producción se optó por realizar cuatro historias.

La fase de escritura de guion fue eliminada por completo en el proceso. Hubo contratiempos en la fase anterior y se consideró contraproducente hacer una escritura de guion cuando los estudiantes ya tenían un storyboard. Cuando se hizo la planeación, se tomó en cuenta el guion como insumo principal para la producción de los cortometrajes, sin embargo, el nivel de complejidad que requiere escribir un guion cinematográfico hubiera requerido más tiempo del

que dispuso el colegio para el proyecto. Además, los estudiantes resultaron ser muy visuales en su aprendizaje por lo que el storyboard fue el insumo más acertado para abordar la grabación.

En la *fase de producción* hubo algunos contratiempos pues, aunque se contaba con una semana entera para grabar, casi no se logra culminar. En cuanto a locaciones, se contó con dos, el colegio y un parque cercano donde los estudiantes van un día a la semana, siempre y cuando hayan tenido buen comportamiento, de acuerdo con lo establecido por el colegio. Justamente esa semana los estudiantes no se habían portado bien y el privilegio del parque fue revocado, afectando gravemente a tres de las cuatro historias, pues la mayoría de sus escenas se desarrollaban en esta locación.

Al ser cuatro cortometrajes surgió el problema de los equipos de grabación. Por un momento se consideró cancelar algún cortometraje, pero finalmente se consiguieron todos los dispositivos. Uno de los cortometrajes se grabó con el celular de uno de los estudiantes (Juan Pablo, iPhone xs). Otro de los cortometrajes con el celular del docente (iPhone 12). Otro con una GoPro Hero 4 aportada por la Universidad Javeriana y otro con un iPad.

En la *fase de postproducción* se hizo un ajuste de acuerdo con el desarrollo del primer taller. Para este momento de los talleres, se presupuestaron por lo menos dos talleres para que los estudiantes editaran sus cortometrajes. Sin embargo, se tomó la decisión de que el docente editara todos los cortometrajes, dado que, los computadores resultaron ser un gran distractor para toda la clase. Incluso los estudiantes que estaban editando se veían distraídos por sus compañeros. Dos de los cortometrajes alcanzaron a realizar su primer corte, “La venganza se viste de corazones rojos” venía trabajando el montaje desde el día anterior y “El libro de mi abuelo” tuvo una directora muy comprometida que alcanzó a hacer su primer corte.

Se presentó una dificultad para transferir los archivos de “Octavio” desde la memoria externa del docente a los computadores de la institución, por lo que se hizo una selección de material. El cuarto cortometraje “El payaso” tuvo dificultades en esta fase, pues las dos estudiantes que eran las encargadas del montaje y estaban familiarizadas con la herramienta no asistieron ese día a clase.

En la *fase de socialización* sólo se desarrolló un taller. En un principio se había planteado que esta socialización se hiciera con estudiantes de otros grados del colegio, profesores e incluso familiares. Sin embargo, por asuntos de tiempo y logística, se optó por una proyección sencilla con los integrantes de la clase y los profesores. Se planea una socialización más amplia al momento de entrega de este artículo, incluso en otros escenarios comunitarios y organizativos, para lo que se diseñó una página web en la que se encuentran la matriz de planeación, la bitácora de talleres, el proceso de construcción de historias (storyboard, escaleta), imágenes del proceso y los cortometrajes:
https://eboteroaristi.wixsite.com/proceso-de-comunic-1.

Tabla 3

Resultados por fase

Fase	Resultados
Reconocimiento	• Afinidad por el género terror • Dificultad para realizar trabajo en casa • Naturalización de la violencia • Atención reducida • Desinterés y desmotivación
Impro	• Gusto por lo lúdico y entretenido • Incremento en participación y disposición
Narración	• Dificultad en la continuidad • Dificultad con los espacios • Cuatro storyboards completos

Guion	• Selección de cuatro historias
	  ◦ **Octavio:** Una sombra le roba el sombrero a su dueño.
	  ◦ **El libro de mi abuelo:** Un joven curioso explora un mundo onírico en búsqueda de conectar con su pasado.
	  ◦ **La venganza se viste de corazones rojos:** Producto de una traición, una joven se deja llevar por sus emociones.
	  ◦ **El payaso:** Un joven explora el contacto con el más allá y asume las consecuencias.

Producción	• Grabación de los cuatro cortometrajes según storyboards.
Postproducción	• Facilidad para montaje • Primer corte de 2 cortometrajes • Selección de material de uno de los cortometrajes
Socialización	• Alegría en los estudiantes al verse en pantalla

Nota. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Crisis narrativa

Autores como Han (2023), Scolari(2019) y Ferré(2021) describen la problemática de crisis narrativa como una decadencia en las narraciones hacia informaciones efímeras y

superficiales que dificultan la posibilidad de provocar una conexión profunda con la audiencia y una reflexión sobre la condición humana y la sociedad contemporánea. Al respecto, durante el proceso se identificó que la mayoría de los participantes efectivamente no se ven interesados en narrar ni tienen las habilidades necesarias para construir un relato. Los estudiantes mostraron mayor interés por videojuegos y Kpop, los cuales fueron temas recurrentes de conversación entre ellos.

En diálogo con los docentes de la institución se ratificó una dificultad generalizada para llevar a cabo actividades que requirieran la atención prolongada y el interés de los estudiantes. El uso de redes sociales y el consumo de contenidos de corta duración son un obstáculo para el desarrollo de habilidades narrativas, un impedimento para el interés y la vinculación emocional de los estudiantes con los temas, y una de las causas principales de la fragmentación de la atención (Han; 2023).

Además, en la realización de los ejercicios de escritura, se identificó una carencia significativa de habilidades de escritura, en especial de ortografía, lo cual da cuenta de las prácticas de consumo cultural de los estudiantes, en particular de la lectura.

Por otra parte, es importante reconocer sus dinámicas sociales, culturales y familiares al igual que su realidad socioeconómica, pues, varios estudiantes padecen violencia física y emocional. Esto dificulta el esfuerzo por trabajar habilidades narrativas, pues además de la ausencia de espacios y recursos para desarrollarlas, sus energías y preocupaciones están ligadas a necesidades primarias de subsistencia, como el alimento, el refugio y la seguridad.

Se concluye entonces, que actualmente la humanidad padece una crisis narrativa debido a factores como el impacto de las redes sociales y las dinámicas de consumo cultural ratificándose la teoría de Han (2023). Además, en el contexto trabajado, factores como el estrato socioeconómico, las instalaciones de la institución, la ausencia de la apuesta narrativa en su plan educativo y la violencia, agudizan esta crisis.

Narración audiovisual

La plataforma Reelshort encarna la problemática descrita a lo largo de este artículo. Es una nueva plataforma con contenidos verticales de *streaming* con seriados de 70 o 100 capítulos cada uno de una duración de un minuto y medio a lo sumo. Las tramas narrativas y los contenidos son altamente llamativos y atractivos, con títulos como “La doble vida de una heredera billonaria”, pero que carecen de complejidad narrativa y de reflexiones profundas sobre la sociedad. El incremento en contenidos de este tipo implica que también haya un incremento en su audiencia. La exposición a estas narrativas por parte de los estudiantes tiene una influencia en su forma de ver la vida y por ende en las historias que construyen. Por esta razón, casi la mitad de las narrativas trataron conceptos como *rags to riches*, fama y dinero inmediato, dramas románticos o guerras.

Algunos participantes tienen claros los códigos del lenguaje audiovisual, especialmente en cuanto a montaje. El concepto de transición lo manejan, pues al ver referentes y en la muestra final hicieron comentarios al respecto. Esto se atribuye a plataformas como Instagram y TikTok que promueven y facilitan la producción y edición audiovisual, poniendo a la mano la posibilidad de producir contenidos ligeros con cierto nivel de técnica. Sin embargo, la mayoría desconocía aspectos claves de la narrativa audiovisual como estructuras narrativas, construcción de personajes, guionización, storyboard, escaleta de acciones, planimetría, el sonido en el cine, storyboard, plan de rodaje, y la importancia del montaje. Elementos claves para narrar, no sólo con técnica y con objetivos de entretenimiento sino también con profundidad y sentido. Urge este aprendizaje.

Comunicación para el cambio y eduentretenimiento

Para actuar de manera colectiva en busca de una transformación social o un cambio, este grupo de adolescentes requiere mayor formación en pensamiento crítico, con una perspectiva política de la vida. El proceso evidencia que, aunque los participantes sean jóvenes, tengan algunas de sus necesidades básicas insatisfechas y vivan en contextos de violencia necesitando una transformación social, no se lo piensan; trabajar colectivamente en ello, no hace parte de sus propósitos. Durante el proceso, no se evidenció de manera explícita en ninguno de los ejercicios narrativos una propuesta que hablara de su propio contexto, de su barrio o de sus necesidades. Tampoco plantearon alguna reflexión sobre la sociedad actual o sobre problemáticas juveniles.

Esto se relaciona con el estar sumergidos en prácticas de consumo desaforado de entretenimiento y contenidos vacíos (Han, 2023; Ferré, 2021). Por esto, para que una estrategia y un proceso de comunicación y cambio funcione de manera autogestionada y empoderada, se requeriría con mayor frecuencia este tipo de experiencias que fomentan el pensamiento crítico, la creación colectiva y la posibilidad de narrar generando reflexiones y propuestas de transformación sobre su contexto y sus vidas (Gumucio, 2011; Bassette, 2004; Gumucio y Tufte, 2008). Hacerlo, al igual que en esta experiencia, implica para los facilitadores o agentes de cambio, dedicación, paciencia, compromiso, respeto por los variados ritmos de aprendizaje, comprensión de las diversas historias de vida, de las circunstancias del contexto, gestión de recursos, empatía y, en últimas, construir la confianza necesaria para el libre desarrollo del pensamiento, la producción narrativa y el actuar colectivo.

Siendo el entretenimiento la industria que lucha insaciablemente por la atención de cada individuo en el planeta, se evidenció que, precisamente mediante el eduentretenimiento, como estrategia de comunicación para el cambio social (Albarracín y Cárdenas, 2008; Gumucio y Tufte, 2008), se capta la atención de los adolescentes y se puede llegar a motivarlos y generar su compromiso para producir contenidos propios y salir de las prácticas de consumo adictivo de contenidos ligeros sin propósitos relevantes.

Taller

En el proceso, gracias a la implementación de talleres, se alcanzó cierto nivel de integración entre los participantes, lo cual se constituye en un logro significativo con un grupo heterogéneo de adolescentes de diversas procedencias con problemas recurrentes de convivencia. Al comenzar el año escolar, varios estudiantes llegaron de otros colegios y el grupo se compuso por estudiantes de dos grados diferentes (12-14 años). Sin embargo, a medida que se realizaron ejercicios de co-creación se fueron generando sinergias dentro del grupo. Cabe resaltar que, en paralelo a estas sinergias, también se gestó una gran cantidad de conflictos a lo largo del año.

El proceso permitió validar que talleres de comunicación para el cambio y narrativa audiovisual con eduentretenimiento son una alternativa metodológica pertinente para trabajar con adolescentes. Los talleres son espacios que fomentan la creatividad, la confianza, el disfrute, el entretenimiento con sentido, la participación, el trabajo colectivo y el aprendizaje práctico de habilidades socioemocionales, técnicas y de pensamiento crítico (Martínez, 2016). Las conferencias y las clases magistrales aletargan el esfuerzo por afrontar la crisis narrativa para aprender a narrar con sentido. En últimas, cuando se busca aprender a actuar de manera colectiva para gestionar procesos de transformación con beneficios colectivos, son necesarios escenarios dialógicos entre teoría y práctica, que empoderen a las comunidades para ser agentes de su propio cambio (Gumucio y Tufte, 2008).

Referencias

Albarracín, J. y Cardenas, N. (2008). Edu-entretenimiento, una estrategia para fortalecer la convivencia y la participación de jóvenes: cuatro experiencias colombianas. Antología de la comunicación para el cambio social. Lecturas históricas y contemporáneas. Colombia.

Cali cómo vamos. (2021). *Informe de resultados índice de progreso de la juventud (IPJ) en Cali(2016-2021).* https://www.calicomovamos.org.co/_files/ugd/ba6905_e8ebc673388045dd9567ce2e7f56c12_b.pdf

Cali cómo vamos. (2023). *La ciudad de los adolescentes 12-17 años.* https://www.calicomovamos.org.co/_files/ugd/ba6905_a04d421e53134c6abe5e31d1e84d71ae.pdf

Christie, I., & Thompson, D. (Eds.). (2003). *Scorsese on Scorsese*. Faber & Faber.

DANE. (2024). Gran encuesta integrada de hogares (GEIH) 2024: Informe técnico. DANE.

DANE. (2023). *Proyecciones de población*. Recuperado de https://www.dane.gov.co

DataReportal. (2024). Digital 2024 Global Overview Report. Recuperado de https://datareportal.com

Eco, U. (2017). De la mentira y otros conceptos literarios. Ediciones Anagrama.

Ferré, A. (2021). Narrativas fragmentadas: el impacto de las redes sociales en la literatura contemporánea. Editorial Siglo XXI.

Fisher, W. R. (2009). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. Communication Monographs, 51(1), 1-22. https://doi.org/10.1080/03637758409390180

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García Canclini, N. (2018). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo.

Gómez, L., & Rodríguez, M. (2020). *Talleres sociales y empoderamiento comunitario: Espacios de cocreación y resistencia*. Editorial Nueva Sociedad.

Gumucio, A., & Tufte, T. (2008). *Antología de comunicación para el cambio social: Lecturas históricas y contemporáneas*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.

Gutiérrez, S. (2019). *Talleres comunitarios: Una mirada sociológica*. Editorial Social Press.

Han, B. (2020). La sociedad del cansancio. Herder Editorial.

Han, B. (2023) La crisis de la narración. Herder Editorial.

Harari, Y. N., & Ros, J. (2019). De animales a dioses: Breve historia de la humanidad (19a ed.). Buenos Aires: Debate.

Hermann-Acosta, A. & Pérez, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Espacios*, 40(41).

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide.* New York University Press.

Lumet, S. (1995). *Making movies*. Vintage Books.

Lyotard, J.-F. (1984). La condición posmoderna: Informe sobre el saber. Cátedra.

Mantovani, et al. (2016) *IMPRO 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral.* Octaedro.

Martínez, R. (2016). *El taller como espacio de aprendizaje práctico en educación secundaria*. Editorial Universitaria.

Orihuela, J. L. (2021). *Culturas digitales. Textos breves para entender cómo y por qué Internet nos cambió la vida*. Pamplona. Ediciones Eunate.

Orlowski, J. (Director). (2020). *El dilema de las redes sociales.* Netflix. https://www.netflix.com/es/title/81254224

Pérez, F., & Fernández, J. (2021). *Talleres creativos en la educación contemporánea: Innovación y bienestar en el aula*. Editorial McGraw-Hill.

Perrenoud, P. (2021). *La innovación educativa a través de talleres: Un enfoque para el siglo XXI*. Editorial Graó.

Sánchez, R., Gómez, D., & Rodríguez, E. (2022). *Educación emocional en talleres: Desarrollo socioemocional en el aprendizaje activo*. Editorial Desclée de Brouwer.

Scolari, C. (2019). Narrativas transmedia y culturas participativas: un nuevo paradigma en la comunicación. Paidós.

Tarantino, Q. (2022). *Meditaciones de cine*. Reservoir Books.

Torres, J., & Restrepo, M. (2021). Relatos en Red: Plataformas digitales para la construcción de identidad en adolescentes colombianos. Editorial Universidad Nacional.

Tufte, E. R. (2020). Presenting data effectively: Communicating your findings for maximum impact. Wiley.