

EDUCACIÓN TRANSMEDIA Y CIUDADANÍA DIGITAL

en Lengua y Literatura



AUTORES:

Torres Álvarez Dollys Anabel
Lamilla Fernández Cindy Gabriela
Ibarra Gordillo Mariana Estefanía
Vargas Vargas Amparo Rocío
Díaz Rivera Mildred Irlanda



EDUCACIÓN TRANSMEDIA Y CIUDADANÍA DIGITAL EN LENGUA Y LITERATURA

FICHA TÉCNICA

Título: Educación Transmedia y Ciudadanía Digital en Lengua y Literatura

Autores: Torres Álvarez Dollys Anabel, Lamilla Fernández Cindy Gabriela, Ibarra Gordillo Mariana Estefanía, Vargas Vargas Amparo Rocío y Díaz Rivera Mildred Irlanda.

Editor: Ángel Bolívar Fajardo Pucha

Año: 2026

Editorial: El Canario

Ciudad de Publicación: Cuenca-Ecuador

CRÉDITOS

Cuidado edición: Editorial El Canario

Portada: Andrés Valverde Muñoz

ISBN: 978-9907-9544-0-1

Diseño y diagramación: Editorial El Canario

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, en cualquier medio o soporte, siempre que se otorgue el debido crédito al autor. Queda prohibido su uso con fines comerciales o lucrativos, y cualquier obra derivada deberá distribuirse bajo la misma licencia (CC BY-NC-SA).



Índice

CAPITULO I.....	5
EDUCACIÓN TRANSMEDIA Y CIUDADANÍA DIGITAL EN AMÉRICA LATINA.....	5
1.1 Relevancia del tema.....	5
1.2 Fundamentos conceptuales clave	9
1.3 Principios pedagógicos y éticos	13
1.4 Ecosistema educativo y tecnológico.....	17
CAPITULO II JUVENTUD DIGITAL Y PRÁCTICAS DOCENTES: DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO Y SOCIOTECNOLÓGICO	24
2.1 ¿Qué hacen los jóvenes en entornos digitales?.....	24
2.2 ¿Qué y cómo enseñan los docentes?	35
2.3 Limitaciones estructurales existentes (América Latina–Ecuador)	41
2.4 Estrategias de mitigación y prioridades de intervención	49
CAPITULO III MARCO NORMATIVO, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ÉTICA DIGITAL.....	58
3.1 Currículo oficial y políticas digitales escolares	58
3.2 Regulación del uso de IA y plataformas.....	64
3.3 Infraestructura tecnológica y equidad	70
3.4 Derechos digitales, privacidad y autoría.....	74
CAPITULO IV MODELO C³T CIUDADANÍA · CRÍTICA · CREATIVIDAD · TRANSMEDIA	79
4.1 Fundamentos del modelo C ³ T: Ciudadanía - Crítica - Creatividad - Transmedia.....	79
4.2 Principios didácticos integradores: ABP, UDL, equidad y multimodalidad	82
4.3 Indicadores de logro y progresión de competencias.....	87
4.4 Conexión con enfoques contemporáneos en Lengua y Literatura	90

CAPITULO V DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS TRANSMEDIA.....	93
5.1 Diseño de secuencias para diferentes contextos.....	93
5.2 Estrategias para la integración crítica de IA y plataformas digitales..	97
5.3 Tareas transmedia e intertextualidad	100
5.4 Adaptaciones low-tech y offline-first.....	102
CAPITULO VI EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN EL AULA TRANSMEDIA	106
6.1 Rúbrica REMIX: dimensiones y criterios	106
6.2 Portafolio digital y coevaluación	108
6.3 Evaluación formativa con IA y plataformas	111
CAPITULO VII ESTUDIOS DE CASO: VALIDACIÓN DEL MODELO EN CONTEXTOS REALES	116
7.1 Selección y caracterización de instituciones	116
7.2 Implementación del modelo en aula	119
7.3 Resultados observados: logros y resistencias	121
7.4 Aprendizajes comparados y ajustes necesarios.....	123
CAPITULO VIII TOOLKIT TRANSMEDIA PARA DOCENTES Y PROYECCIONES FUTURAS.....	126
8.1 Guía de implementación paso a paso.....	126
8.2 Checklists, rúbricas, políticas de aula	129
8.3 Recomendaciones para escalabilidad y política pública.....	132
8.4 Futuras líneas de investigación e innovación.....	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
SEMBLANZA DE LOS AUTORES.....	145

CAPITULO I

EDUCACIÓN TRANSMEDIA Y CIUDADANÍA DIGITAL EN AMÉRICA LATINA

1.1 Relevancia del tema

La escuela latinoamericana enseña hoy en medio de una ecología mediática cambiante, donde el estudiantado produce y circula mensajes en formatos múltiples. Esta constatación no es retórica: la cultura de la convergencia describe audiencias que también crean contenido y participan activamente en la construcción del significado (Jenkins, 2008). En ese contexto, pensar en una educación transmedia y ciudadanía digital para la educación media —especialmente en Lengua y Literatura— deja de ser un lujo metodológico y se vuelve un deber pedagógico (Scolari, 2013; Scolari et al., 2019).

Desde el plano narrativo, la transmedialidad no es un adjetivo tecnológico, sino una forma de diseño que distribuye un mundo de discurso en soportes diversos, solicitando a los lectores “seguir pistas” y participar de la expansión del sentido (Scolari, 2013). En educación, ello se traduce en alfabetización transmedia: un conjunto de capacidades para interpretar y producir mensajes que combinan texto, imagen, audio y datos, con reglas de circulación propias (González et al, 2018; Scolari et al, 2018). Dicho de otro modo, la asignatura de Lengua y Literatura tiene hoy la oportunidad de enseñar a “leer el mundo” en una constelación de medios, sin renunciar al rigor textual (Gutiérrez y Tyner, 2012).

Cápsula de contexto (brechas). En América Latina, los desafíos de integración digital se leen en tres planos entrelazados: acceso (conectividad y dispositivos), uso (de consumos pasivos a producción con propósito) y competencias (navegar, verificar, citar, participar). Adoptamos esta triada como marco de lectura del libro, pero su desarrollo diagnóstico con indicadores país y respuestas didácticas se

aborda en el Capítulo II. Aquí fijamos la premisa: en Lengua y Literatura, transformar cultura de plataforma en aprendizaje exige diseños que no dependan de supuestos de conectividad perfecta (CEPAL, 2025; INEC, 2025; UIT, s. f.; MINTEL–ARCOTEL, 2022).

La ciudadanía digital, por su parte, exige una mirada que una competencia mediática con ética pública. El monográfico de Comunicar subraya que educar en entornos algorítmicos supone formar el juicio crítico del estudiantado, no solo su habilidad técnica (Flores y García, 2023). En esa línea, la estrategia SIFT —parar, investigar la fuente, buscar cobertura y rastrear el contexto— ofrece una vía concreta para la escuela; su implementación operativa (indicadores y consignas) se desarrolla en el Capítulo II (Aceituno, 2024).

El enfoque debe ser también inclusivo. Las Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje orientan a planificar múltiples vías de representación, acción–expresión y compromiso, algo crucial cuando los productos del aula pueden ser textos, pódcast, videos o cómics (CAST, 2024). En sintonía, orientaciones regionales proponen protocolos de privacidad, consentimiento y seguridad para producciones escolares (UNICEF LACRO, 2019). Los protocolos concretos que usará este libro se precisan en el Capítulo II.

El anclaje institucional requiere marcos que traduzcan principios en prácticas sostenibles. El Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC (versión 3) organiza expectativas de desempeño (UNESCO, 2019); DigCompEdu detalla áreas y niveles (JRC–CE, s. f.) y el MRCDD ofrece un referente con indicadores y niveles (INTEF, 2022). Además, UNESCO llama a concebir la ciudadanía digital como política pública en la región, articulando currículo, evaluación y formación continua (UNESCO, 2020). La traducción al área se apoya en el Currículo ecuatoriano, que ya demanda interpretación, producción y

argumentación en diferentes modos y soportes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Desde la didáctica, las experiencias transmedia en español son consistentes: cuando la tarea es auténtica y tiene audiencia real, aumentan la motivación y el cuidado por la calidad, siempre que exista coherencia de diseño entre objetivos, actividades y criterios de evaluación (Alonso y Murgia, 2018). En este capítulo asentamos el principio —toda tarea con propósito público exige criterios visibles—; su operacionalización (rúbricas e instrumentos) se despliega en el Capítulo II (Scolari et al., 2019).

Para formalizar la relevancia de esta propuesta, presentamos cinco razones estratégicas que orientan el resto del libro. Como recordatorio estilístico, retomo dos formulaciones canónicas que guían la mirada del lector: Scolari (2013) define la transmedialidad como un ecosistema “cuando todos los medios cuentan”, mientras Jenkins (2008) populariza la “cultura de la convergencia” para describir la interacción entre industrias, audiencias y contenidos.

Tabla 1. *Cinco razones estratégicas de relevancia*

Razón estratégica	Enunciado sintético	Evidencias/Referentes autorizados	Implicación para Lengua y Literatura
Actualización curricular responsable	Releer las competencias de L/L en clave multimodal—transmedia alinea desempeños prescritos con prácticas culturales contemporáneas.	Ministerio de Educación del Ecuador (2016); Scolari, Lugo y Masanet (2019)	Secuencias que exijan interpretar, argumentar y producir en formatos múltiples con criterios claros.
Pensamiento crítico y	La ciudadanía digital pide verificar fuentes y comprender	Flores y García (2023); Aceituno (2024)	Tareas de verificación, análisis de visibilidad y

razonamiento cívico	lógicas algorítmicas; la clase de L/L puede operativizarlo.		argumentación basada en evidencia.
Autoría estudiantil y cultura participativa	La transmedialidad habilita voz y agencia del alumnado como productores culturales responsables.	Scolari (2013); Jenkins (2008); Scolari, Winocur, Pereira y Barreneche (2018)	Artefactos con audiencia real (pódcast, reseñas, cómics), cuidando cita, privacidad y licencias.
Inclusión y accesibilidad	El DUA y guías regionales aseguran participación plena y segura.	CAST (2024); UNICEF LACRO (2019)	Alternativas de formato, subtítulo, apoyos diferenciados y protocolos de protección de datos.
Alineación con políticas y estándares	Marcos y agendas permiten operacionalizar la competencia digital docente y dar sostenibilidad institucional.	UNESCO (2019, 2020); JRC–CE (s. f.); INTEF (2022); MINTEL–ARCOTEL (2022)	Criterios observables, rutas de progresión docente y anclaje en prioridades de centro/país.

Elaboración propia.

Convergencia cultural, alfabetización transmedia, ciudadanía digital, inclusión y marcos de política forman un andamiaje coherente para renovar la enseñanza de Lengua y Literatura sin perder su esencia. La región ofrece datos y agendas para decidir con justicia (CEPAL, 2025; UIT, s. f.; INEC, 2025), y la bibliografía especializada aporta rutas para diseñar, evaluar e institucionalizar prácticas que fortalezcan tanto la comprensión profunda como la participación pública (Gutiérrez y

Tyner, 2012; UNESCO, 2019; JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022). A partir de aquí, el 1.2 fijará un glosario operativo —transmedia, ciudadanía digital, alfabetización multimodal— y el Capítulo II contrastará estos marcos con el diagnóstico pedagógico del aula.

1.2 Fundamentos conceptuales clave

¿Qué entendemos por educación transmedia?

En el ámbito de la comunicación, transmedia nombra una forma de relato que expande un mundo narrativo a través de múltiples medios, delegando en la audiencia parte del itinerario de comprensión e incluso de producción. Es el lector-espectador quien une piezas, sigue rastros, completa huecos. Scolari lo consolida en español como una ecología donde “todos los medios cuentan”, fórmula que apunta menos al soporte que a la arquitectura del sentido (Scolari, 2013). Esta perspectiva, nacida en el análisis cultural, se desplazó hacia la didáctica en la última década: ya no solo consumimos historias en varios formatos; aprendemos en varios formatos (Scolari et al., 2019; Jenkins, 2008). En consecuencia, una propuesta educativa transmedia no consiste en “sumar tecnología” a lo que ya hacíamos, sino en diseñar experiencias en las que el alumnado interpreta, produce y comparte artefactos que dialogan entre sí (Scolari et al., 2019; Jenkins, 2008; Scolari, 2013).

En Lengua y Literatura, esta traslación es especialmente fértil. Investigaciones y reseñas de experiencias muestran que la narrativa transmedia no diluye la exigencia discursiva; la reconfigura: la argumentación se juega en la selección de fuentes, el montaje de evidencias, la citación responsable y el cuidado del tono, ya sea en un ensayo, un pódcast, un cómic o un microvideo (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019). Definición operativa para el libro: hablaremos de educación transmedia cuando la secuencia didáctica estructura objetivos, recursos y evaluaciones en torno a artefactos multimodales

que forman una constelación con unidad temática y audiencias reales (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019).

Alfabetización transmedia y literacidades múltiples

El concepto de alfabetización transmedia resulta clave para pasar de la descripción cultural al currículo. González et al propone comprenderla como el conjunto de competencias para leer, escribir y participar en entornos donde texto, imagen, sonido y datos se entrelazan; no se trata de aprender “formatos”, sino formas de significar y reglas de circulación (González et al, 2018). El propio campo ha identificado dimensiones recurrentes, navegación entre plataformas, evaluación de la credibilidad, producción creativa con atribución, colaboración y gestión de la identidad pública (Scolari et al, 2018; Gutiérrez y Tyner, 2012). En este libro entendemos la alfabetización transmedia como un puente entre el saber disciplinar (interpretar, argumentar, recrear) y las prácticas culturales de la juventud, de manera que los aprendizajes de Lengua y Literatura se expresen en artefactos públicos con valor cívico (González et al, 2018; Scolari et al, 2018).

Para operacionalizar estas competencias, el enfoque europeo DigCompEdu ofrece un mapa de áreas y niveles para la competencia digital docente, disponible en español; resulta útil para alinear objetivos, evidencias y progresión de manera observable (JRC–CE, s. f.). A la vez, el MRCDD (España) desciende al terreno de los indicadores por nivel y facilita rutinas de evaluación y desarrollo profesional (INTEF, 2022). Ambos marcos nos sirven aquí como gramática de diseño: no se citan como modelos cerrados, sino como referentes para describir con precisión qué esperamos del profesorado al integrar tareas transmedia (JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022).

Ciudadanía digital (crítica) en el aula de Lengua y Literatura

Hablar de ciudadanía digital es ir más allá del dominio instrumental. El monográfico Comunicar 74 lo formula con claridad: educar en

contextos algorítmicos implica trabajar con el alumnado criterios de veracidad, ética de la interacción y participación responsable (Flores y García, 2023). En la práctica escolar, Aceituno propone la estrategia SIFT para verificar fuentes y ejercitar el razonamiento cívico: detenerse a identificar el sitio de origen, investigar la autoridad, cotejar otras coberturas y rastrear el contexto antes de compartir o argumentar en público (Aceituno, 2024). Estas herramientas no sustituyen la didáctica de los géneros; la potencian: una reseña crítica, un editorial breve o un hilo argumentativo ganan densidad cuando incorporan trazabilidad de fuentes y criterios explícitos de evaluación (Aceituno, 2024; Flores y García, 2023).

Como marco de política, UNESCO coloca la ciudadanía digital en la agenda pública de América Latina, reclamando articulación entre currículo, formación docente y gobernanza (UNESCO, 2020). Para el despliegue de capacidades, el ICT-CFT (versión 3) ordena expectativas de desempeño docente en torno a conocimiento profesional, práctica y valores asociados a las TIC, lo cual ayuda a describir con claridad la responsabilidad pedagógica en proyectos transmedia (UNESCO, 2019). En suma: la ciudadanía digital en Lengua y Literatura no se reduce a “cuidar la identidad en línea”; exige criterios para leer, responsabilidad para publicar y ética para participar (UNESCO, 2019; UNESCO, 2020).

Inclusión y diseño universal en clave transmedia

No hay ciudadanía sin accesibilidad. Las Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en su versión en español de CAST, sugieren planificar desde el inicio múltiples formas de representación, acción–expresión y compromiso, especialmente cuando se trabaja con artefactos multimodales (CAST, 2024). Esto se traduce en decisiones concretas: subtítular audios y videos, ofrecer alternativas de formato para demostrar el mismo desempeño, y prever andamiajes (glosarios, plantillas de guion, rúbricas visibles) que reduzcan barreras (CAST,

2024). En la región, UNICEF LACRO complementa con pautas de privacidad, consentimiento informado y seguridad para producciones escolares (UNICEF LACRO, 2019). Estas guías serán el piso ético de nuestro diseño didáctico y, más adelante, del capítulo de evaluación.

Anclaje curricular y pertinencia local (Ecuador–AL)

Para que el marco conceptual sea accionable, debe dialogar con el currículo. El Área de Lengua y Literatura (EGB y BGU) en Ecuador ofrece la base de destrezas y desempeños que este libro relee en clave multimodal y transmedia: comprensión e interpretación, producción y argumentación, oralidad, lectura crítica y valoración de textos, todo ello susceptible de expresarse en evidencias públicas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Este anclaje se sitúa a la vez en un ecosistema regional que exhibe brechas persistentes de acceso, uso y competencias; por eso atendemos a los diagnósticos de CEPAL, a los indicadores de UIT y a las series del INEC para sostener la equidad como criterio de diseño (CEPAL, 2025; UIT, s. f.; INEC, 2025). La Agenda de Transformación Digital 2022–2025 de Ecuador aporta, además, prioridades y metas que permiten alinear iniciativas escolares con las políticas del país (MINTEL–ARCOTEL, 2022).

Relacionan los tres ejes: transmedia, alfabetización y ciudadanía

Para evitar confusiones terminológicas, conviene fijar relaciones:

Educación transmedia define la forma del diseño didáctico (una constelación de artefactos y tareas conectadas).

Alfabetización transmedia define las competencias requeridas para leer, crear y circular en esa constelación (navegar, evaluar, producir, colaborar).

Ciudadanía digital define la orientación ética y cívica de esas competencias (verificar, atribuir, cuidar la privacidad, participar con respeto).

En términos disciplinares, Lengua y Literatura agrega la dimensión retórica: interpretar voces, construir argumentos, sostener una

autoría que cita, dialoga y responde a audiencias. La literatura especializada en español (Scolari, 2013; Jenkins, 2008; González et al, 2018; Scolari et al, 2018; Comunicar 74) ofrece el vocabulario y los ejemplos para operacionalizar estos vínculos en secuencias didácticas (Flores y García, 2023).

Implicaciones para el diseño didáctico (pistas que usaremos en Caps. 5–6)

Unidades con “hilo”: cada proyecto se organiza en torno a un mundo temático (p. ej., crónica y memoria local) con artefactos complementarios: reseñas escritas, podcast testimonial, mapa narrativo y videoensayo (Scolari, 2013; Alonso y Murgia, 2018).

- **Competencias observables:** se usan DigCompEdu/MRCDD para derivar descriptores de desempeño docente (diseño, mediación, evaluación) y del alumnado (navegar, evaluar, producir, participar) (JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022).
- **Ciudadanía como criterio:** toda tarea incorpora al menos una decisión cívica explícita (verificar una fuente, cuidar datos personales, solicitar permisos) (Aceituno, 2024; UNESCO, 2020).
- **DUA desde el inicio:** se prevén alternativas de formato y andamiajes diferenciados; se documenta la accesibilidad de cada artefacto (CAST, 2024; UNICEF LACRO, 2019).

Alineación curricular: los artefactos se mapean a destrezas de L/L (EGB–BGU) para legitimar su uso como evidencias (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

1.3 Principios pedagógicos y éticos

Coherencia curricular. Trabajar educación transmedia para la ciudadanía digital en Lengua y Literatura exige más que un repertorio de herramientas: requiere una orientación de fondo que haga coherentes los objetivos de aprendizaje, las tareas y los criterios éticos de participación pública. El punto de partida es la coherencia curricular. En Ecuador, el Área de Lengua y Literatura (EGB y BGU)

establece desempeños —comprensión e interpretación, producción y argumentación, oralidad, valoración crítica— que pueden traducirse en artefactos multimodales sin perder profundidad, siempre que se expliciten los criterios con los que se juzga su calidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Este anclaje evita el tecnologismo y permite que la transmedialidad funcione como modo de hacer visible el aprendizaje lingüístico y literario en soportes contemporáneos, más que como fin en sí mismo (Scolari et al., 2019).

Autenticidad y audiencia. - La segunda clave es la autenticidad de las tareas. Las experiencias documentadas muestran que, cuando el estudiantado trabaja con audiencias reales —aunque sean acotadas, como la comunidad escolar—, aumentan la motivación y el cuidado por la calidad sin reducir la exigencia cognitiva (Alonso y Murgia, 2018). Esta orientación resulta decisiva para la ciudadanía digital: aprender a “tomar la palabra” en espacios públicos, aun mediados por la escuela, forma parte de la misión cívica de la educación en sociedades conectadas y atravesadas por lógicas algorítmicas de visibilidad (Flores y García, 2023). En este capítulo asentamos el principio —toda tarea con propósito público exige criterios visibles— y remitimos su despliegue operativo (*audiencia real + rúbrica*) al siguiente Capítulo, donde se detalla con indicadores y consignas (Alonso y Murgia, 2018).

Producción con sentido. - El tercer principio pide convertir la cultura participativa en autoría responsable. La alfabetización transmedia nombra competencias que sostienen esa producción: navegar entre plataformas, evaluar la credibilidad, colaborar, crear con atribución y gestionar la identidad pública (González et al, 2018; Scolari et al, 2018). Para Lengua y Literatura, esto reubica la especificidad del área: la construcción de argumentos, la selección de evidencias y el cuidado del estilo se ejercitan también en pódcast, reseñas multiformato o

videoensayos, siempre con andamiajes claros y evaluación a la altura (Scolari, 2013).

Razonamiento cívico. - La cuarta clave es la dimensión cívica, que ordena cómo se discuten hechos, opiniones y fuentes. Educar en ciudadanía digital implica verificar antes de publicar: la estrategia SIFT (parar, investigar la fuente, buscar cobertura, rastrear contexto) ofrece una ruta concreta y escolar para entrenar razonamiento cívico (Aceituno, 2024). Complementariamente, comprender cómo los algoritmos median la visibilidad de contenidos ayuda a formar juicio crítico en entornos saturados de información (Flores y García, 2023).

Evaluación formativa. - La quinta clave es evaluar sin reducir la multimodalidad a una nota opaca. Los marcos de competencia digital docente recomiendan criterios observables, evidencias pertinentes y retroalimentación formativa, de modo que el proceso sea tan visible como el producto (UNESCO, 2019; INTEF, 2022). La rúbrica base y los instrumentos mínimos se presentan en el Capítulo II.

Accesibilidad desde el origen. - Sexta clave: inclusión y accesibilidad como condición de diseño. El Diseño Universal para el Aprendizaje propone planificar múltiples vías de representación, de acción-expresión y de compromiso para reducir barreras desde el inicio (CAST, 2024). En proyectos con difusión pública, este enfoque se complementa con protocolos de privacidad, consentimiento informado y seguridad adecuados al contexto escolar latinoamericano (UNICEF LACRO, 2019).

Autoría y datos. - La séptima clave es ética de la autoría y de los datos. En alfabetización transmedia se construye sentido en diálogo con otros; por ello, enseñar a citar, licenciar cuando corresponda y reconocer límites en el uso de materiales ajenos es parte central de la competencia mediática y digital (Gutiérrez y Tyner, 2012). Cuando los artefactos incluyen voz o imagen de estudiantes, el resguardo de la privacidad es ineludible (UNICEF LACRO, 2019).

Progresión docente. - Octava clave: desarrollo profesional con lenguaje común. Los marcos ICT-CFT, DigCompEdu y MRCDD permiten traducir el ideal de “integrar transmedia” en competencias verificables —planificar secuencias con sentido, mediar interacciones, evaluar multimodalmente y sostener prácticas éticas— y orientar itinerarios factibles de mejora (UNESCO, 2019; JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022).

Pertinencia contextual. - Novena clave: situar el diseño en las condiciones reales. La región convive con desigualdades persistentes de acceso, uso y competencias; ignorarlas conduce a diseños ciegos (CEPAL, 2025). Por eso se consulta indicadores comparados y series nacionales —en Ecuador, las del INEC— para planificar con realismo y dialogar con la Agenda de Transformación Digital 2022–2025 (UIT, s. f.; INEC, 2025; MINTEL–ARCOTEL, 2022).

Cuidado de la interacción. - Décima clave: cuidar la conversación pública. La ciudadanía digital se aprende practicando desacuerdo respetuoso, moderación de comentarios, correcciones transparentes y reparación cuando un contenido daña. Esta ética comunicativa, presente en los debates recientes, se vuelve rutina al declarar normas de convivencia, roles de moderación y criterios de edición antes de publicar (Flores y García, 2023).

Brújula de acción. - En conjunto, estas claves convierten la transmedialidad en una propuesta enseñable y defendible: anclada en el currículo, orientada a audiencias y propósitos públicos, situada en realidades locales, articulada con ciudadanía crítica, comprometida con accesibilidad y ética, y respaldada por un desarrollo profesional que permita iterar y mejorar. Con esta brújula, el libro puede mirar con más detalle el ecosistema educativo y tecnológico donde se desplegará la propuesta, y dejar listo el terreno para el diseño didáctico y evaluativo a desarrollar más adelante (UNESCO, 2020; UNESCO, 2019; JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022; Scolari, 2013;).

1.4 Ecosistema educativo y tecnológico

El ecosistema educativo y tecnológico en el que se inserta esta propuesta no es un telón de fondo neutral: condiciona qué es posible enseñar, cómo se aprende y con qué garantías éticas se participa en lo público. En América Latina, los diagnósticos más consistentes muestran que la integración digital a la escuela convive con brechas estructurales que combinan desigualdades de acceso, de uso y de competencias. No es un problema meramente técnico: cuando una institución carece de conectividad estable o de dispositivos suficientes, no solo disminuye el tiempo de exposición a recursos digitales, sino que se estrechan las oportunidades de aprendizaje y de participación cívica mediada por tecnologías. Los informes regionales insisten en que una política educativa responsable articula tres frentes inseparables: infraestructura, formación docente y gobernanza pedagógica para que el uso de tecnologías no reproduzca desigualdades, sino que opere como palanca de equidad (CEPAL, 2025). Esta lectura se complementa con series comparadas que permiten situar a cada país frente a sus pares, así como monitorear los avances y retrocesos de conectividad, uso y habilidades digitales a lo largo del tiempo (UIT, s. f.). En esa trama regional, Ecuador dispone de datos oficiales por hogar y por persona que iluminan las condiciones reales de acceso y uso de TIC, un insumo imprescindible para planificar con realismo pedagógico y no a partir de supuestos (INEC, 2025).

Situarse en el ecosistema, sin embargo, no agota la tarea; es igualmente necesario traducirlo a decisiones curriculares. El Área de Lengua y Literatura del currículo ecuatoriano para EGB y BGU fija un horizonte de desempeño —comprender e interpretar, producir y argumentar, escuchar y hablar, apreciar críticamente— que puede expresarse con legitimidad en evidencias multimodales y artefactos transmedia cuando se explicitan los criterios de logro (Ministerio de Educación del

Ecuador, 2016). Esta alineación es más que un formalismo: protege la propuesta de caer en un “tecnologismo” superficial y la amarra a la identidad disciplinar del área. Desde este encuadre, un proyecto de reseñas críticas con pódcast o un mapa narrativo de crónicas locales no son “variantes creativas” sin anclaje, sino formas válidas de demostrar comprensión, argumentación y estilo verbal en diálogo con imágenes, sonidos y datos, tal como la investigación hispana sobre educación transmedia ha venido mostrando (Scolari et al., 2019; Alonso y Murgia, 2018).

La conversación regional sobre ciudadanía digital añade otra capa. No basta con saber usar herramientas: formar ciudadanía en entornos digitales implica entrenar criterios de veracidad, comprender las lógicas de visibilidad algorítmica y sostener interacciones públicas con respeto y responsabilidad. El monográfico de Comunicar recuerda que la escuela no puede delegar esta agenda; por el contrario, debe convertirla en eje de la formación ética del estudiantado en un ecosistema saturado de información (Flores y García, 2023). En el plano operativo, estrategias como SIFT han sido sistematizadas para el trabajo escolar y ofrecen un andamiaje claro para la verificación y el razonamiento cívico antes de publicar o de argumentar en público (Aceituno, 2024). En Lengua y Literatura, estas pautas se traducen con naturalidad: una reseña, un editorial breve o una crónica con entrevistas demanda explorar la procedencia de las fuentes, contrastar coberturas y responsabilizarse de la autoría y de las citas, todo ello en formatos y circuitos de circulación reales.

En ese camino, la accesibilidad y el cuidado no son anexos opcionales. Las Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje proponen planificar desde el inicio múltiples vías de representación, acción–expresión y compromiso, de modo que las barreras se reduzcan para estudiantes con perfiles diversos (CAST, 2024). Al trabajar con productos que pueden incluir voz e imagen, el ecosistema escolar

latinoamericano requiere, además, protocolos de privacidad, consentimiento informado y seguridad; en la región existen orientaciones específicas para el contexto educativo que permiten institucionalizar estas prácticas con realismo (UNICEF LACRO, 2019). No hay ciudadanía digital sin garantías de accesibilidad y sin un marco de derechos que resguarde a quienes participan: es una premisa de diseño que atraviesa la planificación de la clase, las rúbricas de evaluación y las políticas de publicación institucional.

El componente docente del ecosistema tampoco puede darse por supuesto. Integrar transmedia con sentido y sostener ciudadanía digital en el aula exige competencias profesionales que no se improvisan. En el plano internacional, el Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC (versión 3) organiza expectativas de desempeño y ordena la progresión formativa en torno a la planificación, la mediación, la evaluación y la dimensión ética (UNESCO, 2019). En Europa, el DigCompEdu ofrece un mapa de áreas y niveles para la competencia digital docente con materiales en español, útil para describir con precisión qué se espera del profesorado en el diseño, la interacción y la evaluación (JRC–CE, s. f.). En España, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente es como una guía que ayuda a los profesores, a saber, si están haciendo bien su trabajo con la tecnología. Esto se debe a que descompone la competencia digital en indicadores que se pueden observar, lo que facilita que los docentes se evalúen a sí mismos y mejoren constantemente. (INTEF, 2022). Estos marcos no se proponen como “plantillas” para copiar, sino como gramáticas que ayudan a ordenar la formación y a dar lenguaje común a equipos directivos y docentes. Su utilidad en el ecosistema ecuatoriano y latinoamericano radica en la posibilidad de operacionalizar expectativas, definir itinerarios realistas y conectar el desarrollo

profesional con lo que ocurre efectivamente en el aula de Lengua y Literatura.

Por otro lado, manejar bien el entorno escolar necesita conexión con decisiones oficiales. En Latinoamérica, la UNESCO propone incluir la ciudadanía digital en las escuelas, aunque eso obliga a ajustar planes académicos, pruebas y capacitación constante; además requiere formas claras para revisar avances y responsabilidades. (UNESCO, 2020). En Ecuador, la Agenda de Transformación Digital 2022–2025 fija prioridades en conectividad, servicios y capacidades que pueden respaldar la institucionalización de proyectos transmedia y de ciudadanía digital en centros educativos, siempre que se enmarquen en planes de mejora y en acuerdos de gestión con tiempos y recursos definidos (MINTEL–ARCOTEL, 2022). Esta convergencia entre aula y sistema permite que las innovaciones no dependan exclusivamente del voluntarismo de un docente o de un equipo, sino que encuentren sostenibilidad en decisiones de centro y de territorio.

El ecosistema también está hecho de prácticas culturales juveniles, no solo de documentos y marcos. La literatura especializada en español ha mostrado cómo la convergencia de medios y la cultura participativa reconfiguran las formas de leer, de escribir y de discutir en público (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). En la vida cotidiana escolar, esto se traduce en que los estudiantes alternan entre textos lineales y formatos breves, combinan imágenes con fragmentos de audio, se organizan en torno a plataformas para colaborar y esperan audiencias que respondan. Una educación transmedia que toma en serio estas prácticas no “celebra” cualquier producción, sino que define criterios: pertinencia de las fuentes, trazabilidad de citas, claridad retórica, respeto en la interacción y cuidado de la identidad. En ese punto, la alfabetización transmedia funciona como puente conceptual para unir saber disciplinar y cultura juvenil, situando el aprendizaje en

constelaciones de medios con propósito público (González et al, 2018; Scolari et al, 2018).

El riesgo de una mirada romántica al ecosistema es pasar por alto que las lógicas de las plataformas median la visibilidad y que esas mediaciones no son neutrales. Por eso, el trabajo con verificación y razonamiento cívico tiene que dialogar con la explicación, en términos accesibles, de cómo operan los sistemas de recomendación y qué implicaciones éticas tienen para la conversación pública, tal como remarcan los debates actuales en lengua española (Flores y García, 2023). No se trata de convertir cada clase en un seminario técnico sobre algoritmos, sino de modelar preguntas que vuelvan consciente la experiencia: por qué veo lo que veo, quién habla, con qué evidencia, a quién beneficia. En Lengua y Literatura, ese desplazamiento cognitivo es particularmente pertinente porque la argumentación y la lectura crítica son el corazón del área.

Hasta aquí el ecosistema parece una suma: infraestructura, datos, marcos, prácticas. Pero la escuela funciona como un orquestador que transforma esos insumos en experiencias de aprendizaje concretas. Por eso, este libro propone secuencias didácticas que contemplan variantes low-tech y offline-first para contextos con conectividad limitada —guiones en papel, grabaciones con teléfonos, publicación en intranet institucional— y itinerarios de escala cuando existan mejores condiciones. Esta lógica de diseño atiende a la equidad recomendada por los informes regionales, evita que la innovación dependa de recursos extraordinarios y sostiene la calidad del aprendizaje en condiciones realistas (CEPAL, 2025). En paralelo, las secuencias se formulan con criterios de evaluación transparentes y con rúbricas visibles, de modo que el estudiantado sepa qué se espera de su desempeño y pueda autorregular su proceso (UNESCO, 2019; JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022).

En el plano institucional, el ecosistema escolar exige políticas de publicación claras. Si un centro decide visibilizar proyectos transmedia en su web, redes o repositorios, necesita protocolos de consentimiento de familias y estudiantes, políticas de anonimización cuando corresponda, lineamientos de licencias y un esquema de moderación de comentarios. En la región existen orientaciones útiles para establecer estos resguardos con lenguaje comprensible y procedimientos factibles para equipos docentes y directivos (UNICEF LACRO, 2019). Tales decisiones no son periféricas: constituyen el marco de confianza que habilita la participación y resguarda a la comunidad educativa.

Un ecosistema maduro, finalmente, es aquel que aprende de su propia experiencia. La inclusión de portafolios y de estudios de caso en los capítulos siguientes no responde solo a una estrategia didáctica, sino a una forma de gestión del conocimiento pedagógico a nivel de centro: documentar lo que se realiza, con qué resultados, qué ajustes fueron necesarios y bajo qué condiciones. Esa documentación, alineada a marcos como DigCompEdu y MRCDD, permite describir progresiones docentes y estudiantes con evidencia y no con impresiones (JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022). De este modo, la escuela se percibe a sí misma como un actor de política a pequeña escala, capaz de tender puentes con agendas nacionales —como la Transformación Digital 2022–2025— y con recomendaciones regionales de ciudadanía digital (MINTEL–ARCOTEL, 2022; UNESCO, 2020).

En suma, el ecosistema educativo y tecnológico que enmarca la educación transmedia para la ciudadanía digital —en América Latina y, de modo específico, en Ecuador— combina condicionantes materiales, marcos de política y cultura escolar con repertorios juveniles en transformación. Lengua y Literatura tiene en ese entorno un lugar privilegiado: sus objetivos de comprensión, argumentación y producción proveen los criterios para convertir la diversidad de

medios en experiencias de aprendizaje con sentido público, cuidadas e inclusivas. Conectados a diagnósticos y a estándares, y atentos a la protección de derechos, los proyectos que se proponen en este libro buscan orquestar ese ecosistema en favor de la equidad, la voz y el juicio crítico del estudiantado (CEPAL, 2025; UIT, s. f.; INEC, 2025; Ministerio de Educación del Ecuador, 2016; UNESCO, 2019; JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022; UNESCO, 2020; Flores y García, 2023).

CAPITULO II

JUVENTUD DIGITAL Y PRÁCTICAS DOCENTES: DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO Y SOCIOTECNOLÓGICO

2.1 ¿Qué hacen los jóvenes en entornos digitales?

Las prácticas digitales juveniles no son un catálogo de aplicaciones ni una moda escolar a la que conviene “adaptarse” por prudencia. Son, más bien, un entorno cotidiano de producción de sentido que mezcla conversación, juego, aprendizaje, pertenencia y reputación. En la educación media, esa vida conectada se vuelve visible cuando una tarea académica irrumpe en el flujo de un chat, cuando un audio de dos minutos se convierte en la forma espontánea de comentar un texto, o cuando una imagen editada circula en minutos con un pie de foto que define la interpretación colectiva.

La pregunta pedagógica de fondo no es si los estudiantes “usan” tecnología, sino cómo la usan, para qué y con quiénes, bajo qué condiciones materiales y con qué apoyos de la escuela. En América Latina, la evidencia reciente coincide en que las brechas ya no se explican solo por la disponibilidad de infraestructura: persisten diferencias en el acceso, pero también en los usos y, sobre todo, en las competencias que permiten transformar esas tecnologías en oportunidades educativas y cívicas (CEPAL, 2025). La integración digital que no atiende esas capas corre el riesgo de convertirse en un espejo de las desigualdades existentes: más conectividad para quienes ya estaban cerca de los circuitos de participación, y más obstáculos para quienes llegan tarde a la conversación pública (CEPAL, 2025).

Para anclar el diagnóstico en evidencia país y no en impresiones, acudimos a las series oficiales del INEC 2023. La tabla condensa seis señales nacionales (acceso, dispositivos y uso) que afectan directamente el diseño didáctico del área —peso y formato de las tareas, ventanas de publicación, rutas equivalentes para baja

conectividad— y sirven como base común para la conversación pedagógica (véase Tabla) (INEC, 2023).

Tabla 2. Extracto de INEC 2023 para decisiones didácticas (resumen mínimo)

Indicador INEC 2023 (hogares/personas)	Valor Ecuador 2023	Lectura pedagógica (¿qué implica?)	Decisión de diseño en L/L (acción concreta)
Hogares con acceso a Internet (Nacional / Urbano / Rural)	62,2 % / 69,7 % / 44,4 %	No asumir conexión constante; fuerte brecha territorial.	Secuencias offline-first; publicación en ventanas pactadas; rutas equivalentes para baja conectividad.
Personas que utilizan Internet (5+ años) (Nacional / Urbano / Rural)	72,7 % / 81,1 % / 54,5 %	Alta presencia en línea ≠ uso productivo; brecha de uso por contexto.	Tareas con audiencia real y verificación SIFT en consigna para orientar el uso.
Personas con celular activado (5+ años) (Nacional / Urbano / Rural)	59,6 % / 66,6 % / 44,3 %	Predominio del móvil; no presuponer PC ni software de escritorio.	Diseñar para móvil: formatos livianos (texto/audio); evitar editores pesados.
Personas con teléfono inteligente (5+ años) (Nacional / Urbano / Rural)	55,6 % / 63,1 % / 39,4 %	Mayoría con smartphone, menor penetración en lo rural.	Plantillas pensadas para pantallas pequeñas; peso de archivo limitado.

Analfabetismo digital (15–49 años) (Nacional)	7,6 %	Requiere andamiajes básicos y alternativas de formato.	Incluir DUA (transcripción, subtítulos, texto alternativo) y microtutoría de herramientas.
---	-------	--	--

Fuente: INEC, TIC 2023 (hogares/personas).

Estos indicadores orientan la planificación, pero no sustituyen la línea de base del centro: deben leerse junto con las tendencias regionales y de política —CEPAL y SITEAL–IPE UNESCO— y con las prioridades del país fijadas en la Agenda de Transformación Digital 2022–2025 (CEPAL, 2025; SITEAL–IPE UNESCO, s. f.; MINTEL y ARCOTEL, 2022).

A escala de aula, esta constatación se vuelve concreta si miramos el caso ecuatoriano. Las series oficiales sobre acceso y uso de TIC por hogar y por persona permiten observar el lugar central del teléfono móvil como dispositivo de entrada —un dato que por sí solo obliga a diseñar tareas flexibles en peso de archivo, ventanas de publicación y alternativas offline— y, a la vez, dan pistas sobre diferencias urbano–rurales y socioeconómicas que condicionan la experiencia escolar (INEC, 2023). No se trata únicamente de comprobar si hay o no Internet: lo decisivo para la planificación didáctica es cómo se accede (datos móviles, wifi compartida, conectividad intermitente), quién toma decisiones en el hogar sobre su uso y qué repertorios de producción se consideran legítimos en la comunidad escolar (INEC, 2023). Trabajar con esta base empírica, y no con supuestos, es la única manera de que un proyecto de Lengua y Literatura que involucra audio, video, mapas o reseñas públicas, sea viable y justo en condiciones latinoamericanas.

El panorama regional, además, ofrece contexto comparado para interpretar tendencias y calibrar metas. Repositorios como SITEAL–IPE UNESCO consolidan información sobre políticas y programas de

educación y tecnologías en los países de la región, útil para situar expectativas —ni minimalistas ni grandilocuentes— sobre lo que una institución puede lograr en cada bimestre (SITEAL–IPE UNESCO, s. f.). Esta mirada evita dos extremos habituales: pensar que “en todas partes se puede lo mismo” o suponer que “aquí nada es posible”; en ambos casos, el efecto es el mismo: desalineación entre la tarea y las condiciones reales de aprendizaje (SITEAL–IPE UNESCO, s. f.). Para convertir estos datos en decisiones didácticas, proponemos la Tabla 3, una matriz de caracterización de contexto que puede completarse en una semana por equipo directivo y docentes del área.

Tabla 3. *Matriz de caracterización de contexto escolar (para levantar línea base)*

Dimensión	Ítem a relevar (pregunta guía)	Dato esperado / Escala	Fuente/Instrumento sugerido	Uso didáctico inmediato
Ubicación y tipo	Zona (urbana/rural); sostenimiento (público/fiscomisional/privado)	Categorico	Registro institucional	Segmentar rutas low-tech/offline-first según contexto.
Conectividad del centro	¿Ancho de banda disponible? ¿Estabilidad? ¿Horarios de mayor congestión?	Mbps aprox.; escala 1–5 de estabilidad	Bitácora técnica del centro; responsable TIC	Planificar ventanas de publicación/subida y alternativas offline.
Acceso estudiantil	% de estudiantes con Internet en el hogar; principal dispositivo de acceso (teléfono/PC/tablet)	%; distribución por dispositivo	INEC (última serie) + encuesta corta de curso	Ajustar formatos de evidencia y tiempos de entrega.
Costos de acceso	¿Uso de datos móviles/wifi compartida?	Escala 1–5	Encuesta breve a	Definir pesos/formatos de archivos y

		(frecuencia)	estudiantes/familias	política de descarga.
Políticas y marcos	¿Existe protocolo de publicación/consentimiento? ¿Lineamientos de privacidad?	Sí/No; fecha y alcance	Normas del centro; UNICEF (orientaciones regionales)	Asegurar permisos/licencias y moderación.
Cultura digital docente	¿Se usan rúbricas multimodales? ¿Hay coevaluación?	Sí/No; ejemplos	Revisión de planificaciones; rúbricas del área	Conectar práctica docente con competencia digital.
Agenda y política	¿El centro se alinea a prioridades país (conectividad/servicios/capacidades)?	Sí/No; evidencia	MINTEL y ARCOTEL (2022)	Anclar proyectos a mejoras infraestructurales/gestión.
Panorama regional	¿Se revisan tendencias AL para contextualizar metas?	Sí/No	CEPAL; SITEAL–IIPE UNESCO	Calibrar expectativas y comparabilidad.

Elaboración propia.

Para entender qué hacen los y las jóvenes en línea conviene, sin embargo, salir del inventario de plataformas y observar patrones. La evidencia en español describe escenas reconocibles: el teléfono inteligente como puerta principal; consumo intensivo de video breve; conversaciones que se articulan en mensajería; creación esporádica de contenidos impulsada por motivaciones de pertenencia o afectivas; y, a la par, exposición a contactos no deseados, desinformación y capturas que se descontextualizan con rapidez. Las recomendaciones dirigidas a sistemas educativos de la región insisten en leer riesgos y oportunidades de manera conjunta: no se trata de negar la cultura juvenil, sino de encuadrarla con criterios de veracidad, cuidado y respeto, y con andamiajes que vuelvan legibles las capacidades que ya circulan en esos entornos (UNICEF Argentina, 2023). Para Lengua y Literatura, esto significa traducir esa energía en

tareas con propósito público y audiencias identificables: reseñas con trazabilidad de fuentes, pódcast breves con guiones que explicitan tesis y evidencias, editoriales que respondan a un dossier de textos, o crónicas que recuperen memoria local con entrevistas y permisos claros (UNICEF Argentina, 2023).

En este marco, la literatura especializada en español sobre educación transmedia ofrece hallazgos que ayudan a tender puentes entre las prácticas espontáneas y el aprendizaje disciplinar. Por un lado, los análisis de experiencias muestran un patrón sólido: cuando las tareas tienen audiencia real y propósitos claros, aumenta la motivación y mejora el cuidado por la calidad del producto sin reducir la exigencia cognitiva asociada a comprensión, argumentación y estilo (Alonso y Murgia, 2018). Por otro, los diseños que asumen el aula como un ecosistema donde múltiples artefactos dialogan —reseña, pódcast, microdocumental, mapa narrativo— logran encauzar la cultura participativa juvenil en secuencias con hilo temático y criterios explícitos, volviendo visibles decisiones retóricas que, de otro modo, quedarían implícitas (Scolari et al., 2019). Lo que hace escolar esa producción no es el soporte, sino la coherencia de diseño: objetivos, fuentes, guiones, citación, revisión por pares y evaluación alineada a desempeños del área (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019).

Para una lectura pedagógica accionable, resulta útil distinguir tres brechas que se entrecruzan. La primera es la brecha de acceso: conectividad, estabilidad, velocidad, costos y disponibilidad de dispositivos. En Ecuador, la Agenda de Transformación Digital 2022–2025 plantea líneas de acción sobre conectividad y servicios que ofrecen un horizonte de mejora sistémica con el que conviene alinear proyectos escolares —no solo para solicitar apoyos, sino para programar ventanas de publicación y definir formatos realistas— (MINTEL y ARCOTEL, 2022). La segunda es la brecha de uso: aun con dispositivos disponibles, sin audiencia real ni rúbricas claras, las

prácticas quedan en consumo o reproducción superficial; con propósitos públicos y criterios visibles, emergen procesos de argumentación y curaduría que el currículo del área puede reconocer como aprendizaje. La tercera es la brecha de competencias: navegar entre plataformas, verificar fuentes, atribuir correctamente, colaborar en la edición, moderar interacciones y gestionar identidades públicas, habilidades que no “vienen de fábrica” por haber nacido conectados y que requieren mediaciones docentes planificadas (CEPAL, 2025). Diagnosticar un curso o un centro supone leer juntas estas tres capas para orientar tanto las secuencias didácticas como las decisiones organizativas. Con estas tres capas definidas, el Mapa de brechas operacionaliza indicadores, lectura pedagógica y respuestas inmediatas en Lengua y Literatura (véase Tabla 3).

Tabla 4. Mapa de brechas (acceso–uso–competencias) con indicadores y respuestas didácticas

Brecha	Indicadores sugeridos (centro/curso)	Lectura pedagógica	Respuesta didáctica inmediata (Lengua y Literatura)	Referentes
Acceso	% estudiantes con Internet hogar; % que dependen solo de datos móviles; principal dispositivo	La conectividad condiciona peso/ritmo de tareas y publicación	Diseños offline-first (guiones en papel, edición local, subida en ventana horaria); duplicar formatos livianos (audio comprimido, texto); calendario	INEC (2023); MINTEL y ARCOTE L (2022).

			de publicación.	
Uso	Frecuencia de producción vs. consumo; % de tareas con audiencia real; existencia de rúbricas multimodales	Sin criterios y audiencia, las prácticas quedan en consumo pasivo	Artefactos con propósito público (reseña, pódcast, mapa narrativo) y rúbricas visibles; coevaluación.	Alonso y Murgia (2018); Scolari, Lugo y Masanet (2019).
Competencias	Evidencia de verificación (SIFT) en tareas; trazabilidad de citas; protocolos de privacidad/consentimiento	La ciudadanía digital exige juicio crítico y cuidados	Incluir pasos SIFT en consignas; checklist de citas/autoría; protocolo de publicación institucional	Aceituno (2024); UNICEF (2019); Comunicar 74 (2023).
Docente/centro	Uso de descriptores de competencia digital docente; observación de clases con foco multimodal	Sin lenguaje común, la mejora se dispersa	Adoptar (adaptar) descriptores observables para planificación, mediación y evaluación; ciclos de observación y retroalimentación.	Fernández et al. (2024); Grados (2024).
Política/IA	Existencia de lineamientos IA generativa;	Riesgo de tecnofilia/tecnoesencia	Protocolos UNESCO IA: transparencia,	UNESCO (2023); UNESCO

transparencia y datos en tareas	epiticismo; nuevas desigualdades	atribución, protección de datos; consignas con rastreadibilidad del proceso (borradores, fuentes).	(2023/2024).
---------------------------------	----------------------------------	--	--------------

Elaboración propia.

El componente docente es, aquí, decisivo. Las revisiones recientes en español sobre competencia digital docente detectan un problema recurrente: la formación suele fragmentarse en talleres de herramientas poco conectados con el currículo y con la evaluación del aprendizaje; el resultado es una integración errática, dependiente de iniciativas individuales (Grados, 2024). En paralelo, los números monográficos dedicados a agencia y competencia digital insisten en traducir los marcos a descriptores observables (planificación, mediación, evaluación) para que el profesorado pueda monitorear progresiones y ajustar con evidencia (Fernández et al., 2024). En Lengua y Literatura, este desplazamiento práctico se traduce en consignas que obligan a declarar fuentes, justificar autoridad y rastrear procesos de escritura o edición; en evaluaciones que integran coevaluación y portafolio; y en protocolos de publicación que enseñan ética de la autoría y de los datos (Grados, 2024; Fernández et al., 2024).

La política educativa reciente aporta, además, un marco de cautela y de oportunidad. El Informe GEM 2023: Tecnología en la educación (resumen en español) recuerda que incorporar tecnología sin anclaje pedagógico no garantiza mejores aprendizajes; por el contrario, puede aumentar la desigualdad si no se alinean objetivos, recursos y criterios de evaluación con las condiciones de cada comunidad (UNESCO, 2023). A su vez, la Guía para el uso de IA generativa en

educación e investigación introduce principios de transparencia, protección de datos, equidad y desarrollo de juicio crítico que resultan indispensables en un escenario donde parte del estudiantado ya dialoga con modelos generativos para escribir, resumir o “tomar ideas” (UNESCO, 2023/2024). La lectura pedagógica es clara: ni tecnofilia ingenua ni tecnoescepticismo que desconozca la cultura digital juvenil; diseño situado con criterios y resguardos explícitos (UNESCO, 2023; UNESCO, 2023/2024).

Llevar este diagnóstico al terreno de Lengua y Literatura implica reimaginar la autoría como práctica distribuida y responsable. En una secuencia de reseñas críticas, por ejemplo, la tarea no consiste en “producir una reseña” sin más, sino en construir una posición a partir de fuentes contrastadas, citar con claridad, montar un argumento que se sostenga en evidencias y hacerlo visible en varios formatos. Estas operaciones —que constituyen el corazón del área— no se diluyen por circular en pódcast o videoensayos; se vuelven, si cabe, más exigentes, porque el montaje, el tono, el ritmo y la edición exigen decisiones retóricas adicionales. La investigación en español sobre narrativa transmedia ha documentado que, con audiencias reales y rutas de producción claras, los estudiantes cuidan la calidad y la ética de su trabajo con mayor rigor (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019). Para que esa exigencia sea inclusiva, el diseño debe incorporar desde el inicio el Diseño Universal para el Aprendizaje: múltiples vías de representación, acción–expresión y compromiso que reduzcan barreras de acceso y de participación (CAST, 2024). En la práctica, esto significa ofrecer alternativas de formato para demostrar el mismo desempeño (texto, audio, video, infografía), prever apoyos diferenciados (glosarios, plantillas de guion, subtítulo, lectores de pantalla) y documentar permisos cuando los productos circulen fuera del aula. En el plano regional, las orientaciones de UNICEF LACRO sobre privacidad, consentimiento y seguridad en entornos escolares

proporcionan el marco operativo para convertir el cuidado en un protocolo y no en una recomendación abstracta (UNICEF LACRO, 2019). Estas decisiones convierten la “ciudadanía digital” en práctica cotidiana: publicar con responsabilidad, moderar comentarios, corregir errores y reparar cuando un contenido afecta a alguien (CAST, 2024; UNICEF LACRO, 2019).

En términos de organización escolar, la respuesta a las brechas no puede depender de la buena voluntad individual. El anclaje a la Agenda de Transformación Digital 2022–2025 permite alinear proyectos con prioridades país —conectividad, servicios, capacidades—, mientras el uso sistemático de datos nacionales e indicadores regionales ayuda a justificar decisiones en el PEI/POA y a negociar tiempos institucionales (MINTEL y ARCOTEL, 2022; CEPAL, 2025; SITEAL–IPE UNESCO, s. f.). En ese encuadre, cada secuencia de Lengua y Literatura que proponga este libro contemplará variantes low-tech y offline-first —guiones en papel, edición local, publicación en intranet— para contextos con conectividad limitada y criterios de escala cuando existan mejores condiciones (MINTEL y ARCOTEL, 2022; INEC, 2023).

Este subtema también reclama una advertencia metodológica sobre la observación de prácticas juveniles. No basta con encuestas de plataforma favorita o tiempo de pantalla. Lo que nos interesa, desde la didáctica del área, es cómo se evidencia el aprendizaje en esos entornos: qué rastros dejan los estudiantes de su lectura de fuentes, cómo documentan la evolución de un argumento, qué decisiones toman al editar un audio o al ordenar un guion, qué criterios aplican para citar imágenes o fragmentos que no son propios. En términos de evaluación, las propuestas internacionales y nacionales de competencia digital docente —cuando se adaptan al contexto— permiten elaborar rúbricas que vuelven observables esos procesos y productos, lo que a su vez alimenta una conversación profesional

basada en evidencias y no en impresiones (UNESCO, 2023; UNESCO, 2023/2024; Fernández et al., 2024; Grados, 2024).

Visto así, lo que hacen los jóvenes con lo digital no estorba al aprendizaje de Lengua y Literatura, más bien es ahí donde surgen sus habilidades. Distinguir quién dice qué, buscar el origen de cada cosa, eso entrena una forma de leer alerta. Armar defensas con pruebas, luego ajustarlas tras miradas ajenas, construye solidez al hablar o escribir. Escribir toma formas distintas, ahora con formatos variados, destinatarios presentes, reglas claras de respeto. Partiendo de solo tres actos; leer, debatir, compartir, este texto busca anclarlos en realidades latinoamericanas. Que funcionen no por impulso, sino por estructura: cifras firmes, ideas guía, principios definidos, responsabilidad presente. Y, sobre todo, con una idea simple pero exigente: las brechas no se cierran solo conectando más dispositivos, sino construyendo repertorios de uso que dignifiquen la voz estudiantil y la inserten en la conversación pública con juicio y responsabilidad (CEPAL, 2025; INEC, 2023; MINTEL y ARCOTEL, 2022; SITEAL–IPE UNESCO, s. f.; UNICEF Argentina, 2023; Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019; UNESCO, 2023; UNESCO, 2023/2024).

2.2 ¿Qué y cómo enseñan los docentes?

Un diagnóstico que pretenda guiar decisiones curriculares en Lengua y Literatura no puede limitarse a describir “qué plataformas usan los estudiantes”. Necesitamos un dispositivo metodológico que conecte condiciones materiales (conectividad, dispositivos, costos), usos efectivos (consumo, creación, colaboración) y competencias (navegar, evaluar, producir, participar), y que lo haga con un estándar ético acorde a la ciudadanía digital. En América Latina, los análisis recientes advierten que las brechas se expresan simultáneamente en esos tres planos: acceso, uso y competencias (CEPAL, 2025). Ese triple lente evita el error frecuente de atribuir los problemas pedagógicos a la falta de infraestructura cuando, en realidad, la dificultad reside en

repertorios de uso poco exigentes o en andamiajes docentes insuficientes para convertir la cultura participativa juvenil en aprendizaje disciplinar (CEPAL, 2025; Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019).

Desde esta perspectiva, el diagnóstico que proponemos se ejecuta en tres movimientos encadenados y retroalimentados. El primero, recolección estructurada de datos a nivel de centro y de curso; el segundo, lectura pedagógica de esos datos con criterios del área; el tercero, decisión instruccional traducida en secuencias y evaluaciones viables. La lógica es simple pero exigente: mirar el ecosistema, interpretarlo con lentes disciplinares y actuar con criterios explícitos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016; CEPAL, 2025).

En el movimiento 1 (recolección), la fuente base para Ecuador son las series del INEC sobre acceso y uso de TIC por hogares y personas. Esas series no sustituyen el trabajo de la escuela, pero evitan que partamos de intuiciones: sitúan al centro en el mapa del país y permiten anticipar tensiones previsibles —dependencia del teléfono móvil, conectividad intermitente, diferencias urbano–rurales— que condicionan peso de archivos, ventanas de publicación y alternativas offline (INEC, 2023). Sobre esa base pública, el centro levanta una línea de base propia con dos instrumentos breves: una encuesta de contexto (a familias y estudiantes) y una auditoría didáctica (a planificaciones y evidencias del área). La encuesta indaga aquello que el INEC no capta con suficiente granularidad para la vida de aula: si el acceso es principalmente por datos móviles, si el dispositivo de uso es compartido, si hay horarios de mejor conectividad, si se dispone de espacios silenciosos para grabar audio, y qué costos asumen las familias al descargar o subir archivos. La auditoría, por su parte, revisa planificaciones de Lengua y Literatura para comprobar cuántas tareas piden producción (y no solo consumo), cuántas definen audiencia real, cuántas incorporan verificación de fuentes y trazabilidad de citas, y

qué rúbricas se emplean para evaluar artefactos multimodales (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019).

La ética del levantamiento es tan importante como su eficacia. En contextos escolares, toda recolección de datos debe respetar privacidad, consentimiento informado y propósitos pedagógicos claros. Las orientaciones regionales para sistemas educativos recuerdan que la información se solicita en lenguaje comprensible, se guarda con resguardo y se usa exclusivamente para mejorar procesos (UNICEF LACRO, 2019). En diagnósticos que incluyan muestras de trabajos estudiantiles (audios, videos, guiones), es indispensable pedir autorizaciones específicas y ofrecer alternativas a quienes prefieran no publicar su voz o imagen, coherentes con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2024). La combinación de consentimiento y DUA no es una traba burocrática: habilita la participación y legitima la posterior publicación de artefactos en entornos institucionales.

La lectura pedagógica evita que el diagnóstico quede como un “informe técnico”. Aquí interviene el área de Lengua y Literatura con su gramática propia. La pregunta no es si hay Internet, sino qué evidencias de lectura, argumentación y producción podemos esperar con las condiciones registradas. Si la encuesta muestra que el teléfono es el principal dispositivo, la didáctica debe prever formatos livianos (texto comprimido, audio de baja tasa de bits, imágenes optimizadas), guiones que faciliten la planificación de la oralidad y criterios de evaluación que valoren decisiones retóricas en audio tanto como en texto. Si los datos revelan uso intensivo de video breve, el área puede aprovecharlo para entrenar síntesis y economía argumentativa sin resignar la verificación de fuentes ni la trazabilidad de citas (UNICEF Argentina, 2023). Si el acceso es intermitente, el currículo se expresa en una estrategia offline-first: escritura y edición local, empaquetado

de materiales, ventanas de publicación con apoyo de la institución (INEC, 2023; MINTEL y ARCOTEL, 2022).

Para sostener esa lectura con lenguaje compartido, conviene apoyarse en referentes institucionales. En Ecuador, el currículo de Lengua y Literatura ofrece el repertorio de destrezas y criterios que legitiman el uso de artefactos transmedia como evidencias de aprendizaje. De este modo, un pódcast de reseña no “invade” el área: demuestra comprensión de textos, argumentación y estilo en oralidad, apoyado en citas y fuentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Desde una mirada regional, SITEAL–IIPE UNESCO sitúa al centro dentro de corrientes y decisiones educativas contrastadas; sirve para considerar aspiraciones realistas, a la vez que ayuda a no copiar en ciegas métodos que funcionan en entornos diferentes (SITEAL–IIPE UNESCO, s. f.). El Informe GEM 2023, por otro lado, señala los riesgos de usar tecnología sin base en el aprendizaje, destacando cómo el progreso depende menos del dispositivo y más del modo en que se integra con fines claros y seguimiento constante (UNESCO, 2023). Esta idea pesa fuerte durante la etapa de análisis: no es lo moderno lo que orienta la comprensión, sino si encaja con el plan formativo y promueve igualdad (UNESCO, 2023; CEPAL, 2025).

El movimiento 3 (decisión instruccional) cierra el bucle: traducir la lectura en cambios concretos de diseño y evaluación. A nivel de secuencia, esto significa declarar propósitos públicos de las tareas (informar, deliberar, preservar memoria), definir audiencias reales (comunidad escolar, repositorio institucional), incorporar pasos de verificación en las consignas (SIFT) y publicar con protocolos de cuidado (autorizaciones, moderación, correcciones). Este cierre también exige criterios de éxito expresados en rúbricas legibles para el estudiantado, en las que la calidad retórica y la ética de la autoría pesan tanto como la factura técnica del producto (Aceituno, 2024; Flores y García, 2023). La evidencia comparada sobre educación

transmedia muestra que, con audiencias y criterios claros, la motivación y el cuidado por la calidad se incrementan sin reducir la exigencia cognitiva (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019).

El diagnóstico requiere, además, ciclos breves de mejora que impidan la parálisis por análisis. Un ciclo razonable para centros con calendario bimestral podría ser: semana 1–2 levantamiento de línea de base (encuesta y auditoría), semana 3 lectura pedagógica y acuerdos de equipo, semana 4–7 implementación de secuencia con variantes low-tech y offline-first cuando haga falta, semana 8 revisión de evidencias (portafolios, analíticas mínimas, coevaluación) y ajustes para el bimestre siguiente. Este tempo evita “grandes reformas” que nunca llegan al aula y, en cambio, instala iteraciones con evidencia, tal como recomiendan los marcos internacionales cuando se traducen a prácticas observables de competencia digital docente (UNESCO, 2023; UNESCO, 2023/2024; INTEF, 2022).

Una dimensión emergente del diagnóstico es el uso de IA generativa por parte del estudiantado. No todas las instituciones la permiten, pero ignorarla produce zonas grises que confunden expectativas y evaluaciones. La Guía de la UNESCO para IA en educación e investigación sugiere principios útiles: transparencia (declarar si se usó IA y para qué), protección de datos, equidad (evitar que la disponibilidad de herramientas amplíe brechas) y desarrollo de juicio crítico (UNESCO, 2023/2024). En términos de diagnóstico, esto se traduce en ítems que indagan si los estudiantes ya la usan para idear, resumir, revisar o reformular; y en protocolos que obligan a rastrear el proceso (borradores, fuentes, decisiones de edición) para que la evaluación siga recayendo en competencias verificables de lectura y argumentación (UNESCO, 2023/2024; UNESCO, 2023). El objetivo no es sancionar, sino encuadrar el uso con criterios de autoría y citación coherentes con el área.

Toda metodología válida necesita indicadores que no sean excesivos ni triviales. A nivel de centro, el bloque acceso podría reducirse a tres señales suficientes: dispositivo principal de uso (teléfono/PC/tablet), tipo de conexión predominante (datos móviles/wifi hogar/centro) y estabilidad (escala simple declarada). En uso, bastan tres: proporción de tareas que exigen producción multimodal, presencia de audiencia real y empleo de rúbricas. En competencias, tres más: evidencia de verificación de fuentes, trazabilidad de citas y existencia de un protocolo de publicación con consentimiento. No es una lista cerrada: es un núcleo mínimo que permite ver si el centro está en posición de convertir su ecosistema en aprendizaje legítimo de Lengua y Literatura (CEPAL, 2025; UNICEF LACRO, 2019; CAST, 2024; Aceituno, 2024).

El componente docente atraviesa toda la metodología. Las revisiones en español sobre competencia digital docente señalan que la formación suele fragmentarse en cursos de herramienta, con poco impacto en la planificación y la evaluación (Grados, 2024). Para que el diagnóstico derive en mejora, el equipo necesita descriptores observables que alineen a todos: qué significa “diseñar una secuencia transmedia” en términos de objetivos, verificación, citación, DUA y evaluación; qué evidencia se acepta como autoría responsable; cómo se modera la interacción pública de un producto escolar; cómo se corrige con transparencia un error en un contenido publicado (Fernández et al., 2024). Adoptar —adaptando— marcos de referencia en español permite ese lenguaje común sin caer en el calco: la regla es operacionalizar expectativas y vigilar su coherencia con el currículo local (INTEF, 2022; UNESCO, 2023).

La gobernanza institucional cierra el marco. Diagnosticar sin capacidad de decidir deja todo en buenas intenciones. La Agenda de Transformación Digital 2022–2025 de Ecuador ofrece un horizonte de prioridades país (conectividad, servicios, capacidades) que puede apalancar decisiones de centro; sirve para justificar ventanas de

publicación (cuando la red es más estable), para solicitar mejoras en infraestructura y para estructurar alianzas con actores locales (MINTEL y ARCOTEL, 2022). En el plano regional, SITEAL–IPE UNESCO aporta insumos para argumentar comparativamente y evitar la tentación de importar “modas metodológicas” sin atender condiciones (SITEAL–IPE UNESCO, s. f.). En términos pedagógicos, estas referencias sostienen el principio clave del Informe GEM 2023: la tecnología mejora el aprendizaje cuando se integra con propósitos claros, evaluación pertinente y docencia acompañada (UNESCO, 2023).

Un buen diagnóstico no promete soluciones mágicas. Promete, más bien, coherencia: que la foto del ecosistema (acceso), el relato de las prácticas (uso) y la medición de lo que el alumnado sabe hacer (competencias) alimenten decisiones enseñables y defendibles. En Lengua y Literatura, eso significa que el estudiante lee con criterios, argumenta con evidencias y publica con responsabilidad; que el profesorado planifica con “hilo”, media con cuidado y evalúa con transparencia; y que la institución respalda con tiempos, protocolos y datos. Cuando este circuito se estabiliza, las brechas no desaparecen por decreto, pero se reducen porque el centro aprende a orquestar sus recursos con sentido y a rendir cuentas con evidencia (CEPAL, 2025; INEC, 2023; UNICEF LACRO, 2019; CAST, 2024; UNESCO, 2023; UNESCO, 2023/2024; Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

2.3 Limitaciones estructurales existentes (América Latina–Ecuador)

Hablar de educación transmedia para la ciudadanía digital en la educación media exige mirar de frente las limitaciones estructurales que condicionan lo posible. No se trata de una lista para el desaliento; es un mapa realista de obstáculos que ayudan a orientar decisiones y a calibrar el alcance de las propuestas. En América Latina, los diagnósticos coinciden en que las brechas ya no son solo de

infraestructura: persisten déficits de acceso, pero también de usos y, sobre todo, de competencias. Cuando esos planos no se leen juntos, la escuela corre el riesgo de incorporar tecnología en clave instrumental sin transformar prácticas de lectura, argumentación y producción, o de proponer secuencias didácticas que descansan sobre supuestos de conectividad y equipamiento que no existen (CEPAL, 2025). Esta triple brecha se expresa de modo particular en Ecuador y obliga a planificar con los pies en la tierra, leyendo series nacionales y agendas de política antes de diseñar artefactos transmedia que, por cuidados que sean, podrían ampliarla si no se acompañan de apoyos y criterios de evaluación pertinentes (INEC, 2023; MINTEL y ARCOTEL, 2022).

La primera limitación es, todavía, material. La conectividad no es un sí o un no; es una combinación de ancho de banda, estabilidad, latencia, costo y cobertura que, en muchos centros, varía notablemente por horarios y espacios. Aun cuando exista conexión, su intermitencia vuelve frágiles las tareas que dependen de carga y descarga de archivos pesados o de plataformas que no ofrecen caching local. En el caso ecuatoriano, el teléfono móvil aparece como dispositivo predominante de acceso entre estudiantes, lo cual condiciona tanto el peso como la forma de los productos solicitados en Lengua y Literatura: audio comprimido, video breve y texto legible en pantallas pequeñas pasan de ser una opción a ser una necesidad para no excluir a quienes dependen de planes de datos limitados (INEC, 2023). En este escenario, diseñar con “supuestos de laboratorio” —edición en equipos de escritorio, sesiones largas en línea, visualización de múltiples pestañas— equivale a producir barreras de entrada que no nacen del currículo, sino de una lectura poco atenta de las condiciones (CEPAL, 2025).

Una limitación emparentada es el costo de acceso para las familias. Cuando los productos del aula requieren descargas o subidas

repetidas y pesadas, el gasto en datos se convierte en un filtro socioeconómico de la participación. Este fenómeno, señalado en informes regionales, se agrava con exigencias de tiempo real o con calendarios que no consideran ventanas de conexión más estables o más económicas (CEPAL, 2025). La respuesta no puede ser exhortativa (“organicémonos mejor”) sino diseñística: prever rutas offline-first, compresión, empaquetado de materiales y publicaciones en ventana (INEC, 2023; MINTEL y ARCOTEL, 2022). En Lengua y Literatura, esto significa que una secuencia sobre reseñas o crónicas debe poder realizarse con guiones y edición local, dejando la subida para un momento pactado o, cuando sea necesario, habilitando entrega en soporte físico gestionado por la institución.

Una segunda familia de limitaciones es organizacional. En no pocos centros, la gestión del tiempo y de los recursos informáticos sigue un criterio de escasez que termina bloqueando la innovación: laboratorios con reservas muy rígidas, conectividad compartida que colapsa en horas punta, protocolos de uso que priorizan la “seguridad técnica” por encima de la experiencia pedagógica. La burocracia de acceso a dispositivos —inventarios, custodias, autorizaciones— se impone al diseño de proyectos con audiencia real, de modo que la mayor parte de las tareas vuelve al aula tradicional con explicación magistral, copia y ejercicio aislado. Cuando la organización no discute para qué se usan los recursos, ni dispone protocolos de publicación y moderación para productos escolares, el profesorado elige comprensiblemente caminos de menor riesgo, con lo cual la participación pública —núcleo de la ciudadanía digital— queda como gesto retórico (UNICEF LACRO, 2019; Flores y García, 2023). En términos didácticos, esta limitación no se resuelve con una “mejora del wifi”, sino con acuerdos de gobernanza escolar que legitimen tareas con propósito cívico, definan audiencias (internas o

comunitarias) y expliciten resguardos para autoría, privacidad y correcciones públicas.

A lo organizacional se suma una cultura evaluativa que, en muchos casos, sigue siendo monomodal y centrada en el producto final. La evaluación de artes verbales con soporte multimodal —pódcast, reseñas con evidencias, videoensayos, mapas narrativos— exige criterios que valoren decisiones retóricas, trazabilidad de fuentes y verificación, no solo “presentación”. Sin rúbricas explícitas, sin coevaluación y portafolio que documenten procesos, la transmedialidad puede reducirse a una estética “atractiva” desanclada del aprendizaje disciplinar. La literatura especializada en español advierte que el salto de calidad en experiencias transmedia ocurre cuando las tareas tienen audiencia real y criterios de evaluación claros; sin esos dos factores, el compromiso se diluye y la exigencia cognitiva se pierde (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019). A este cuadro se añade la presión de tiempos escolares que premian la rapidez y la “cobertura” de contenidos sobre la revisión y la reescritura, todavía asociadas a pérdida de tiempo más que a aprendizaje profundo.

Una tercera limitación es profesional. Las revisiones recientes sobre competencia digital docente en español muestran un patrón persistente: la formación se ofrece con frecuencia en forma de talleres de herramientas desalineados del currículo y de la evaluación, sin descriptores observables que permitan a los equipos monitorear progreso y ajustar prácticas (Grados, 2024). En paralelo, los monográficos centrados en agencia docente llegan a una conclusión convergente: sin lenguaje común para hablar de diseño, mediación y evaluación multimodal, la innovación se encapsula en buenas voluntades individuales y no se sostiene a nivel de centro (Fernández et al., 2024). El resultado es conocido: tareas interesantes pero idiosincráticas, imposibles de replicar; fatiga por carga de trabajo no

reconocida; y una sensación de improvisación que desalienta la continuidad. La existencia de marcos como DigCompEdu y el MRCDD debería aliviar esta limitación, pero su operacionalización en escuelas sigue siendo dispareja; cuando no hay acompañamiento, esos marcos se perciben como listados abstractos de competencias y no como instrumentos para escribir consignas, diseñar rúbricas o observar clases (JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022).

Otro bloque crítico son las limitaciones éticas y de protección. En sociedades hiperconectadas, la exposición pública de voces e imágenes de estudiantes demanda protocolos claros. Las orientaciones regionales recuerdan la importancia de consentimiento informado, privacidad y seguridad en proyectos que publican artefactos de aula, así como la necesidad de ofrecer alternativas a quien no desee exponer su identidad (UNICEF LACRO, 2019). La ausencia de estos marcos no solo expone a la comunidad a riesgos legales o reputacionales, sino que inhibe al profesorado: sin reglas, publicar parece temerario. Junto a ello, el diseño sin accesibilidad sigue siendo una limitación estructural fuerte. Las Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje insisten en planificar múltiples vías de representación, acción–expresión y compromiso; cuando esto se omite, se expulsan silenciosamente a estudiantes con necesidades específicas, no por dificultad del contenido sino por barreras de formato (CAST, 2024). En un proyecto de audio, por ejemplo, la falta de subtítulo o de transcripción vuelve ilegible una evidencia; en un videoensayo, la ausencia de descripciones o de contraste de color puede impedir la participación; en una reseña escrita, plantillas no adaptadas y tipografías inadecuadas afectan la legibilidad.

La dependencia de plataformas y la lógica de “caja negra” son otra limitación. Herramientas cerradas, cláusulas de servicio cambiantes y analíticas opacas sitúan a las escuelas en relaciones de asimetría con proveedores. El Informe GEM 2023 recomienda cautela frente a

implementaciones tecnológicas desancladas del aprendizaje, y advierte sobre riesgos de sobrecoste y de captura de datos cuando se adoptan soluciones sin una evaluación pedagógica y de gobernanza (UNESCO, 2023). Para la didáctica del área, esto tiene traducciones inmediatas: si la plataforma no permite exportar artefactos, migrar contenidos o controlar la visibilidad y la moderación, la evidencia de aprendizaje queda secuestrada y la continuidad de proyectos depende de decisiones corporativas. Una escuela con gobernanza clara debe poder definir dónde publica, quién modera, cómo corrige y qué datos conserva, con una política de minimización de datos personales.

En los últimos dos años se sumó un capítulo sensible: el uso de IA generativa por parte de estudiantes y docentes. La Guía de la UNESCO para IA en educación e investigación propone principios de transparencia, protección de datos y equidad, además de insistir en el desarrollo de juicio crítico para comprender potenciales y límites de estas herramientas (UNESCO, 2023/2024). Cuando no existen protocolos, aparecen zonas grises: usos clandestinos, acusaciones de “trampa” difíciles de probar, evaluaciones que CASTigan el producto sin mirar procesos. La limitación aquí no es “la IA” en sí, sino la ausencia de encuadre: sin consignas que exijan trazabilidad (borradores, fuentes, decisiones de edición), la evaluación se vuelve punitiva o ingenua. El Informe GEM 2023 sugiere anclar cualquier adopción tecnológica a fines educativos claros y a contextos específicos, una recomendación especialmente pertinente cuando la novedad desplaza al criterio (UNESCO, 2023).

El territorio latinoamericano añade limitaciones contextuales de largo aliento. En zonas rurales y periféricas, la conectividad intermitente y el acceso compartido a dispositivos obligan a diseñar variantes low-tech con rigor, no como concesión menor. En contextos interculturales y bilingües, la ausencia de materiales situados y de

criterios para valorar plurilingüismo en artefactos públicos reduce las posibilidades de autoría genuina. A ello se suman desigualdades de género en el uso y la exposición pública: la participación de chicas en espacios visibles suele estar mediada por experiencias de hostigamiento o autocensura, un dato que obliga a políticas de moderación y a acuerdos de convivencia (UNICEF Argentina, 2023). En todas estas situaciones, la regla de oro es el diseño situado: cada decisión de formato, audiencia y evaluación se toma a partir de una línea de base que el centro levanta con datos propios dialogando con series nacionales y referentes regionales (INEC, 2023; SITEAL–IPE UNESCO, s. f.; CEPAL, 2025).

En el plano de política y gestión, se evidencian desalineaciones entre agendas nacionales y decisiones de centro. Ecuador cuenta con una Agenda de Transformación Digital 2022–2025 que establece prioridades en conectividad, servicios y capacidades; sin embargo, cuando las escuelas desconocen estas líneas o no articulan con gobiernos locales, se pierden oportunidades de apalancar mejoras infraestructurales o de justificar ventanas de publicación y equipamiento básico (MINTEL y ARCOTEL, 2022). La limitación no es la ausencia de documentos, sino la falta de traducción operativa al nivel escolar. Por su parte, a nivel regional, repositorios como SITEAL–IPE UNESCO facilitan comparaciones útiles; no consultarlos deja a los centros aislados, con la sensación de que innovan “a ciegas” o que deben importar modelos sin adaptación (SITEAL–IPE UNESCO, s. f.). En ambos casos, el costo es una innovación desconectada de marcos de gobernanza y de recursos potenciales.

Existen, además, limitaciones de investigación y monitoreo a escala institucional. Muchas escuelas innovan sin documentar lo que hacen: no quedan trazas de versiones, no se guardan rúbricas, no se sistematizan portafolios ni reflexiones docentes. Sin esa memoria, el aprendizaje institucional es frágil; cada ciclo empieza “de cero”

porque no hay evidencia para discutir ajustes. La literatura en español sobre transmedia educativa insiste en la coherencia de diseño y en la centralidad de la audiencia y la evaluación; si esos elementos no se registran, la discusión se empobrece y la crítica se vuelve opinión (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019). A nivel docente, las revisiones sobre competencia digital recomiendan descriptores observables para observar clases, analizar consignas y revisar artefactos; sin ellos, la retroalimentación es genérica y la mejora, azarosa (Grados, 2024; Fernández et al., 2024).

En lo estrictamente disciplinar, Lengua y Literatura enfrenta limitaciones propias cuando intenta transitar hacia evidencias multimodales. Una de ellas es la inercia de considerar “texto” solo lo escrito lineal, de modo que la oralidad y el montaje audiovisual se perciben como “menos académicos” aunque exijan operaciones retóricas complejas. Otra es el desacople entre objetivos de lectura profunda y tiempos escolares que favorecen entregas rápidas; cuando el calendario empuja a producir sin revisar, el riesgo de superficialidad aumenta y la ciudadanía digital se vuelve un conjunto de slogans. La transmedialidad, tal como muestra la investigación, no reduce la exigencia; la reubica: ahora la calidad depende también del guion, del tono, de la edición, de la atribución y de la capacidad de dialogar con audiencias reales (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019). Si la evaluación no acompaña, estas dimensiones quedan invisibles y el área pierde la oportunidad de ensayar públicamente la lectura crítica y la argumentación responsable.

Vale añadir una limitación simbólica: el discurso público que asocia “innovación” con novedad técnica por encima de la pertinencia pedagógica. El Informe GEM 2023 es enfático: la tecnología mejora el aprendizaje cuando resuelve problemas educativos concretos y se integra con propósitos claros y evaluación pertinente (UNESCO, 2023). En la práctica, esa advertencia se traduce en un antídoto contra

la tecnofilia y contra el tecnoescepticismo: el foco no es celebrar ni demonizar herramientas, sino interrogar qué aportan a la comprensión, a la argumentación y a la participación, y bajo qué condiciones (UNESCO, 2023). Sin ese centro, las propuestas se vuelven moda; con él, la transmedialidad se convierte en una estrategia de diseño coherente con el currículo y la ciudadanía.

Frente a este conjunto de límites, el lector podría preguntarse si no estamos ante un paisaje demasiado áspero. Precisamente por eso este subtema existe: para nombrar lo que aprieta y evitar que el entusiasmo pedagógico tropiece con lo previsible. La enseñanza transmedia en Lengua y Literatura no necesita ignorar estas restricciones; necesita orquestarlas. Para ello, el capítulo anterior propuso un diagnóstico con instrumentos ligeros, y los subtemas siguientes convertirán ese mapa en rutas de acción, definiendo criterios de éxito que se puedan observar en el aula. Si la escuela acepta que sus condiciones son variables, que sus docentes requieren acompañamiento y que su estudiantado merece protocolos claros de cuidado, entonces la transmedialidad deja de ser una promesa tecnológica y se vuelve un modo de hacer escuela con voz pública, con rigor y con justicia (CEPAL, 2025; INEC, 2023; MINTEL y ARCOTEL, 2022; SITEAL–IIPE UNESCO, s. f.; UNICEF LACRO, 2019; CAST, 2024; UNESCO, 2023; UNESCO, 2023/2024; Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019; Grados, 2024; Fernández et al., 2024; Flores y García, 2023; UNICEF Argentina, 2023; JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022).

2.4 Estrategias de mitigación y prioridades de intervención

Diseñar estrategias de mitigación y fijar prioridades de intervención en educación transmedia para la ciudadanía digital implica partir de un principio sobrio: no todo puede hacerse a la vez, y lo urgente no debe devorar lo importante. En América Latina y en Ecuador, las brechas de acceso, de uso y de competencias se entrelazan; por eso, cualquier plan de acción que ataque solo uno de esos planos corre el

riesgo de quedar en un paliativo (CEPAL, 2025). La ruta razonable es secuenciar decisiones, anclarlas en datos de INEC y en referencias regionales como SITEAL–IPEE UNESCO, y traducirlas en prácticas de Lengua y Literatura que la institución pueda sostener con criterios claros de evaluación, cuidado y accesibilidad (INEC, 2023; SITEAL–IPEE UNESCO, s. f.). En este subtema propongo un conjunto de estrategias escalonadas que pueden activarse en ciclos bimestrales: primero, asegurar condiciones mínimas viables para participar; luego, elevar la calidad de los usos hacia la producción con audiencia y criterio; finalmente, consolidar competencias cívicas y docentes que vuelvan la mejora acumulativa y no dependiente de entusiasmos individuales (CEPAL, 2025; Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

El primer bloque de mitigación enfrenta las limitaciones de acceso con una lógica *offline-first* y de bajo consumo de datos. Si el teléfono móvil es el dispositivo predominante de acceso entre estudiantes —lo que confirman las series nacionales—, entonces los artefactos del área deben poder nacer y demostrar aprendizaje en ese entorno: guiones y escritura en documentos livianos, audio comprimido como formato principal, video breve cuando sea imprescindible y con metadatos sencillos de rastrear (INEC, 2023). Esta decisión técnica tiene un trasfondo pedagógico: prioriza operaciones de lectura, argumentación y estilo en formatos que no penalizan a quienes dependen de datos móviles y de ventanas de conectividad intermitentes. Los centros pueden pactar ventanas de publicación —horarios donde la red institucional funciona con mayor estabilidad— y promover la entrega local (*intranet*, memoria USB institucional) cuando la subida a la nube no sea factible. Estas medidas deben alinearse con la Agenda de Transformación Digital 2022–2025, tanto para aprovechar mejoras infraestructurales como para justificar necesidades ante autoridades locales (MINTEL y ARCOTEL, 2022). En Lengua y Literatura, una secuencia de reseñas críticas o de crónica

local puede diseñarse para funcionar íntegramente sin conexión continua y publicarse en una sola tanda planificada, sin sacrificar el cuidado de fuentes y la autoría (INEC, 2023; MINTEL y ARCOTEL, 2022).

El segundo bloque se concentra en la brecha de uso. No basta con tener dispositivos o conexión si la escuela reproduce consumos pasivos. La mitigación aquí consiste en elevar el nivel de exigencia de las tareas, diseñando artefactos con audiencia real y propósito público, apoyados por rúbricas que valoren la calidad retórica y la verificación. La evidencia en español sugiere que, cuando las producciones tienen destinatarios concretos —la comunidad escolar, un repositorio institucional, un festival de textos críticos—, el compromiso y el cuidado por la calidad aumentan sin rebajar la exigencia cognitiva (Alonso y Murgia, 2018). Además, las propuestas que entienden el aula como ecosistema transmedia consiguen articular piezas —reseña escrita, pódcast breve, microdocumental, mapa narrativo— que dialogan entre sí, lo que obliga a hacer explícitas las decisiones de citación, montaje y tono (Scolari et al., 2019). Por eso, una prioridad realista es que cada docente del área lance al menos una secuencia bimestral con audiencia definida y pasos de verificación incorporados a la consigna; mejor una secuencia exigente y bien evaluada que una proliferación de tareas decorativas (Alonso y Murgia, 2018; Scolari et al., 2019).

La brecha de competencias pide otra clase de mitigación: andamiajes de razonamiento cívico y de autoría responsable. Una decisión de alto impacto, de bajo costo y de rápido despliegue es institucionalizar la estrategia SIFT como parte del protocolo de lectura y publicación del área: parar antes de compartir, investigar la fuente, buscar cobertura alternativa y rastrear el contexto (Aceituno, 2024). Traducido a Lengua y Literatura, SIFT se convierte en un checklist obligatorio para reseñas, editoriales y crónicas; no se trata de un apéndice moral sino de

criterios de calidad textual: sin verificación, la argumentación es frágil. El monográfico Comunicar 74 recuerda que esta alfabetización cívica debe explicitar, además, cómo operan los algoritmos en la visibilidad de contenidos, pues el juicio crítico se entrena también entendiendo la mediación de plataformas (Flores y García, 2023). Mitigar no es blindar contra todo riesgo, sino hacer consciente la experiencia digital y dotarla de procedimientos replicables (Aceituno, 2024; Flores y García, 2023).

Toda intervención necesita un piso ético que habilite y proteja la participación. En contextos escolares latinoamericanos, esto se traduce en dos líneas simultáneas: privacidad/consentimiento y accesibilidad. En la primera, las orientaciones de UNICEF LACRO son claras: ninguna publicación de artefactos estudiantiles —texto, audio, imagen o video— debe hacerse sin consentimiento informado, sin política de moderación y sin alternativas para quien prefiera no exponer su identidad (UNICEF LACRO, 2019). En la segunda, las Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje exigen planificar múltiples vías de representación, acción—expresión y compromiso: subtítulo y transcripción para audio y video, formatos livianos y legibles para móviles, descripciones alternativas y contrastes adecuados, y andamiajes como plantillas de guion o glosarios (CAST, 2024). No se trata de añadir trabajo: DUA y privacidad son condiciones de posibilidad de una ciudadanía digital escolar verdaderamente inclusiva (UNICEF LACRO, 2019; CAST, 2024).

Una prioridad de gestión que amortigua varias limitaciones a la vez es acordar ventanas de publicación y estándares técnicos mínimos a nivel de centro. Las ventanas evitan congestiones y favorecen que quienes dependen de datos móviles planifiquen su subida; los estándares técnicos (p. ej., tasa de bits de audio, duración máxima, peso de archivos) protegen a las familias de sobrecostos y a la red institucional de colapsos (INEC, 2023; MINTEL y ARCOTEL, 2022). Estas

decisiones deben figurar en un protocolo de publicación escolar — ubicado en el PEI/POA— que establezca además líneas de moderación y de corrección pública de errores, para que la exposición no derive en sanción ni en miedo a participar. Este protocolo convierte la “ciudadanía digital” en una práctica de convivencia escolar y allana el camino para publicaciones periódicas que no dependan de una persona heroica sino de una estructura (UNICEF LACRO, 2019).

El desarrollo profesional docente es otra prioridad de mitigación. Las revisiones en español muestran que abundan los talleres de herramientas poco conectados con currículo y evaluación (Grados, 2024). La intervención más costo–efectiva es operacionalizar marcos en español —DigCompEdu y MRCDD— en forma de descriptores observables para planificación, mediación y evaluación multimodal (JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022). No se trata de certificar, sino de que el equipo acuerde qué significa “diseñar una secuencia transmedia” en términos de objetivos, verificación, citación, DUA y evaluación; cómo se evidencia “autoría responsable” en una reseña sonora; qué criterios de accesibilidad debe cumplir un videoensayo. Con esos descriptores, se pueden organizar ciclos breves de observación de clases y revisión de artefactos, con retroalimentación formativa. En pocas semanas se instalan hábitos que mitigan la dispersión y convierten la mejora en una rutina compartida (Fernández et al., 2024).

La política reciente aporta criterios para priorizar inversiones y blindar decisiones. El Informe GEM 2023: Tecnología en la educación insiste en que la tecnología mejora el aprendizaje cuando se integra con propósitos educativos claros, evaluación pertinente y condiciones contextuales adecuadas. La recomendación operativa es enfática: evitar compras o adopciones que no responden a un problema pedagógico bien definido, y experimentar a pequeña escala antes de escalar (UNESCO, 2023). En paralelo, la Guía para el uso de IA

generativa en educación e investigación pide protocolos de transparencia (declarar si se usó IA y para qué), protección de datos y equidad (no convertir la disponibilidad de IA en una nueva brecha), procurando que la evaluación siga recayendo en competencias verificables de lectura, argumentación y autoría (UNESCO, 2023/2024). Estas pautas previenen dos desviaciones simétricas: la tecnofilia que confunde novedad con calidad, y el tecnoescepticismo que desconoce la cultura digital juvenil (UNESCO, 2023; UNESCO, 2023/2024).

Como área, Lengua y Literatura puede liderar la mitigación porque su materia prima es el discurso público. Una prioridad transversal es institucionalizar tres gestos en todas las secuencias: verificar, citar y publicar con cuidado. Verificar se operacionaliza con SIFT en la consigna; citar con plantillas simples que exijan fuente, autoría y enlace o referencia; publicar con permisos y avales explícitos (Aceituno, 2024; UNICEF LACRO, 2019). Con estas rutinas, la práctica cotidiana del área transmuta la “cultura de plataforma” en aprendizaje disciplinar: la tesis se sostiene en evidencias, el estilo cuida el registro, el respeto se vuelve norma observable (Flores y García, 2023). En una reseña, por ejemplo, el checklist obliga a declarar qué se contrastó, dónde se verificó y cómo se atribuye el material ajeno; en un pódcast, la plantilla recoge guion con tesis, citas, fuentes y licencias. La mitigación se hace visible cuando el producto final encarna esas decisiones.

La accesibilidad no es una línea aparte, sino un criterio de diseño que cruza todas las intervenciones. En centros con conectividad modesta, DUA enseña a no confundir dificultad técnica con exigencia académica: podemos pedir análisis retórico profundo en un audio corto bien guionado, o comparación intertextual en una reseña escrita que no requiera descargas pesadas (CAST, 2024). La mitigación aquí significa anticipar barreras: ofrecer archivos livianos y legibles en

teléfono, subtitular y transcribir, permitir equivalencias de formato para demostrar el mismo desempeño, y declarar en la rúbrica criterios que tomen en serio la oralidad y el montaje como formas legítimas de pensamiento verbal (CAST, 2024). En paralelo, UNICEF LACRO recuerda que el cuidado —privacidad, consentimiento, seguridad— debe quedar por escrito, para que la participación no dependa del “ángel” del docente sino del derecho de los estudiantes a ser parte con resguardo (UNICEF LACRO, 2019).

Una estrategia de mitigación con alto retorno consiste en crear un circuito institucional de publicación que cierre el bucle de aprendizaje. Tres decisiones bastan: un espacio de publicación (web o intranet), un calendario de salida por cursos o proyectos, y un equipo de moderación con protocolo de correcciones. Con ese circuito, los artefactos dejan de ser piezas aisladas y pasan a formar un corpus que la escuela puede analizar: qué géneros resultan más fértiles para el área, dónde se atascan los procesos de verificación o citación, cuándo es más eficaz publicar. En el tiempo, este corpus permite retroalimentar el currículo y ajustar criterios (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Si la escuela complementa esta práctica con portafolios y rúbricas compartidas, el aprendizaje institucional deja de depender de memoria informal y se asienta en evidencia (INTEF, 2022; JRC–CE, s. f.).

La mitigación también exige contención narrativa: decir que no cuando sea oportuno. No todas las herramientas agregan valor, ni todo formato contribuye al aprendizaje. El Informe GEM 2023 invita a evaluar críticamente adopciones tecnológicas que prometen “engagement” pero no mejoran indicadores de comprensión ni de argumentación (UNESCO, 2023). En Lengua y Literatura, esto se traduce en privilegiar pocos formatos bien hechos —reseña, pódcast, editorial, crónica— sobre la acumulación de “actividades creativas” que dispersan el foco cognitivo. Para la institución, decir “no” a una

implementación no pedagógica es una forma de cuidar recursos y de proteger a docentes y estudiantes de la fatiga y de la frustración (UNESCO, 2023).

Las prioridades de intervención para un año escolar —pensadas como tramos de 8–10 semanas— pueden formularse así: Tramo 1: condiciones mínimas y protocolos (ventanas de publicación, estándares técnicos, política de privacidad y consentimiento, DUA básico); Tramo 2: secuencias con audiencia y SIFT (una secuencia por curso con verificación incorporada y rúbrica compartida); Tramo 3: desarrollo profesional (descriptores observables DigCompEdu/MRCDD y ciclo breve de observación y retroalimentación); Tramo 4: institucionalización (circuito de publicación, portafolios y ajuste de criterios a partir del corpus). Este orden responde a una lógica de capas: primero posibilitar, luego dignificar los usos, después profesionalizar la mediación y, por último, consolidar un aprendizaje institucional que soporte la mejora (JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022; UNICEF LACRO, 2019; CAST, 2024; Aceituno, 2024; UNESCO, 2023).

Una última línea de mitigación apunta a la IA generativa. La experiencia indica que parte del estudiantado ya la usa para idear o resumir; ignorarlo crea zonas grises. El camino no es la prohibición general, sino la regulación pedagógica: consignas que exijan rastreabilidad (borradores, fuentes, decisiones de edición), declaración explícita de si se usó IA y para qué, y criterios que sigan pesando en lectura, argumentación y autoría (UNESCO, 2023/2024). El objetivo es que la herramienta no reemplace el pensamiento, sino que, correctamente encuadrada, sirva para hacer visible el proceso y para entrenar la metaevaluación. Con este encuadre, la IA deja de ser una amenaza vaga y se convierte en un objeto de estudio que robustece la formación cívica y el criterio disciplinar (UNESCO, 2023/2024).

En conjunto, estas estrategias de mitigación y prioridades de intervención delimitan un modo enseñable y defendible de cerrar brechas sin sacrificar la exigencia ni la justicia: acceso garantizado con decisiones *offline-first* y estándares técnicos; uso elevado mediante artefactos con audiencia y rúbricas; competencias cívicas entrenadas con SIFT y protocolos de publicación; accesibilidad y cuidado como condiciones, no como anexos; desarrollo profesional con descriptores observables y ciclos breves de mejora; gobernanza que convierte la publicación escolar en un circuito estable; y prudencia tecnológica guiada por propósitos educativos claros. Desde Lengua y Literatura, estas prioridades no solo permiten que el estudiantado participe: lo invitan a pensar en público con evidencia y responsabilidad, que es — al fin y al cabo— la promesa de una ciudadanía digital digna en nuestra región (CEPAL, 2025; INEC, 2023; SITEAL–IPE UNESCO, s. f.; MINTEL y ARCOTEL, 2022; UNICEF LACRO).

CAPITULO III

MARCO NORMATIVO, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ÉTICA DIGITAL

3.1 Currículo oficial y políticas digitales escolares

La integración significativa de la tecnología en la enseñanza de Lengua y Literatura no comienza en el aula, sino en los marcos que le dan legitimidad: el currículo nacional y las políticas digitales escolares. Estos documentos no son meras guías técnicas; son declaraciones de sentido, pactos institucionales sobre lo que se considera valioso, pertinente y enseñable en un contexto educativo determinado. En el caso de Ecuador y del conjunto de América Latina, los marcos actuales nos invitan a leer el uso de tecnologías no como una moda pasajera, sino como una dimensión constitutiva de la formación ciudadana y del desarrollo de competencias multimodales en el siglo XXI.

La propuesta educativa oficial para Lengua y Literatura en la Educación General Básica y el Bachillerato, publicada por el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) menciona sin rodeos la importancia de usar distintas formas para comunicar, entender y debatir ideas. Aparecen habilidades como leer con atención textos que mezclan imágenes y palabras, escribir en soportes variados, defender opiniones de viva voz o por escrito, también apreciar obras literarias desde miradas culturales diversas y con sentido moral. Gracias a esos objetivos claros, resulta posible incluir producciones transmedia: creaciones donde confluyen palabra, dibujo, audio e información visual, todo articulado bajo una historia única pensada para personas reales.

No resulta curioso solo lo que deja el plan de estudios, sin embargo, también llama la atención lo que obliga a hacer. Un caso claro emerge al exigir razonamientos bien explicados y respaldados, creando lugar así para formatos como audios comentados, vídeos analíticos o

historietas con juicio crítico, mientras sigan ciertos lineamientos clave sobre sentido, conexión entre ideas y referencias correctas. Este modo de entender la enseñanza no nace del azar; surge más bien tras leer con responsabilidad y conciencia el marco educativo oficial, centrado en formar ciudadanos letrados, reflexivos y conectados con su entorno real.

Junto con estas orientaciones educativas entran en juego normas puntuales sobre el manejo de tecnología dentro de las escuelas. En medio de ese contexto aparece la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021), donde lo digital forma parte clara del ambiente escolar porque hoy las relaciones van más allá de los patios o salones. Allí se enfrentan temas como el acoso por internet, el cuidado de información personal o cómo actuar en plataformas virtuales, indicando pasos que cada institución debe seguir. Lejos de detenerse en evitar problemas, apunta a construir una cultura de participación responsable desde temprana edad, integrando valores como trato justo, prudencia y protección al usar dispositivos digitales.

Un acuerdo reciente del (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025) da pautas claras sobre el uso de teléfonos durante las clases. En vez de prohibirlos sin más, el texto adapta sus reglas dependiendo de la edad del alumno, lo que se está haciendo y el entorno escolar específico. Aparecen indicaciones precisas: cuándo resulta útil emplear estos aparatos con fines académicos, junto con medidas obligatorias para proteger datos personales y garantizar buen trato entre estudiantes. Así queda permitido incluir móviles o tablets dentro del proceso formativo si hay intención clara detrás, supervisión constante y conexión real con los temas vistos en clase. Todo ello apunta a integrar tecnología no por moda, sino porque realmente sirve bajo ciertas condiciones.

Estas regulaciones se articulan con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016, codificada), que establece los principios generales del sistema educativo: Inclusión, equilibrio en la enseñanza, respeto por distintas culturas: todo eso forma parte del diseño educativo vigente. Por otro lado, desde 2023 rige también un documento que detalla cómo aplicar esas ideas día a día. Así funcionan planes, dirección de centros o formas de medir aprendizajes. Si alguien trabaja con historias en varios formatos digitales, puede apoyarse aquí. El entorno legal valora esos recursos múltiples como herramientas válidas dentro de una formación digna.

Lo más destacado de esta ley es cómo va de la mano con el enfoque centrado en derechos. Incluir la competencia digital entre lo que deben aprender los estudiantes—sobre todo en bachillerato—muestra que ya no se puede ser ciudadano por completo sin saber moverse con criterio en lo digital. Eso mismo aparece en la Agenda de Transformación Digital del Ecuador 2022–2025 (MINTEL / ARCOTEL, 2022), donde hay objetivos concretos sobre conexión, trámites en línea y desarrollo de habilidades técnicas. Pese a que no habla solo de educación, ese plan da apoyo importante a iniciativas escolares que trabajan en mejorar equipos tecnológicos o dar mejor acceso a herramientas digitales para todos.

Mirando desde el aula, esas reglas y planes escolares podrían ser chances reales de probar cosas nuevas sin perder el rumbo. Aunque no obligan a usar solo un método, piden logros claros, útiles y medibles. Justo ahí, dentro de ese espacio posible, cobran fuerza las propuestas educativas que usan varios medios juntos. Estas iniciativas encajan bien con lo que se espera: entender, debatir, crear. También respetan valores como incluir a todos, tratar con consideración o proteger datos personales. Además, sacan provecho de apoyos oficiales para mantenerse vivas. Sin embargo, este ajuste entre ideas

y normas no pasa solo. Hace falta examinar con cuidado cada documento oficial, luego convertirlo en acciones de clase sensatas.

Empezando por lo que se pide habilidades y valores, este apartado presenta un esquema para leer planes educativos desde ángulos distintos. No solo eso, también incluye formatos, materiales o aparatos posibles, vistos desde su permitido uso real. Aparecen entonces ciertos límites: peligros éticos, barreras claras, zonas donde frenar. Más adelante surge la pregunta sobre qué enseñanza concreta podría nacer en Lengua y Literatura a partir de todo esto. Página tras página, ese marco va tomando forma, ayudando a crear lecciones coherentes, justas, comprometidas moralmente.

Cuando se habla de normas, no puede faltar la regulación sobre datos personales. En medio de ese tejido legal aparece la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (LOPD), (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021) junto con su reglamento del año 2023. Estas disposiciones presentan condiciones claras que influyen en cómo se enseña cuando hay tecnología por medio. A veces empieza con recopilar menos información; otras, exige permiso claro antes de usar cualquier dato. También pesa el derecho a borrar contenidos, especialmente si quien lo pide es joven. Cuando los estudiantes crean o comparten archivos digitales, todo eso entra en juego. Ni hablar si esos datos viajan fuera del país: ahí surgen más limitaciones. Así las cosas, cada actividad escolar debe medir bien qué datos maneja, cómo los guarda y quién termina viéndolos.

Así las cosas, si unos alumnos hacen un podcast o un vídeo analítico, eso no sale a la luz sin que ellos mismos y sus familias digan claramente que están de acuerdo. A su vez, cualquier dato vinculado - la voz, cómo se ve la persona, el nombre, dónde vive - necesita protección real: ocultarlo, cambiarlo o limitar quién puede verlo. Lejos de frenar nuevas ideas, estas normas permiten que los proyectos avancen sin poner en riesgo a nadie. Por este camino, el colegio deja

de ser solo un lugar de clases y se convierte en protector de garantías, también en puente hacia una participación digital más pensada y consciente.

Que los docentes apliquen estas reglas no depende solo de saber qué dice la ley, también necesitan recursos claros para actuar. Bajo esa lógica, más adelante el texto incluye formatos útiles: ejemplos de autorizaciones firmadas por familias, formularios donde declarar el uso de sistemas automatizados, listas rápidas para revisar si un proyecto cuida la privacidad. Tales apoyos no evitan pensar sobre lo correcto o incorrecto, aunque sí ayudan a estructurar ese juicio en pasos concretos, especialmente al tratar con menores dentro del mundo online.

Lo importante también resulta cómo estas políticas conectan con mejorar la habilidad del profesorado en lo digital. Pese a que referencias como DigCompEdu o el MRCDD no estén incluidas en leyes nacionales, dan términos comunes además de descripciones concretas útiles para organizar, guiar y valorar situaciones en espacios digitales (JRC–CE, s. f.; INTEF, 2022). Usarlas como base técnica ayuda a ajustar las secuencias de enseñanza a niveles crecientes de destreza, asegurar que los proyectos transmedia sigan pautas definidas, así mismo impulsar una evolución constante del docente, sustentada en datos reales junto con perspectiva ética.

Al terminar, llama la atención lo clave que es ajustar estos métodos a las pautas globales de entidades como UNESCO o UNICEF. Aparece entonces la Guía sobre inteligencia artificial en estudios e investigación (UNESCO, 2023/2024), con normas claras sobre equidad, datos seguros y honestidad técnica - algo vital ahora que muchos estudiantes ya usan IA avanzada. Dichas reglas necesitan entrar en cada escuela, en cada clase: explicar si se usa IA, decir por qué está ahí, revisar lo que produce y nombrar las referencias. Usar programas tipo ChatGPT no elimina la reflexión profunda ni el deber

de firmar lo propio; más bien abre espacio para hablar de moral intelectual, rastrear cómo nacen las ideas y exigir solidez en los argumentos.

Así también, las guías de UNICEF para la protección en espacios digitales (2017–2021) ofrecen un punto de partida confiable al crear normas escolares que cuiden a niñas, niños y jóvenes. Lejos de ser simples recomendaciones vagas, estas líneas directrices forman una estructura con peso técnico y moral, necesaria para construir procedimientos claros dentro de los centros educativos. Cuando se comparten trabajos de estudiantes, interactúan en plataformas o guardan carpetas virtuales, rigen condiciones firmes de autorización previa, privacidad y consideración hacia cada persona. Esto ayuda a prevenir situaciones donde alguien quede expuesto demasiado tiempo frente a otros, así como bloqueos sin razón válida.

Total, el plan de estudios y las normas digitales en escuelas ecuatorianas - y también en Latinoamérica - no simplemente admiten usar proyectos transmedia en clases de Lengua y Literatura: los demandan, claro que sigan valores éticos, garanticen derechos básicos y apunten a metas educativas válidas. Nada de tendencia efímera; enseñar así surge como forma concreta, adecuada, ligada a formar ciudadanos digitales conscientes, abiertos, activos.

Tras eso viene un tema distinto, uno que mira otra parte esencial del sistema legal. Este punto revisa lo referente al control sobre inteligencia artificial junto con aplicaciones virtuales. En ese espacio se observan los caminos que permiten las normativas hoy. También sus restricciones. Todo esto aplica cuando usamos estos recursos dentro del salón de clase. Se trata de equilibrio más que solo permisos. Las reglas dibujan zonas donde avanzar. Y también zonas donde detenerse.

3.2 Regulación del uso de IA y plataformas

Así como llegan nuevas formas de aprender, también aparecen dudas sobre cómo usarlas bien. Por momentos, las pantallas ayudan; otras veces abren debates que antes no existían. Aunque parezca claro, no siempre se entiende qué permite o prohíbe cada regla dentro del aula. Desde ahí, empiezan a surgir preguntas sobre lo permitido al escribir, buscar o crear con máquinas. Poco a poco, los docentes necesitan saber hasta dónde van las guías oficiales cuando un estudiante usa IA. Incluso si es solo para copiar una idea o terminar rápido una tarea. Cada escuela enfrenta esto mientras ajusta sus propias respuestas.

En Ecuador, la regulación clave para las herramientas de inteligencia artificial viene dada por la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (LOPDP), (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021) junto a su Reglamento General (2023). Gracias a estos marcos legales, operan ciertos principios fundamentales: legalidad, claridad frente al usuario, recopilación limitada de información, deber de actuar con anticipación ante riesgos y salvaguardas especiales cuando intervienen menores. Si una plataforma maneja datos de alumnos - y sea almacenándolos, analizándolos o enviándolos - queda obligada a seguir normas exigentes. Entre ellas destacan evaluar posibles daños antes de usarlos, obtener permisos completos y comprensibles, asegurar la integridad técnica y revisar cada vez que los datos salgan del país, comprobando si el destino ofrece niveles similares de protección.

Cualquier decisión sobre plataformas educativas se ve afectada por estos criterios, lo mismo ocurre al integrar herramientas de inteligencia artificial en clase. Tomemos el caso de un sistema que analice datos como la voz o imágenes: necesita reglas claras sobre cuándo se permite su uso, junto con mecanismos para dar permiso y garantizar el anonimato si es necesario. En este contexto, según el Reglamento General a la LOPDP, quienes manejan información deben

aplicar controles contra posibles daños, llevar registros actualizados de cómo tratan esos datos y nombrar a alguien dedicado específicamente a supervisar su protección siempre que sea obligatorio hacerlo.

Así funciona: si un profesor quiere usar una app o herramienta de inteligencia artificial en clase, primero debe comprobar que cumpla con las leyes del país. Las escuelas, por ser guardianas de la información que manejan, necesitan crear reglas claras para respetar esos requisitos; entre ellas, evaluar riesgos, registrar cómo se usa la tecnología y poner controles precisos. Lejos de ralentizar todo, este entramado no es papeleo innecesario, más bien actúa como sostén fiable: defiende a los estudiantes mientras permite avanzar con nuevas formas de enseñanza.

En lo global, llama la atención la Guía sobre IA generativa en enseñanza e investigación lanzada por la UNESCO (2023/2024) sirve como punto de apoyo al reflexionar desde un ángulo amplio y práctico. Seis ideas pilares marcan cómo usar la inteligencia artificial en clases: claridad frente a quién usa el sistema, justo acceso para todos sin privilegios ocultos, control constante por parte del ser humano, resguardo firme de información personal, posibilidad real de uso incluso con recursos limitados, además ajuste según la etapa de desarrollo del estudiante. Detrás de cada noción hay pasos sugeridos que emergen naturalmente: mencionar cuando algo fue hecho con ayuda de máquinas pensantes, comprobar una vez más lo entregado por esos programas, dar reconocimiento correcto si aparecen frases o conceptos fabricados por algoritmos activos.

Cuando alguien usa inteligencia artificial en una tarea, digamos para buscar ideas, resumir información o revisar un trabajo terminado, conviene decirlo sin rodeos. Mencionar qué programa se usó, en qué parte del proyecto entró en juego y cómo se comprobó lo que hizo ayuda a entender mejor el aporte propio. Sucede que esto no solo

cuida la honestidad; también da espacio para valorar bien lo que realmente sabe el alumno. Además, así queda más claro cómo usar esas herramientas con cabeza, con originalidad, con juicio. La claridad abre camino a decisiones mejores después.

Otro pilar clave gira en torno al cuidado de la información personal. Las indicaciones de la UNESCO señalan que, dentro del ámbito escolar, quien maneja la inteligencia artificial debe ser siempre el profesor o la institución educativa, junto con reglas firmes sobre qué datos se recolectan y cómo se guardan. Cuando hablamos de niños o adolescentes, las medidas cobran mayor peso: usar estos sistemas requiere respeto absoluto hacia su intimidad y bienestar, evitando situaciones donde queden expuestos sin control, sean influenciados sin consentimiento claro o enfrenten sesgos automáticos difíciles de detectar. Desde esta perspectiva, tanto normas nacionales como orientaciones globales coinciden en algo elemental: toda herramienta digital aplicada en clase necesita someterse primero al bienestar del estudiante, priorizando espacios pedagógicos justos, protegidos y moralmente responsables.

Empujada por políticas públicas, la Agenda de Transformación Digital del Ecuador 2022–2025 (MINTEL / ARCOTEL, 2022) abraza esta visión. Aunque ve con claridad cómo la inteligencia artificial puede cambiar la enseñanza, también insiste: sin reglas éticas ni bases técnicas firmes, su aplicación queda expuesta. Más allá de eso, apunta hacia habilidades digitales reales, destinadas a maestros y alumnos por igual. Al mismo tiempo, impulsa estructuras legales capaces de contener avances tecnológicos rápidos. Incluso valora espacios virtuales donde nadie quede fuera, protegidos ante amenazas invisibles. Así, equilibrio entre novedad controlada y supervisión responsable permite que las escuelas usen herramientas como IA sin sacrificar garantías básicas.

Lo llama la atención cómo se entrelaza la inteligencia artificial con la evaluación. Aunque parezca distinto, tanto las guías de la UNESCO como los lineamientos de la LOPDP señalan riesgos al aplicar algoritmos sin cuestionarlos en contextos educativos. Ocurre que corregir tareas mediante máquinas podría repetir errores del pasado, pasar por alto matices o erosionar la confianza, siempre que falten reglas precisas, mirada humana y apertura. Así resulta clave describir bien cada herramienta que analice redacciones, detecte formas similares o identifique estructuras comunes, además de ofrecer espacios donde se pueda repasar o impugnar lo decidido. Lejos de sustituir a quien enseña, usar tecnología así debería potenciar sus juicios, sus correcciones, su rol frente al aprendizaje.

En las aulas, lo dicho antes cobra forma con acciones reales. Un caso claro: cuando un profesor arma una serie de actividades donde entra la inteligencia artificial, necesita acordar reglas claras sobre su empleo. En qué fase del trabajo se puede usar IA empieza a ser clave. También importa definir hasta dónde llega lo permitido en cuanto a ayuda automática. La autenticidad del texto producido exige formas de comprobación, como dejar huellas visibles del proceso. Esas mismas preguntas podrían aparecer directamente en las instrucciones dadas a los estudiantes, en guías de evaluación detalladas o incluso en formatos simples de declaración, todos ellos adjuntos en este libro.

Así también, usar plataformas requiere seguir reglas parecidas. En lugar de decidir al azar, sirve aplicar un esquema claro: permitido, recomendable o restringido. Este enfoque ayuda a elegir bien qué tecnología integrar, dependiendo del riesgo que implique, si va con lo que se enseña y cómo cuida los derechos de los estudiantes. Inspirado en la LOPDP, junto con ideas de la UNESCO y normas del Ministerio de Educación ecuatoriano, surge esta guía. Funciona como apoyo para escuelas y profesores, ofreciendo claridad antes de actuar.

No se puede pasar por alto lo fácil que resulta acceder a estas herramientas. Desde la UNESCO insisten: usar inteligencia artificial en clases requiere mirar cómo llegan realmente los estudiantes, sobre todo allí donde internet falla, faltan aparatos o cuesta entender lo digital. Aquí, tanto la hoja de ruta para cambiar la educación con tecnología entre 2022 - 2025 como documentos recientes de la CEPAL (2023) remarcan un punto clave: lanzar sistemas sofisticados sin pensar en equidad espacial ni social abre más grietas. Así las cosas, priorizar formatos que funcionen sin conexión constante, entregar contenidos descargables, apoyar al profesorado y optar por soluciones simples gana sentido.

Cuando el internet falla, como suele pasar en zonas alejadas, a veces funciona mejor organizar actividades escritas o con ayuda de otros en casa. Luego esas tareas podrían pasarse al formato digital poco a poco. Así también, los programas de inteligencia artificial necesitan funcionar sin depender todo el tiempo del acceso online o de servidores lejanos. Adaptar lo técnico a cada situación real acaba siendo una manera práctica de cuidar que nadie quede fuera en clases distintas.

Desde el lado de la escuela, tomar estas decisiones pide tener una guía clara sobre cómo usar tecnología e inteligencia artificial. Este texto sugiere que cada centro diseñe normas firmes que expliquen:

1. por qué se usa IA en clase;
2. cómo elegir las herramientas adecuadas;
3. tercero, cómo proteger datos personales y pedir permiso cuando sea necesario;
4. cuarto, cómo registrar su empleo y permitir revisiones por parte del profesorado;
5. quinto, qué hacer ante posibles problemas. No puede ser cosa de unos pocos. Hay que hablarlo entre todos quienes forman

la comunidad escolar: madres, padres, chicos, maestros y personal directivo.

Lo más importante en estas normas es saber cuestionar lo que hace la inteligencia artificial. Usarlas no basta; hay que entender también cómo operan, qué información manejan, si repiten ideas prejuiciosas o influyen en elecciones personales. Según la UNESCO (2023/2024), sería útil enseñar en clase cómo piensan los algoritmos, hasta dónde llega lo automático, quién firma una obra hecha por máquinas y quién responde por ella. En clases de Lengua y Literatura, eso puede tomar forma cuando se contrastan escritos creados con ayuda digital, se revisa si tienen sentido interno o verdad factual, además de debatirse cuándo conviene o perjudica usar tales tecnologías.

Hacer estas actividades mejora las destrezas técnicas; al mismo tiempo, afina el pensamiento reflexivo de quienes aprenden, además de abrirles espacio para intervenir en debates colectivos frente a nuevas herramientas digitales. Así visto, la clase adquiere otro rol: funciona como un entorno donde se practica una forma vigilante de pertenecer al mundo online, alerta ante innovaciones, aunque siempre priorizando dignidad humana, imparcialidad real y propósito formativo genuino.

Así las cosas, controlar cómo se usa la inteligencia artificial y las plataformas digitales en secundaria - sobre todo en clases de Lengua y Literatura - va más allá de hacer listas con lo que sí o no se puede usar. Hace falta entender bien las leyes actuales, integrar en clase los criterios éticos sugeridos por entidades globales, junto con fortalecer a las escuelas para aplicar esos lineamientos de forma realista, contextualizada y duradera. De otro modo, difícil asegurar que la tecnología en el aula evite generar peligros o barreras, transformándose mejor en impulso para habilidades reflexivas, imaginativas y sociales.

Así terminamos esta parte, donde vemos cómo esas bases conectan con lo real del sistema escolar. La tecnología disponible marca una diferencia clara, no todos entran igual. Desde ahí, queda completa la trama de reglas que sostiene el modelo de enseñanza planteado aquí.

3.3 Infraestructura tecnológica y equidad

Hablar de educación digital sin atender a las condiciones materiales en las que se enseña y se aprende es, en el mejor de los casos, una omisión técnica, y en el peor, una injusticia estructural. La infraestructura tecnológica no es solo una cuestión de cables, dispositivos y plataformas; es la base que determina quién puede participar plenamente de los procesos educativos mediados por tecnologías, y bajo qué condiciones. En el contexto latinoamericano —y de manera particular en Ecuador—, estas condiciones distan de ser homogéneas. Las brechas de acceso, uso y competencias, tal como lo evidencian los informes recientes de CEPAL (2023), UNESCO (2023) e INEC (2023), constituyen el punto de partida obligado para cualquier propuesta que aspire a ser pedagógicamente viable y éticamente defendible.

En Ecuador, la Agenda de Transformación Digital 2022–2025 (MINTEL / ARCOTEL, 2022) un plan digital busca mejorar la conexión en escuelas, sobre todo donde antes nadie llegaba. Por otro lado, ese mismo informe dice que sin tecnología básica, aprender se vuelve más difícil para muchos niños. Aunque parezca obvio, repetirlo importa: tener internet en clase ya no es lujo, forma parte del acceso justo a estudiar. Además de cables o señal, también propone ajustar los servicios digitales según lo que cada comunidad necesita. Mientras tanto, hay quien piensa que basta con poner routers; pero eso no alcanza si no cambia lo demás. Detrás de cada pantalla encendida debe haber igualdad real, no solo promesas técnicas mal repartidas. Así las cosas, el objetivo va más allá de enchufar dispositivos: apunta a niveles mínimos de dignidad educativa. Sea cual sea el colegio, vivir

lejos no debería significar quedarse atrás por falta de recursos. De hecho, quienes crecieron al margen hoy tienen derecho a estar dentro, no a mirar desde afuera. Lo importante queda claro: conectividad significa voz, oportunidad, presencia activa, punto.

Pese a cierto avance, las cifras oficiales del INEC (2023) muestran un panorama desigual. Aunque subió el porcentaje de casas conectadas, hay brecha marcada entre ciudad y campo. En lo rural, menos de la mitad - el 44,4 % - tiene red en casa, mientras en zonas urbanas casi siete de cada diez viviendas cuentan con ella. Mucho peor se ve cuando miramos dispositivos personales como celulares avanzados. Tampoco da igual qué tan estable sea esa señal. Sin buen equipo ni conexión fluida, usar herramientas educativas digitales cuesta mucho más. Lo mismo ocurre al crear materiales visuales o mixtos.

La CEPAL (2023) apoya esta conclusión en toda la región. Aunque su informe habla de habilidades digitales en Latinoamérica y el Caribe, destaca algo más: la brecha en el acceso a tecnología influye no únicamente en tener dispositivos, sino en cómo se usan. Las brechas de infraestructura limitan la posibilidad de generar aprendizajes significativos, reducen las oportunidades de participación cívica y reproducen desigualdades preexistentes en el sistema educativo. La CEPAL insiste, además, en la necesidad de adoptar políticas compensatorias que reconozcan estas disparidades y propongan soluciones situadas: dispositivos adaptados, modalidades offline, materiales impresos y acompañamiento docente específico.

Esta lectura de las condiciones materiales no debe percibirse como una resignación técnica. Por el contrario, es el punto de partida para un diseño pedagógico ético. La UNESCO (2023), en su Informe GEM sobre tecnología en la educación, subraya que “la tecnología no puede reemplazar a la docencia, ni corregir las desigualdades estructurales sin políticas de equidad bien diseñadas”. Desde esta premisa, las escuelas tienen la responsabilidad de identificar las brechas que

afectan a su comunidad educativa y de adaptar las estrategias didácticas para que ningún estudiante quede excluido por razones tecnológicas. El uso de IA, plataformas o productos transmedia debe ser planificado con variantes low-tech o offline-first, como lo señala también la Agenda Digital del Ecuador (MINTEL / ARCOTEL, 2022).

En el área de Lengua y Literatura, esta adecuación puede expresarse en decisiones tan concretas como planificar tareas que puedan realizarse en papel, permitir la entrega en distintos formatos (texto impreso, audio grabado, fotografías de manuscritos), o establecer ventanas de entrega que consideren la conectividad intermitente. También implica repensar el peso de los archivos, evitar la obligatoriedad de software pesado o propietario, y diseñar tareas que puedan ser desarrolladas con un teléfono básico. Estas estrategias no reducen la exigencia cognitiva ni diluyen los aprendizajes esperados; al contrario, permiten que más estudiantes accedan a experiencias significativas, sin que la tecnología se convierta en una barrera adicional.

Desde el punto de vista institucional, garantizar equidad tecnológica exige un enfoque integrado. Las políticas de uso de plataformas e IA —como se abordó en el subtema anterior— deben complementarse con diagnósticos periódicos de infraestructura y acceso, que permitan a las escuelas ajustar sus planes de mejora, gestionar recursos y justificar proyectos ante autoridades locales o nacionales. Herramientas como las matrices de caracterización de contexto escolar, propuestas en capítulos anteriores, pueden ayudar a levantar esta información de manera sistemática y con criterios comparables. La evidencia empírica es clave para tomar decisiones informadas y para sostener prácticas pedagógicas sensibles a la realidad de cada comunidad.

Un ejemplo emblemático de cómo estas brechas afectan la práctica pedagógica lo ofrecen las experiencias recogidas durante la pandemia

de COVID-19. Como lo documenta la UNESCO (2021), el cierre masivo de escuelas en América Latina evidenció la profunda dependencia de dispositivos personales y conectividad para garantizar la continuidad educativa. En Ecuador, miles de estudiantes —particularmente de sectores rurales e indígenas— quedaron fuera de los procesos escolares virtuales por no contar con los medios necesarios para conectarse. Aunque muchas escuelas respondieron con iniciativas creativas, como clases por radio o la distribución de guías impresas, el impacto de esta exclusión aún se hace sentir en los niveles de rezago, deserción y desigualdad en el desempeño académico.

Frente a esta realidad, es urgente repensar el concepto de innovación educativa. Una innovación que no considera las condiciones materiales de su población objetivo corre el riesgo de convertirse en un privilegio para pocos. Como señala la CEPAL (2023), “las tecnologías pueden ampliar oportunidades, pero también consolidar exclusiones si no se aplican con sentido de equidad”. Así las cosas, la tecnología no resulta simplemente ser un canal pasivo para enseñar, más bien actúa como fuerza con peso moral y político, moldeando quiénes entran, de qué forma lo hacen y qué terminan obteniendo.

Así lo marca la ley educativa de Ecuador, sobre todo la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento revisado: el Estado tiene que asegurar los medios para que todos ejerzan sin límites su derecho a aprender, también en lo referente al uso de tecnologías digitales. Por eso, desde las instancias nacionales hasta las locales se exige poner dinero en internet escolar, entregar dispositivos, cuidar espacios técnicos y capacitar a quienes trabajan con ellos. Aun así, hay trabas claras, como cómo llega el financiamiento, cómo actúan las autoridades cercanas o si esos proyectos pueden durar en el tiempo. Desde el aula, los profesores lidian con mezclar herramientas digitales y lo que realmente viven sus alumnos. Por eso, a veces ayuda usar el diseño universal del aprendizaje, pensado para arrancar desde

distintos modos de aprender, nunca desde uno solo. Dentro de la enseñanza transmedia, surge la idea de crear recorridos con varias entradas posibles al tema, maneras variadas de mostrar o contar algo, junto con incentivos ajustados a cada persona. De esta forma, un trabajo sobre cuentos podría tener una versión grabada con actores, un texto en papel, dibujos ordenados como historia, más una imagen digital que responda al interactuar; entonces el alumno decide por dónde avanzar según su situación o gusto.

Así es como ganan fuerza las decisiones del alumnado, cuando pueden elegir con libertad dentro de su propio camino formativo. Aparece un sentido distinto de pertenencia si usan herramientas distintas según sus necesidades, sin castigos por diferencias visibles. Justo ahí surge otra manera de ver lo justo: no se trata de igualar resultados forzando adaptaciones, más bien parte desde dónde cada persona llega. Enfocarlo así abre espacios donde aprender cobra otro ritmo, menos impuesto, más construido entre todos.

Al final, hablar de ciudadanía digital, inteligencia artificial o educación transmedia sin incluir la infraestructura tecnológica no tiene sentido. Lejos de ser solo un tema técnico menor, esta forma parte esencial del derecho a aprender hoy. Acceso justo, uso real y beneficios concretos con la tecnología deberían guiar escuelas, gobiernos y docentes. Solo así será posible imaginar una participación digital que sea profunda, abierta y capaz de cambiar cosas.

Hasta aquí llegamos con el entorno legal y los referentes clave para entender cómo funciona hoy la educación digital en Ecuador y Latinoamérica. En el siguiente capítulo, tomaremos otro rumbo: entrará en escena el diseño formativo junto a métodos pedagógicos transmedia pensados especialmente para Lengua y Literatura.

3.4 Derechos digitales, privacidad y autoría

Hoy, dentro del mundo escolar conectado, tratar sobre derechos en lo digital deja de ser solo una idea lejana o un tema legal complicado.

Es algo necesario para enseñar bien, también una responsabilidad moral, incluso una forma de equidad. Cuando las clases se vinculan por internet, cuando los trabajos pasan a tener videos, audios o textos combinados, además cuando chicos y chicas generan sus propios contenidos online, surgen dudas distintas. Dudas ligadas al manejo de información personal, al respeto por la intimidad, a quién crea qué, al modo en que cada uno se muestra. Esta parte del trabajo presenta pautas claras, tanto legales como didácticas, para enfrentar esos temas en entornos educativos. El foco está puesto en asignaturas de Lengua y Literatura, considerando realidades de Ecuador y otros países de América Latina.

Empieza todo con la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (LOPDP) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021), que establece derechos clave sobre cómo usar información personal en espacios digitales. Aparecen aquí facultades como acceder a los datos, corregirlos, eliminarlos, negarse a su tratamiento, pedir el olvido o moverlos entre sistemas. Lejos de quedarse en papel, estas garantías exigen acción constante por parte de escuelas y universidades cuando manejen información de alumnos, profesores o padres. Ocurre que, mientras los proyectos escolares generan contenidos digitales, muchos acabando fuera del salón, proteger la identidad, la imagen o la voz adquiere mayor peso. Así resulta difícil ignorar cuánto está en juego al compartir incluso un archivo pequeño.

Cualquier clase que trabaje con historias digitales, publicando en blogs o grabando audios, tiene que seguir reglas nuevas desde 2023. Aunque parezca complicado, todo gira en torno a respetar quién es dueño de cada dato personal. Por eso, antes de usar una foto o un texto de un alumno, hay que explicar claramente para qué sirve y pedir permiso por escrito. Pese a que muchas actividades son educativas, igual aplica la norma: solo recoger lo indispensable, nada extra. Cuando un estudiante diga que quiere borrar algo suyo, se borra

sin preguntas largas después. Los profesores deben organizar esos espacios como lugares seguros, donde cada paso con datos personales quede registrado y protegido. Así, aunque sea un podcast hecho en grupo, las herramientas usadas tienen que tener controles claros. Desde el primer momento, los chicos deben saber dónde va a parar su nombre, su voz o su trabajo. Si no está claro, mejor esperar. La idea no es frenar creatividad, sino evitar daños silenciosos más adelante.

Este marco sigue orientaciones globales, tal como sugiere UNESCO (2023/2024) en sus indicaciones sobre inteligencia artificial en escuelas. En ese documento, queda claro: usar tecnología en clase requiere claridad, compromiso ético, autorización consciente y que los alumnos participen de verdad. Lejos de tratar al alumno como alguien desde quien extraer información sin más, hay que reconocerlo como persona con derechos digitales firmes. Sus elecciones importan. Su dignidad necesita defensa constante.

Cuando hablamos de autoría, las cosas se complican bastante. Con la llegada de sistemas que crean textos solos, hasta las tareas del colegio pueden tener ayuda invisible. No solo piensas quién escribió algo; también importa cómo surgió lo escrito. Aparecen cuestiones serias sobre derechos, honestidad y enseñanza. Desde organismos internacionales insisten: si usas máquinas para generar ideas, debes decirlo sin dudar. Detalla qué parte hizo la tecnología. Permite siempre que quien aprende pueda corregir, elegir y hacerse cargo al final.

Mirando desde las aulas, surge claro: hay que mostrar paso a paso qué significa ser autor, cómo nace eso, cómo honrarlo y cuándo nombrarlo. Decir solo “no copies” queda corto; importa más cultivar habilidades para citar con responsabilidad, seguirle los pasos al saber usado, mantener coherencia personal en lo escrito. En clases de Lengua y Literatura, entrenar esa capacidad puede pasar por examinar

quién dijo qué, contrastar distintas formas de contar lo mismo, pensar en voz alta sobre cómo uno fue armando su texto, o escribir explicaciones breves sobre si usó herramientas digitales avanzadas. Incluido en este libro - entre los materiales finales - aparecen ejemplos útiles listos para usar.

Ahora bien, la idea de privacidad en lo digital empieza a pesar más de lo esperado. Usar programas virtuales - ya sea para aprender, chatear o probar inteligencia artificial - deja rastro del alumno sin que él lo note. Eso queda guardado de formas poco obvias: huellas al navegar, tiempos de conexión, hábitos detectados por máquinas, incluso estados anímicos deducidos a partir de clics. Frente a eso, las normas como la LOPDP imponen límites claros. Se espera menos visibilidad, explicaciones precisas, también aviso previo. Quienes trabajan en escuelas necesitan saber qué información se toma, con qué fin, cuánto dura almacenada, además quiénes pueden verla realmente.

Claro. Aquí tienes: Aprender en clase sobre privacidad no solo cumple con un requisito. Signo evidente de educación cívica, aparece cuando los jóvenes analizan términos de servicio antes de aceptarlos sin leer. Mientras ajustan la visibilidad de sus perfiles online, deciden qué nombre usar o discuten controles excesivos en el colegio, algo empieza a cambiar. Habilidades emergen por sí solas al enfrentarse a estos momentos cotidianos. Tomar distancia frente a ciertas normas digitales les da mayor control sobre sus propias acciones. Así, poco a poco, crecen en criterio ante sistemas que muchas veces parecen diseñados para anular preguntas incómodas.

A veces tomar decisiones sobre sus propios trabajos ayuda a los estudiantes a sentirse más seguros. La ley educativa del 2016 ya lo dice, aunque muchos no le prestan atención. En ese texto legal aparecen derechos claros: nadie puede usar su cara, su nombre o sus creaciones sin permiso. Cuando hacen un audio, un dibujo o escriben algo en clase, eso les pertenece. Compartirlo fuera del aula requiere

primero hablar del tema con ellos. Sin esa conversación, cualquier difusión queda fuera de lugar. Aunque parezca pequeño, este detalle marca la diferencia entre respetar u ocupar su espacio.

En Lengua y Literatura, esto pesa más, porque ahí todo gira en torno a crear textos, imaginar mundos nuevos y compartir pensamientos sin parar. Justamente por eso, hablar de derechos en lo digital no queda fuera del tema; entra derecho dentro de lo que la materia trata cada día. Tomemos la idea de ser autor: se puede mirar con lupa literaria (¿quién deja su nombre?, ¿desde dónde alguien cuenta?, ¿quién mueve la historia?). También aparece cuando se piensa en tipos distintos de escritura (¿qué cambia al soltar un escrito al aire?, ¿en qué varía algo solo para uno frente a algo leído por todos?). Hasta emerge mientras se arma una obra cruzada - un audio, un video - donde preguntarse (¿dónde va la fuente en un sonido grabado?, ¿cómo se muestra quiénes construyeron juntos?).

Pensar en derechos lleva a mirar lo que dicen organizaciones globales sobre ética en lo digital: cosas como UNESCO, UNICEF o CEPAL. Desde ahí se señala que enseñar con pantallas no puede quedar en habilidades técnicas; tiene que ver con respeto, trato justo, cómo circula la información, preocuparse por quienes aprenden. Las escuelas, entonces, al revisar si usan bien las herramientas digitales, deben fijarse más allá del resultado en notas o velocidad de conexión - también preguntarse si protegen lo esencial de cada persona.

Al final del camino, los derechos en lo digital - como cuidar tus datos o reconocer quién hizo cada cosa - no van de adorno al lado del aprendizaje, forman parte esencial de estudiar bien cuando todo está en pantalla. Para que funcionen, las escuelas deben tomar partido, capacitar a quienes enseñan y diseñar clases donde la ética guíe cada paso. En asignaturas como Lengua y Literatura, esto cobra vida: no basta con dominar textos, también importa producirlos, difundirlos y defenderlos con equidad, consideración y compromiso.

CAPITULO IV

MODELO C³T

CIUDADANÍA · CRÍTICA · CREATIVIDAD · TRANSMEDIA

4.1 Fundamentos del modelo C³T: Ciudadanía - Crítica - Creatividad - Transmedia

Hoy, pensar en ciudadanía digital va más allá de seguir reglas para navegar internet o saber usar dispositivos. Aunque parezca técnico, entender este entorno implica también descifrar cómo funcionan los algoritmos, las noticias falsas, las redes sociales y los contenidos que cruzan múltiples pantallas. Por eso, se necesita un enfoque educativo que mezcle pensamiento claro, valores personales, posturas políticas y capacidad de crear algo propio. El modelo C³T (Ciudadanía-Crítica-Creatividad-Transmedia) surge como respuesta ante esa necesidad real. Lejos de ser solo teoría, combina ideas actuales sobre enseñanza comprometida con formas prácticas de formar habilidades digitales profundas, especialmente dentro del aprendizaje del lenguaje y la literatura.

No es solo cumplir leyes ni usar redes sin problemas. Vivir en comunidad ahora pasa también por espacios virtuales donde interactuamos todos los días, así lo señala (UNESCO en 2023a). Este enfoque distinto piensa la participación social como algo que sucede al mismo tiempo en persona y online. Lo llamamos ciudadanía digital crítica dentro del marco C³T. Más que seguir reglas de buen comportamiento en línea, se trata de entender cómo surge la información, quién decide qué vale, cómo circula. Formar parte activamente incluye preguntarse por las voces que dominan y las que quedan fuera. También importa cómo nos mostramos, cambiamos o repetimos en internet. Usar el lenguaje entonces deja de ser neutro: puede ayudar a cambiar realidades. En clases de Lengua y Literatura aparece la chance de practicarlo. Allí emergen formas distintas de

hablar, escribir y pensar juntos. Surgen maneras menos pasivas de estar presentes. Así, cada actividad escolar podría dejar huella más allá del salón.

Mirando desde la perspectiva del saber, el modelo C³T entra dentro de una forma escolar que cuestiona lo social. Aquí se acepta que entender no sucede igual para todos, tampoco al margen de quién manda, de dónde vienen las personas o qué pasó antes (Freire, 1997; Giroux, 1990). Por eso, estudiar idioma va más allá de leer bien o escribir ordenado: tiene que ver con descubrir cómo las palabras dibujan realidades, permiten cambiarlas y quiénes quedaron fuera de esa historia. Aunque parezca obvio, frente a tanta pantalla llena de datos, pensar así adquiere valor decisivo.

Parte del supuesto de que las personas aprenden con distintas habilidades a la vez. No todos manejan lo digital igual; cada estudiante enfrenta el entorno desde realidades diferentes. Lo cognitivo va junto con lo emocional, lo social y lo técnico. Este crecimiento no ocurre solo por exposición constante. Depende de guías bien planteadas por quienes enseñan. Las tareas deben provocar reflexión, trabajo compartido con propósito y creaciones conectadas al contexto. Así se construyen saberes reales (Annuš, 2024).

Mirando desde aquí, la creatividad importa mucho en el modelo C³T. No hablamos de algo bonito sin razón. Hablamos de crear con propósito, atento al mundo cercano, capaz de construir historias propias, contar desde lo cotidiano, soñar mundos distintos. En clases de Lengua y Literatura, eso aparece cuando surgen cuentos digitales, audios grabados, notas hechas entre varios, escritos que analizan, poemas actuados o pequeñas series contadas por partes. Lo clave nunca está solo en lo terminado. Importa más cómo se piensa cada paso, cómo se elige cada palabra, cómo se une forma y sentido, cómo se siente quién escucha y dónde todo sucede.

Desde otra perspectiva, lo transmedia funciona como base del diseño. No se trata tan solo de contar historias en distintos canales, aunque eso también importe, sino de aprender usando diferentes formas de expresión, formatos y herramientas comunicativas (Scolari, 2018). En este enfoque llamado C³T, esa idea no queda al margen; por el contrario, da forma a todo lo demás. Las actividades escolares se montan así: un tema visto desde varios puntos, con distintos recursos, según quién hable o cómo se cuente. Así pasa algo más que mantener interés o adaptar ritmos personales; además crecen capacidades poco comunes, digamos seleccionar información útil, crear mensajes mezclando sonido-imagen-texto, extender relatos más allá de una sola pantalla, participar con criterio propio dentro del mundo digital. Este planteamiento se conecta con ideas como el diseño universal para aprender, la enseñanza comprometida, el trabajo por capacidades y el estudio mediante proyectos; todo esto aparecerá más adelante. Aunque desde el inicio, el esquema C³T parte de que impartir Lengua y Literatura hoy va mucho más allá de copiar géneros clásicos o cumplir página tras página de un manual. Hace falta organizar procesos dinámicos, arraigados en contextos reales, hechos entre varios y con distintas formas expresivas, donde quien enseña sea guía reflexivo y creador de momentos significativos para comprender.

Además, el modelo se articula con los marcos de competencia digital docente, como el DigCompEdu (JRC, s.f.) y el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2022), que subrayan la necesidad de integrar la tecnología no solo como recurso, sino como contenido y como medio de evaluación. Aquí entra C³T, donde lo digital no se impone sin reflexión. Su incorporación responde a principios éticos, educativos, también sociales. Nada de centrarlo todo en la máquina ni atarse a aplicaciones privadas. Se prefiere software libre, formatos abiertos, ambientes para trabajar entre

iguales. Lugares así permiten debatir, cuestionar cómo afectan las inteligencias artificiales al conocimiento escolar.

Mirando desde Latinoamérica, el modelo C³T muestra cómo chocan la innovación escolar con el deseo de igualdad. Aunque se hable mucho de nuevas herramientas, la falta de internet sigue siendo real en Ecuador y otros países cercanos. Por esta razón, cada plan de clase dentro de C³T incluye opciones sin red, materiales en papel o formatos distintos que abran caminos para todos. Lejos de simplificar lo que hay que saber, se trata de ajustar los métodos según donde estén los estudiantes. Lo importante aparece cuando lo técnico se mezcla con lo justo. Las limitantes físicas entran al aula como parte del pensamiento cuidadoso detrás de cada actividad.

Al terminar, todo gira en torno a cómo evaluar con mirada crítica y espacio para opinar, vista como charla constante donde aprender cobra significado. En lugar de quedarse solo con resultados finales, aquí importan los caminos recorridos, las elecciones hechas, pensar sobre el propio pensamiento y explicar bien lo creado. Aparecen entonces guías hechas entre todos, anotaciones diarias del proceso, comentarios hablados cara a cara o valoraciones personales contadas en forma de historia. Otros métodos también entran en juego sin hacer alarde.

4.2 Principios didácticos integradores: ABP, UDL, equidad y multimodalidad

Lo más importante del modelo C³T son ideas claras sobre cómo enseñar hoy. No solo mira lo que exige este tiempo, también cuida que la educación trate bien a cada persona. Estos principios —el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la equidad tecnológica y la multimodalidad— se articulan como pilares que permiten una planificación flexible, contextualizada y centrada en el sujeto que aprende. Juntas hacen posible organizar las clases con libertad, sentido y atención real al

estudiante. En Lengua y Literatura, esto permite crear actividades fuertes, originales y cruzadas entre medios para formar personas capaces en lo digital.

- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):** aprender haciendo, transformando y compartiendo.

El ABP no es idea reciente, aunque cobre nuevo sentido dentro del modelo C³T si se mezcla con habilidades digitales clave y creación de materiales cruzados. Bajo esta perspectiva, el estudio gira en torno a un reto real, complejo, relevante que los estudiantes exploran, analizan, enfrentan con soluciones tangibles cuyos efectos trascienden las paredes del salón (Larmer et al., 2015).

La aplicación del ABP en Lengua y Literatura, las actividades cobran sentido al conectar con situaciones reales. Un podcast puede surgir como respuesta a la violencia digital, pensado para generar conciencia. En lugar de ejercicios aislados, surge una campaña comunitaria sobre cómo leer críticamente lo que circula online. Algunos estudiantes desarrollan historias digitales cuando exploran temas como el consentimiento o la justicia entre géneros. Otros agrupan pequeños relatos ficticios centrados en cómo cambia la escritura con ayuda de máquinas inteligentes. Cada resultado va más allá de ser simplemente una tarea escolar terminada. Lo hecho se transforma en voz propia dentro del entorno cercano.

Aprender haciendo lleva a los estudiantes a buscar información por su cuenta, trabajar en equipo, elegir caminos, organizar el tiempo, revisar bien las fuentes. En lugar de quedarse quietos, usan herramientas digitales con sentido, creando piezas como vídeos, gráficos que responden, bitácoras online o mapas con historia incluida. Todo esto exige prepararlo todo paso a paso, acordar desde antes cómo se juzgarán los resultados, detenerse a pensar durante el proceso para aprender no solo el qué, sino el cómo y el porqué.

- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** planificar desde la diversidad.

Partiendo del hecho de que cada estudiante capta las cosas distinto, el DUA insiste en que aprender no tiene un único ritmo ni método. En vez de adaptar después, sugiere construir desde el inicio con esas diferencias en mente (CAST, 2018). Así, se abren distintos caminos para mostrar contenidos, ya sea por imágenes, texto o sonido. Mostrar lo comprendido también cambia: escribir, hablar o dibujar valen igual. La chispa inicial, ese empujón para meterse en la clase, depende entonces de qué despierte curiosidad en cada uno.

Con el DUA en el modelo C³T, los estudiantes entran al conocimiento por caminos distintos: algunos leen, otros escuchan, muchos exploran, hay quienes mueven objetos con las manos, varios construyen junto a sus compañeros. Distinto también sucede al mostrar lo aprendido: uno redacta un relato detallado, otro capta voces reales en audio, alguien arma dibujos secuenciados. El contenido idéntico aparece ahora como texto impreso, después como clip visual, más tarde como sonido narrado, luego como cronología ordenada, como nudo de ideas conectadas o como imagen cargada de datos claros. No gira todo en torno al envoltorio usado. Lo central queda anclado en cómo se piensa durante el recorrido, en qué sentido tiene decirlo.

Lejos de ignorar las dificultades, el DUA apunta a dismantelar obstáculos - ya sean físicos, técnicos, del lenguaje o en las actitudes - capaces de bloquear la inclusión real del alumnado. Por eso surgen espacios educativos más equilibrados, donde lo distinto no avergüenza ni sorprende, sino que alimenta nuevas formas de aprender. Aunque parezca contradictorio, en un lugar como Ecuador, marcado por múltiples culturas y niveles sociales contrastantes, aplicar el DUA no es una opción metodológica, es una exigencia ética.

- **Equidad tecnológica:** justicia en el acceso, uso y apropiación.

No solo se trata de tener computadoras o internet, aun cuando eso todavía importa mucho. La Agenda de Transformación Digital del Ecuador 2022–2025 (MINTEL, 2022) admite que hay diferencias fuertes: las escuelas del campo van más lento que las de la ciudad, igual que ocurre con quienes tienen menos dinero frente a quienes tienen más. Aun así, lo clave pasa por algo distinto ahora: saber qué hacer con lo que tienes, inventar cosas propias, moverse sin miedo dentro del mundo online.

Bajo el enfoque C³T, se trata de crear actividades que partan de lo que los estudiantes realmente tienen a mano. En lugar de exigir equipos costosos, muchas veces basta con usar papel, lápiz o un teléfono básico. Otras veces, programas libres como Canva o Google Slides permiten montar historias sin gastar dinero. También ayuda guardar todo en dispositivos personales, así nadie depende de internet constante. Lo importante no es si algo luce moderno, sino cómo avanza el aprendizaje. Un proyecto complejo puede nacer incluso desde un mural físico mezclado con audios caseros. La clave está en adaptar cada paso al entorno real. Hasta una clase digital puede funcionar sin conexión activa. El valor aparece cuando el camino importa más que las herramientas.

Mirar con atención ayuda a entender por qué importa saber cómo trabajan las plataformas. Puesto que manejan información personal, resulta clave conocer sus efectos. A veces repiten ideas prejuiciosas sin que nadie lo note. Otras veces reducen opciones sin aviso. Por eso, aprender a cuestionar cambia la forma en que uno participa online. Pensar distinto hace posible actuar mejor dentro del mundo digital. Así, poco a poco, surge una manera más justa de estar conectado.

- **Multimodalidad:** aprender y expresar desde múltiples lenguajes. La multimodalidad reconoce que el aprendizaje y la comunicación ya no ocurren exclusivamente en textos lineales y escritos, sino que se despliegan en lenguajes visuales, sonoros, kinestésicos, interactivos y

performáticos (Kress, 2010). En clases de Lengua pasa algo parecido: aparecen formas nuevas de contar historias, de opinar, de entender un texto. Ya no basta con el papel y la tinta. Se abren caminos por donde entra lo visual, lo auditivo, lo hecho con las manos. Leer ya no es solo mirar palabras. Es interpretar gestos, ritmos, montajes. Lo que antes quedaba fuera del aula hoy tiene lugar dentro. Distintas maneras de expresarse ganan espacio. También valor.

Dentro del enfoque C³T, usar distintos modos de comunicación no sigue una tendencia pasajera; responde más bien al modo en que los estudiantes interactúan hoy. Muchas veces, ellos construyen memes mientras mezclan audios o recortan clips para redes como TikTok. Otros escriben historias nuevas basadas en mundos ficticios o comparten canciones con significados personales. A pesar de todo, la tarea escolar no consiste en apartarse de estos hábitos. Consiste mejor en abrir espacio dentro del aula, cuestionando cómo se transmiten ideas, qué voces aparecen - y cuáles faltan - cuando alguien crea contenido digital.

Hacer cosas distintas al mismo tiempo ayuda a crecer en lenguaje y uso de tecnología, todo junto. Un texto sobre literatura podría volverse un audio que suena como emisión radial. Una historia contada paso a paso tal vez cobre vida con fotos ordenadas como historieta visual. Pensar sobre derechos en internet quizás se organice en clips cortos para redes sociales. Trabajar así mueve el interés del estudiante. También abre caminos diferentes para mostrar conocimiento, manteniendo siempre claridad mental y pensamiento profundo.

Estos cuatro principios —ABP, DUA, equidad y multimodalidad— no actúan por separado, sino en sinergia. Desde ahí nacen formas de aprender profundas, abiertas, diversas y originales, conectadas con la lógica C³T que cruza medios. Olvidar fórmulas prefabricadas o tendencias pasajeras es necesario. En su lugar, surge un hacer

educativo arraigado, alerta ante injusticias, sensible a voces distintas, capaz de mover realidades desde adentro del salón.

4.3 Indicadores de logro y progresión de competencias

Poner en práctica el modelo C³T requiere entender bien sus bases. Aun así, hace falta contar con formas equilibradas de medir lo que logra. Resulta clave marcar señales claras de avance. Además, se deben trazar niveles que muestren cómo crece la ciudadanía digital crítica. Esto ocurre dentro de Lengua y Literatura. Todo esto va junto a las ideas pedagógicas que sostienen el modelo. También conecta con decisiones curriculares. Y no deja de lado lo ético.

Usar indicadores de logro va más allá de contar números o cumplir trámites. Desde la perspectiva del modelo C³T, estos marcan un rumbo: ayudan a organizar las clases, muestran a los estudiantes dónde están parados, qué les cuesta y hacia dónde seguir. Con ellos se construyen metas cercanas, reales, tejidas con el contexto de cada aula. Su diseño debe ser coherente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la multimodalidad, garantizando accesibilidad, equidad y diversidad de expresiones (CAST, 2018; Larmer et al., 2015).

De las competencias a los indicadores: una construcción contextualizada.

El punto de partida es reconocer las destrezas centrales que impulsa este enfoque. Lejos de limitarse a lo técnico, combinan pensamiento crítico con sensibilidad moral, expresión clara y capacidad de imaginar soluciones nuevas. A partir del marco propuesto por la UNESCO (2023a) y los referentes curriculares del Ministerio de Educación del Ecuador (2016), se proponen cinco competencias esenciales:

1. Comprensión crítica de discursos digitales
2. Producción multimodal con sentido ético y creativo
3. Participación discursiva en espacios digitales con responsabilidad
4. Gestión informacional autónoma y segura

5. Reflexión sobre los usos del lenguaje en entornos digitales

Para cada una de estas competencias se construyen indicadores de logro progresivos, organizados en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado. Esta organización permite reconocer que el aprendizaje no es lineal ni homogéneo, y que el desarrollo de competencias se da a través de procesos con diferentes ritmos, trayectorias y énfasis según el contexto.

Tabla 5. Ejemplo de progresión competencial en la producción multimodal.

Nivel	Indicador de logro
Inicial	Elabora producciones digitales sencillas (videos, presentaciones, audios) siguiendo modelos dados y con apoyo docente.
Intermedio	Diseña productos multimodales que integran diferentes lenguajes (texto, imagen, sonido) con coherencia temática y autonomía básica.
Avanzado	Crea narrativas transmedia originales con propósito comunicativo claro, integración de herramientas digitales diversas y reflexividad ética.

Elaboración propia.

Esta lógica de progresión puede adaptarse a cada competencia, considerando tanto los conocimientos conceptuales como las habilidades prácticas, las actitudes y los valores involucrados. El objetivo no es etiquetar a los estudiantes, sino dar seguimiento a su evolución, identificar obstáculos, brindar retroalimentación oportuna y planificar apoyos diferenciados.

Evaluación formativa y participativa: más allá de la calificación.

En lugar de fijarse solo en resultados, el modelo C³T da prioridad a cómo se hacen las cosas. Así, los indicadores de avance entran en métodos que ayudan a quienes aprenden a ver su situación actual, sus metas futuras y los pasos para llegar. Este enfoque camina junto al

DigCompEdu (JRC, s.f.) y también al esquema del INTEF (2022), donde evaluar significa repensar, conversar, ajustar. Lo importante queda claro: valorar no es juzgar, sino acompañar mientras se construye.

En lugar de callarlos, se escucha lo que los estudiantes piensan gracias a herramientas como rúbricas hechas entre todos. Diarios donde reflexionan sobre sus avances entran con fuerza en el día a día escolar. Bitácoras digitales muestran pasos dados, errores cruzados, ideas probadas. Cuando escriben por qué creen merecer cierta calificación, están explicando su lógica, no solo repitiendo consignas. Portafolios acumulan intentos reales, borradores incluidos, no solo productos pulidos para mostrar. Comentarios cara a cara o anotados en papel ayudan más si vienen después de un diálogo sincero. El profesor observa esas voces y cambia lo que hace en clase según lo que ve surgir. Cada recorrido resulta distinto; algunos avanzan rápido en ciertos puntos, otros necesitan caminos alternativos. Así, quien enseña deja de seguir un plan fijo y empieza a responder a lo que pasa frente a él. Lo que antes era una línea recta ahora parece un mapa con múltiples senderos posibles.

Criterios éticos en la evaluación de producciones digitales

Un aspecto clave en el modelo es la inclusión de criterios éticos en los indicadores de logro. No se trata solo de evaluar si un texto digital es coherente o creativo, sino también si respeta derechos de autor, si representa diversidad cultural y de género, si utiliza fuentes confiables, si evita el discurso de odio o la desinformación.

Así, por ejemplo, un estudiante que produce una serie de podcasts sobre derechos digitales no será evaluado únicamente por su estructura o calidad técnica, sino también por la veracidad de la información, el respeto a la privacidad de las personas entrevistadas, y la inclusión de perspectivas múltiples. La ciudadanía digital crítica no puede separarse de los principios de justicia, equidad y respeto a los

derechos humanos, por lo que estos deben estar explícitamente incluidos en los indicadores.

Adaptación a contextos con brechas tecnológicas

Considerando las desigualdades persistentes en el acceso a recursos digitales, los indicadores de logro deben permitir expresiones alternativas y no sancionar la falta de conectividad como una falta de competencia. Un estudiante puede demostrar comprensión crítica a través de un mural, una obra de teatro, una presentación oral o un texto manuscrito, si así lo requiere su contexto.

La equidad en la evaluación se traduce en flexibilidad, diálogo y atención a las condiciones materiales y emocionales del estudiantado. El énfasis debe estar en los procesos de pensamiento, en la argumentación, en la creatividad y en el compromiso ético, más que en la sofisticación tecnológica de los productos.

4.4 Conexión con enfoques contemporáneos en Lengua y Literatura

No aparece de la nada el diseño C³T. Habla con formas recientes de enseñar Lengua y Literatura, que ya no se quedan solo en reglas fijas, sino que abren camino hacia lo social, lo cultural, las imágenes, los sonidos y el pensamiento alerta. Cambiar fue necesario. Lo empujaron ideas nuevas. También la presión real de formar jóvenes dentro de un entorno digital, interconectado, cambiante sin pausa.

Una pieza clave de este cambio viene de mirar el lenguaje desde lo social y lo conversacional. Lejos de verlo como un conjunto rígido de normas, ahora se entiende como algo que sucede entre personas, marcado por propósitos, formas de ser, creencias y desigualdades (Gee, 2014). Bajo esta idea, educar en Lengua implica ayudar a descifrar el entorno, detectar los mensajes que nos rodean, cuestionarlos con cuidado y participar en ellos con sentido común y originalidad. Así funciona también el marco C³T: cada texto actúa más

allá de las palabras, opera como gesto cultural, moral y comprometido.

Desde esta mirada, cobran fuerza las ideas de una educación crítica sobre el lenguaje, según las cuales leer y escribir sirven también para repensar lo justo y lo injusto, ampliar voces marginadas, cuestionar verdades impuestas (Janks, 2010). Bajo ese enfoque, la clase no solo muestra reglas gramaticales ni estructuras fijas. Lo importante aparece cuando empiezan a sondearse los mensajes invisibles: quiénes ganan con ellos, quiénes quedan fuera, por qué dan por sentado ciertos roles. Dentro del modelo C³T, esos interrogantes guían propuestas prácticas centradas en noticias falsas, agresiones online, formas de ser uno mismo, estereotipos de género o garantías básicas para todas las personas.

Otra pieza importante hoy en día tiene que ver con lo multimodal. Tal como se abordó en el subtema 4.2, en textos modernos conviven fotos, audio, movimiento, vínculos activos y opciones para interactuar. Esa situación complica un poco cómo se leía o escribía antes, además obliga a desarrollar habilidades distintas. Trabajar lenguaje ahora puede incluir descifrar memes, armar episodios de radio digital, revisar promociones online, crear historias con imágenes, construir relatos que saltan de plataforma en plataforma, por ejemplo. Frente a eso, el esquema C³T apuesta por usar lo transmedia no simplemente como medio, más bien como forma de razonar, estructurar temas, transmitir ideas y dar sentido.

Otro componente fundamental es el enfoque por competencias, asumido oficialmente en el currículo ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2016) y en los marcos internacionales como el DigCompEdu (JRC, s.f.) o el MRCDD (INTEF, 2022). Este enfoque implica superar la transmisión de contenidos fragmentados y orientarse al desarrollo de capacidades transferibles, contextualizadas, articuladas con la vida real y los desafíos del

entorno. En el área de Lengua y Literatura, esto se traduce en aprender a comprender y producir textos en contextos auténticos, con propósitos reales, en diálogo con otros saberes y prácticas sociales.

El modelo C³T se alinea con esta lógica al centrar sus propuestas en la resolución de problemas comunicativos reales, la producción discursiva situada, la evaluación basada en procesos y la reflexión metacognitiva. La competencia ya no se mide solo por el uso correcto de una regla gramatical, sino por la capacidad de usar el lenguaje para argumentar, narrar, participar, disentir, crear comunidad o transformar el entorno.

Conecta también con corrientes que apoyan la pedagogía descolonizadora junto con formas profundas de interculturalidad. Surgen en Latinoamérica miradas que desafían versiones europeas impuestas durante años en escuelas, imponiendo saberes nativos, historias negras y visiones marginadas desde hace décadas (Walsh, 2013). Este marco C³T ve esa disputa, sugiriendo una forma distinta de pertenencia digital: no igual para todos, más bien conversaciones cruzadas entre culturas, modos distintos de hablar, múltiples versiones del mundo coexistiendo sin borrar diferencias.

Por último, el modelo se nutre de las propuestas de la literacidad crítica y digital, que entienden el aprendizaje de la lengua como un proceso complejo, multimodal, ideológico y profundamente situado. Según la UNESCO (2023a), alfabetizar en el siglo XXI implica enseñar a interactuar críticamente con información digital, a navegar plataformas, a producir discursos éticos y a comprender los algoritmos que median nuestra vida social. El modelo C³T no solo incorpora estos principios, sino que los traduce en estrategias concretas: proyectos transmedia, campañas discursivas, análisis de noticias falsas, debates éticos sobre el uso de la inteligencia artificial, y creación de contenidos desde el sur global.

CAPITULO V

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS TRANSMEDIA

5.1 Diseño de secuencias para diferentes contextos

La planificación didáctica centrada en el modelo C³T (Ciudadanía, Crítica, Creatividad y Transmedia) reconoce la diversidad territorial, sociocultural y tecnológica de los contextos educativos en América Latina, particularmente en países como Ecuador, donde las brechas entre lo urbano y lo rural aún determinan en gran medida las oportunidades de aprendizaje. Diseñar secuencias didácticas transmedia para estos contextos implica, por tanto, una labor ética, crítica y situada. Empieza por mirar lo que los estudiantes traen consigo. Puede ser desde cómo hablan hasta dónde viven. Vale más escuchar antes que imponer. A veces una clase cobra sentido cuando nace de sus historias. Incluso el conocimiento informal cuenta. Depende también en qué idioma sienten las cosas. Lo importante aparece cuando la escuela deja de fingir que todos llegan igual.

Aunque en las ciudades suele haber más conexión, aparatos y herramientas digitales al alcance, eso por sí solo no crea ciudadanos críticos en lo digital. A menudo, la tecnología queda relegada a pasar el rato o consumir contenido sin pensar mucho. Rara vez se aprovecha para aprender de verdad ni cuestionar sus efectos. Así que ahí fuera, los procesos necesitan guiar desde manejar pantallas como rutina hasta actuar con criterio, imaginación y sentido dentro del mundo online (UNESCO, 2023).

Aunque parezca extraño, en zonas rurales apenas hay conexión estable; muchas veces ni siquiera existe. Los equipos tecnológicos cuestan se encontrados. Sorprende que tantas veces los profesores no tengan formación digital equitativa. Sin embargo, estos entornos también ofrecen potentes oportunidades pedagógicas: prácticas

comunitarias, oralidad ancestral, conocimiento del territorio, lenguas originarias, narrativas locales. El modelo C³T propone que las secuencias didácticas transmedia no se impongan como una uniformidad tecnológica, sino que se construyan desde una lógica de equidad, flexibilidad y reconocimiento cultural, donde lo transmedia puede adoptar múltiples formas —digitales, analógicas, híbridas— y conectar con los modos propios de producción de sentido en cada comunidad (Cabello et al., 2019).

Secuencias transmedia contextualizadas: principios y estrategias

Diseñar secuencias didácticas transmedia contextualizadas implica partir de diagnósticos participativos: conocer cómo vive el estudiantado su relación con el lenguaje, qué narrativas lo atraviesan, qué plataformas utiliza, qué medios de comunicación lo influyen, qué experiencias tiene con el mundo digital y qué obstáculos enfrenta. Este primer paso es clave para que las propuestas no caigan en la lógica del “copia y pega”, ni en el diseño para “el estudiante ideal”, sino que respondan a sujetos reales, diversos y situados.

El diseño de estas secuencias se apoya en tres principios esenciales del modelo C³T:

1. **Flexibilidad pedagógica:** la posibilidad de ajustar materiales, actividades y formatos según los recursos disponibles, sin perder profundidad ni intencionalidad crítica.
2. **Multimodalidad situada:** el uso de diversos lenguajes —oral, escrito, visual, sonoro, corporal— que respondan al repertorio comunicativo de cada comunidad.
3. **Ética del reconocimiento:** considerar las prácticas discursivas de los estudiantes como legítimas y valiosas, promoviendo su inclusión en las actividades escolares.

Por ejemplo, una secuencia sobre “Narrativas de la comunidad” puede desarrollarse de forma distinta en un colegio urbano y en uno rural, pero compartir los mismos objetivos: fortalecer la competencia

de producción multimodal, construir ciudadanía digital crítica y valorar el entorno sociocultural. En un contexto urbano, el producto puede ser un pódcast con entrevistas, editado con herramientas digitales; en el rural, puede tomar la forma de una radionovela grabada con celulares, una historieta hecha a mano, o una exposición oral acompañada de dibujos y grabaciones en audio.

El enfoque glocal y la ciudadanía digital situada

Uno de los grandes aportes del modelo C³T es su apuesta por un enfoque glocal: conectar lo local con lo global, lo propio con lo ajeno, lo ancestral con lo contemporáneo. En ese sentido, las secuencias deben permitir que los estudiantes articulen su realidad comunitaria con los discursos globales que circulan en internet, para posicionarse críticamente frente a ellos. Esto implica, por ejemplo, analizar cómo se representan las comunidades rurales en los medios digitales, producir relatos que contradigan estereotipos o crear campañas de difusión de saberes comunitarios a través de redes sociales.

En ambos contextos, el énfasis debe estar en la autoría del estudiante, en su capacidad de narrar desde su experiencia, de investigar con curiosidad y ética, de crear contenidos que circulen más allá del aula y que dialoguen con otras realidades. Esa autoría, enmarcada en el enfoque de ciudadanía digital crítica, requiere acompañamiento docente, andamiaje didáctico y condiciones institucionales mínimas para florecer.

Inclusión digital y tecnología apropiada: decisiones éticas en el diseño

Decidir cómo organizar las clases cuando hay distintos niveles de acceso a tecnología implica elegir con cuidado. No basta con usar lo que haya al alcance; importa más si eso coincide con ciertos valores. Plataformas o apps entran en juego, claro, aunque también cuenta quién maneja la información personal. Que algo funcione no significa que deba usarse. Lo abierto, lo seguro, lo que deja opinar y crear

pesan tanto como el contenido mismo. La herramienta ideal respeta esos puntos, incluso si es menos llamativa.

En las ciudades, cambiar el hábito de usar sin pensar plataformas comerciales puede abrir espacio para opciones gratuitas como Padlet, Caniva, Audacity, Genially o Jitsi; estas facilitan trabajar juntos sin pedir información personal innecesaria. Fuera de los centros urbanos, lo clave es evitar que tener menos conexión signifique quedar fuera: entregar tareas en papel, grabar mensajes de audio compartibles por WhatsApp, conectar en tiempo real si se puede, organizar reuniones locales donde leer y escribir entre todos.

Lo justo en tecnología escolar no se trata de poner a todos iguales. Se trata de ajustar tiempos reales de hacer las tareas, cambiar cómo se presentan los trabajos, mirar con cuidado cada paso del estudiante, también caminar junto a quienes luchan contra dificultades fuera del aula. Que lo digital no bloquee. Que abra puertas para conectar saberes y personas, poco a poco.

Evaluación formativa en contextos diversos

En las secuencias C³T, evaluar no es juzgar al final, más bien caminar junto mientras avanza el proceso. Bajo estas condiciones, los criterios cambian según dónde ocurra todo, aunque mantienen fuerza y rigor. No importa tanto lo elaborado que parezca un proyecto transmedial, vale más entender hacia dónde apunta. Su valor aparece cuando las ideas conectan entre sí, cuando sostiene con sentido lo que dice. El peso real está en cómo defiende sus posiciones, también en el uso consciente - no mecánico - del medio.

Así ocurre en zonas rurales: un relato hablado, filmado con teléfono, vale igual que un video elaborado en la ciudad si se ajusta al plan de enseñanza, crece con el tiempo y tiene sentido para su autor. Detrás de esto, van las revisiones entre pares, los propios análisis del estudiante y las devoluciones continuas.

5.2 Estrategias para la integración crítica de IA y plataformas digitales

A toda prisa, la inteligencia artificial va calando en las aulas, abriendo puertas, aunque también levantando preguntas delicadas sobre lo correcto, lo sabido y lo enseñable. Desde el modelo C³T, usar plataformas digitales con IA no consiste en estrenar artilugios o presumir de novedad tecnológica dentro del salón de clase. Más bien, se trata de avanzar con los ojos abiertos, desde realidades concretas, cuestionando cada paso; todo para nutrir una ciudadanía digital que piense por sí misma, que juzgue con cuidado, que mueva las cosas.

Poner la inteligencia artificial dentro de clases de Lengua y Literatura obliga a mirar otra vez qué buscamos con la escuela, cómo actúa el profesor, cómo medimos lo aprendido. Aparece también una nueva forma de crear saber, ahora guiada por algoritmos, procesos automáticos o sugerencias silenciosas que moldean cómo hablamos, escribimos, pensamos cada día. Este apartado, entonces, explora maneras posibles - y justas - de incluir estas herramientas en planes de clase que usen varios medios sin perder sentido ni responsabilidad.

IA generativa y pensamiento crítico: herramientas, no oráculos.

Lo interesante del modelo C³T es cómo mete a la inteligencia artificial dentro de lo creativo, aunque al mismo tiempo obliga a mirarla con distancia. En vez de solo usar programas como ChatGPT, Grammarly o DALL·E para escribir, corregir o generar imágenes, se cuestiona quién realmente crea, qué partes quedan fuera, qué datos se usan sin permiso. Aparecen dudas sobre propiedad, errores invisibles, vigilancia encubierta mientras uno teclea tranquilo desde casa. El enfoque no deja que pases por alto esos detalles incómodos cada vez que das clic en “generar”. Por eso el uso nunca queda libre de reflexión, aunque parezca algo simple como mejorar un párrafo. Detrás de cada sugerencia automática hay capas que merecen ser destapadas una por una.

Tomar un relato hecho por una IA, frente a otro creado por un estudiante, permite observar cómo se construyen las ideas de forma distinta. En lugar de solo leerlos, revisar juntos un texto automático ayuda a ver mejor los errores o aciertos del lenguaje usado. Cambiar ciertas partes lleva a explicar por qué esos ajustes tienen sentido desde varios ángulos. Así, lo que parece simple corrección termina revelando cómo pensamos al escribir. La diferencia no está en quién escribe, sino en cómo surge cada elección detrás de las palabras. De esta manera, se fomenta no solo el uso funcional de estas herramientas, sino el pensamiento crítico sobre sus límites, potencialidades y riesgos (UNESCO, 2023a).

Integración pedagógica de plataformas digitales: más allá del consumo

Otro eje central en el modelo C³T es la selección consciente y didácticamente fundamentada de plataformas educativas y redes sociales. No todas las plataformas favorecen los mismos procesos, ni todas responden a los principios éticos y pedagógicos que se buscan promover. Por ello, se propone una evaluación crítica de las plataformas en función de criterios como:

- Propósito educativo claro
- Licenciamiento y privacidad de datos
- Facilidad de acceso y uso inclusivo
- Potencial para la producción multimodal
- Espacio para la interacción crítica y el diálogo

En ese sentido, herramientas como Padlet, Genially, StoryboardThat, Jamboard, Canva, Anchor o WordPress pueden ser valiosas aliadas en la creación de narrativas transmedia, siempre que se integren en secuencias didácticas con sentido, acompañamiento docente y evaluación formativa.

Una estrategia eficaz es el diseño de "itinerarios digitales" o recorridos donde los estudiantes deban combinar distintas herramientas para

construir un producto comunicativo. Por ejemplo, un proyecto de podcast ciudadano puede incluir: investigación de fuentes, diseño de guion en Padlet, grabación con Audacity o Anchor, difusión a través de blog y redes escolares, y una fase de retroalimentación crítica mediante foros.

Este tipo de diseño integrado permite que los estudiantes no solo "usen" plataformas, sino que entiendan cómo operan, qué visiones del mundo promueven y cómo pueden apropiarse de ellas para construir discursos propios (Cabello et al., 2019).

Ética algorítmica y reflexión metacognitiva en el aula

La oscuridad detrás de cómo funcionan ciertos algoritmos resulta ser uno de los problemas más difíciles con las inteligencias artificiales y sitios online. Aunque parezca extraño, en clases de Lengua y Literatura surge un espacio para mirar esto de cerca. Allí, bajo otra luz, cobran sentido preguntas sobre quién dice qué, por qué se oye más a unos que a otros. No todo fluye igual cuando el poder decide qué palabras viajan y cuáles se quedan atrás. Así, entre líneas, también se enseña a dudar de lo que aparece como natural.

Observar lo que aparece en redes como TikTok, YouTube o Instagram abre preguntas necesarias. Por empezar, descubrir por qué ciertos contenidos llegan a la pantalla revela patrones ocultos. Cada clic, cada pausa, entrega información sin pedirla. Esos datos moldean sugerencias posteriores, muchas veces sin aviso. Mirar este proceso desde dentro ayuda a entender decisiones personales. Algunos escriben sobre ello en forma de relato cotidiano. Otros construyen análisis breves con ejemplos propios. También hay quienes graban comentarios visuales paso a paso. Lo importante sucede cuando se piensa antes de interactuar. Así poco a poco crece una actitud más consciente frente a la tecnología.

Otro ángulo es explorar lo ético en torno a los datos, cuestionando cómo firmamos autorizaciones online sin entenderlas, mientras

plataformas ganan dinero con nuestros hábitos. En vez de pintar la tecnología como mala, se trata de dar claves prácticas para moverse por internet con más conciencia, capacidad de análisis, incluso imaginación.

5.3 Tareas transmedia e intertextualidad

Dentro del esquema C³T, las tareas transmedia surgen cuando los estudiantes dan significado usando varios códigos, formas y canales. Lejos de ser ejercicios sueltos repartidos en medios diferentes, cobran forma al entrelazarse con historias que exigen reflexión activa. Aparecen donde lo escrito, lo visual y lo interactivo conversan entre sí. Gracias a referencias cruzadas entre obras, culturas diversas intervienen con voces propias. La participación digital crece ahí mismo, sin anuncios ni espectáculo, mientras los jóvenes construyen interpretaciones colectivas.

En lo digital, la conexión entre textos cambia forma. Los alumnos hoy miran no solo libros o videos, pero también memes que viajan solos. Un hilo en línea puede decir tanto como un ensayo corto. A veces un podcast explica mejor ciertos temas que una clase escrita. Jugar cierto videojuego implica entender historias complejas sin darse cuenta. En medio del caos de mensajes rápidos, surge otra manera de leer. Las noticias inventadas obligan a pensar dos veces antes de creer. Cada chat grupal construye su propio lenguaje poco a poco. Frente a tantas capas, estudiar ya no basta si no incluye crear algo nuevo. Entenderlo todo no es suficiente cuando se puede transformar. Copiar ideas queda lejos cuando se aprende desde hacer. La enseñanza necesita espacios donde producir tenga sentido real.

Del consumo a la autoría: tareas para narrar desde múltiples lenguajes.

Cambiar de solo leer a escribir transforma por completo cómo vemos las clases de Lengua y Literatura. En el modelo C³T, las actividades transmedia funcionan como historias hechas entre todos, no como

copia de estilos académicos. Los alumnos desarrollan sus propios cuentos usando referencias culturales, conocimientos reales y herramientas tecnológicas al alcance. Así, en vez de seguir esquemas tradicionales, dan forma a narrativas personales dentro de un entorno compartido.

Imaginemos esto: un trabajo transmedia podría ser una iniciativa online acerca de los derechos digitales. Los alumnos desarrollan distintos materiales (carteles visuales, clips cortos, grabaciones con relatos reales, imágenes divertidas) distribuidos a través de espacios como TikTok, WhatsApp, Instagram o páginas web del colegio. No se trata únicamente del envase; importa más lo claro que sea el fondo, cómo se habla sin hacer daño, cómo suenan juntas varias opiniones hechas desde la experiencia estudiantil.

Intertextualidad crítica: leer, desmontar y reescribir el mundo

Cuando hablamos del modelo C³T, la intertextualidad va más allá de señalar frases conocidas o detectar citas. Se convierte en un acto con peso social, como si leer el entorno cuestionándolo abriera caminos para transformarlo usando voces distintas. Esto implica, por ejemplo, que una tarea pueda invitar al estudiantado a:

- Analizar una noticia falsa y transformarla en un reportaje ético.
- Reescribir un cuento clásico desde una perspectiva feminista o intercultural.
- Responder con una carta o video a un influencer o figura pública sobre un tema polémico.
- Relatar la vida de una abuela campesina en forma de cómic digital.
- Crear un “multiverso literario” donde personajes de diferentes textos dialoguen entre sí.

Todas estas tareas exigen lectura profunda, análisis discursivo, contextualización y capacidad de reinterpretación crítica. Y todas se sustentan en la intertextualidad como puente entre lo propio y lo

ajeno, entre el canon literario y las prácticas culturales juveniles, entre la escuela y la vida digital cotidiana.

Narrativas distribuidas: colaboración y fragmentación significativa.

Lo clave en las tareas transmedia está en cómo se reparte la historia. Mientras los trabajos típicos del aula suelen ser completos por sí mismos, estos proyectos avanzan a pedazos, sin un final claro, con espacio para varios autores. Un alumno, o un equipo, maneja solo una sección del mundo inventado; luego, lo que cada uno hace cobra sentido al juntarse con el resto, aunque usen formatos distintos, momentos separados o canales lejanos entre sí.

Una estrategia eficaz consiste en proponer proyectos como:

- “Historias cruzadas”, donde cada estudiante crea una pieza que se conecta con las demás.
- “Multiformatos temáticos”, donde un tema (por ejemplo, la desinformación) se aborda desde múltiples lenguajes: un video, una entrevista, un hilo de Twitter, una canción.
- “Universos narrativos expandidos”, como en las fanfics o narrativas de fanáticos, donde los personajes y tramas evolucionan en distintas versiones escritas por el grupo.

Este tipo de tareas fortalece la autoría compartida, la capacidad de coordinación comunicativa, y la noción de que el conocimiento es una construcción colectiva, diversa y en constante transformación.

5.4 Adaptaciones low-tech y offline-first

Poner en marcha el modelo C³T en lugares de América Latina requiere mirar con cuidado cada entorno específico. Más bien que copiar métodos nuevos o usar dispositivos modernos sin más, lo clave es repensar la mejora escolar desde la igualdad, la participación real y una educación más justa. Bajo esta perspectiva, soluciones sencillas, poco dependientes de internet o tecnología compleja, surgen como respuestas sensatas y originales frente a las desigualdades digitales

que aún existen, sobre todo en áreas campesinas o barrios marginados de las ciudades.

En vez de ver estas formas como algo incompleto, el modelo C³T las trata como modos reales de ejercer una ciudadanía digital pensante. Aun sin red constante ni herramientas avanzadas, permiten crear, reflexionar con profundidad y tomar parte activa. Lo importante es planear actividades donde lo visual, lo interactivo y las historias cruzadas funcionen según lo que hay al alcance. Por eso cada paso debe ajustarse a lo posible, sin dejar de lado cómo se conectan los medios. Así queda espacio para aprender desde distintas formas de expresión, aunque falte tecnología.

Principios pedagógicos para el diseño offline-first

El enfoque offline-first parte de tres principios centrales:

1. **Accesibilidad real:** no se presupone conexión permanente, por lo que los materiales deben poder descargarse, imprimirse o reproducirse en soportes físicos.
2. **Multimodalidad análoga:** se promueven lenguajes múltiples (oralidad, escritura, imagen, corporalidad) sin depender exclusivamente de recursos digitales.
3. **Producción comunitaria:** se fortalece la colaboración, la recuperación de saberes locales y la circulación de producciones en espacios comunitarios o familiares.

Una estrategia clave en esta línea es el uso de cuadernos de trabajo narrativo, que funcionan como portafolios físicos donde el estudiantado documenta procesos, crea textos, responde actividades y construye productos transmedia en versiones impresas, ilustradas o manuales. Estos cuadernos se complementan con grabaciones en audio enviadas por WhatsApp, exposiciones orales en la comunidad o murales colectivos que expanden las narrativas construidas en el aula.

Estrategias didácticas en escenarios sin conectividad continua

En comunidades sin conectividad estable, la planificación debe considerar el tiempo de carga y descarga de recursos, así como la posibilidad de entregar materiales a través de medios físicos. Una práctica efectiva es la creación de kits pedagógicos transmedia: carpetas que incluyen textos impresos, guías de actividades, imágenes, materiales reciclables y soportes narrativos que el docente puede distribuir semanal o mensualmente.

Otro recurso valioso es el uso de radios comunitarias o escolares. A través de ellas, se pueden emitir episodios grabados por los propios estudiantes, adaptaciones literarias dramatizadas, entrevistas o cápsulas informativas creadas como parte de las secuencias. Este formato no solo permite mantener el carácter transmedia, sino que revaloriza la oralidad como una forma legítima de producción discursiva, especialmente en contextos indígenas o rurales donde el registro oral predomina en la vida comunitaria.

Además, es posible realizar tareas como:

- Crear historietas a mano sobre temas de ciudadanía digital.
- Elaborar guías de lectura críticas sobre noticias locales.
- Diseñar y ejecutar “campañas en papel” que simulen publicaciones de redes sociales, pero que se difundan en la escuela o comunidad.
- Realizar entrevistas intergeneracionales sobre el uso de la tecnología, grabadas con celulares o anotadas en diarios.
- Mapear, desde la escritura y el dibujo, cómo circula la información en el entorno.

Estas estrategias muestran que la ausencia de tecnología no es ausencia de ciudadanía digital, si existe una mediación pedagógica crítica, creativa y situada.

Evaluación y retroalimentación en entornos low-tech

Evaluar en contextos offline también requiere estrategias específicas. Se priorizan formas de evaluación cualitativas, narrativas y procesuales: portafolios físicos, autoevaluaciones reflexivas, rúbricas simplificadas, devoluciones escritas o grabadas en audio por el docente, o incluso sesiones presenciales de retroalimentación colectiva.

Lo más importante no es la meta, sino caminar junto al estudiante mientras piensa, cuestiona, crece. Aunque parezca invisible, la mirada atenta del docente teje sentido incluso sin pantallas encendidas. Este enfoque C³T no califica, acompaña; observa más que juzga. La valoración se vuelve escucha activa, presencia constante, aunque el mundo digital falle. No se trata de tecnología, tampoco de control: importa cómo surge el diálogo entre quien enseña y quien aprende. Hasta en silencio puede haber retroalimentación genuina si hay intención real detrás. Conexión aquí no significa señal wifi, sino compromiso auténtico con cada paso dado por el alumno. El aprendizaje florece donde hay atención sincera, independientemente de las herramientas usadas.

CAPITULO VI

EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN EL AULA TRANSMEDIA

6.1 Rúbrica REMIX: dimensiones y criterios

Cuando se trata de enseñanza transmedia para una ciudadanía digital consciente, juzgar nunca debe convertirse en etiquetar ni sancionar. Mirar el progreso significa entender lo que pasa por dentro, caminar junto, abrir espacios. Desde el modelo C³T surge la rúbrica REMIX, pensada justo para eso: reunir exigencia, imaginación, principios firmes y respeto real hacia formas distintas de vivir cultura y tecnología. Así, sin prisas, cada paso queda registrado no como nota, sino como huella.

No se trata solo de letras juntas. REMIX funciona como imagen del aprendizaje. Parte de usar piezas ya hechas, cambiarles el escenario, darles nueva forma, justo así como operan los alumnos al construir sentido en medios digitales. La valoración entonces aparece no solo como análisis atento de esos trabajos, sino también como intercambio con sus autores.

Sentido pedagógico de la rúbrica REMIX

La rúbrica REMIX se articula en torno a cinco dimensiones clave:

- R – Relevancia comunicativa: Evalúa si la producción responde a un propósito comunicativo claro y pertinente para su público.
- E – Ética digital y de autoría: Considera el respeto a los derechos de autor, la protección de datos, la integridad discursiva y la responsabilidad en el uso de contenidos.
- M – Multimodalidad y diseño expresivo: Analiza la integración significativa de distintos lenguajes (texto, imagen, sonido, movimiento, cuerpo).
- I – Intertextualidad crítica: Evalúa la capacidad del estudiante para dialogar con otros discursos, referencias culturales, fuentes y saberes.

- X – eXpresión personal y creatividad: Valora la originalidad, la apropiación del tema y la identidad discursiva del autor/a.

Cada una de estas dimensiones se puntúa en tres niveles: incipiente, en desarrollo y avanzado, con descriptores que permiten retroalimentar el proceso sin reducirlo a una calificación numérica.

Evaluar desde la diversidad: enfoque inclusivo y situado.

Lo notable del modelo REMIX radica en cómo se ajusta sin esfuerzo a entornos diversos, incluso cuando hay poco acceso a tecnología. Lejos de imponer reglas fijas, este sistema no desapueba por falta de recursos digitales tampoco exige un estándar único de calidad técnica. En cambio, juzga con igual rigor un dibujo hecho a lápiz junto a una animación procesada por software, siempre que cada pieza comunique con honestidad, imaginación y propósito reflexivo.

Así pasa sobre todo en lugares de campo o con poca tecnología, donde las piezas transmedia salen en carteles, dibujos grandes en paredes, cuentos dichos de voz, notas escritas a mano o fotos impresas una tras otra. Lo clave aquí lo ve la herramienta REMIX: enseñar bien no depende del formato usado, si no del significado que todos van armando entre todos alrededor de eso.

Además, al centrarse en dimensiones amplias y transversales, permite evaluar desde la inclusión, atendiendo a estudiantes con distintos perfiles, estilos de aprendizaje y trayectorias. Esto promueve una evaluación justa, ética y emocionalmente segura, donde el error se resignifica como parte del aprendizaje.

Rúbrica como dispositivo de metacognición y coevaluación

Lejos de ser un instrumento “para el docente”, la rúbrica REMIX está pensada como una herramienta compartida, que se socializa desde el inicio del proyecto y se trabaja junto con los estudiantes. En su implementación se recomienda:

- Co-construir ejemplos de cada nivel para las cinco dimensiones.

- Usar la rúbrica en espacios de autoevaluación y coevaluación entre pares.
- Realizar sesiones de devolución colectiva donde se discutan las decisiones tomadas durante la producción.
- Reutilizar la rúbrica como guía de mejora en futuras tareas transmedia.

Pensar en cómo uno crea cambia la manera de hacerlo después. Cuando alguien nota lo que le sale bien o mal, empieza a elegir con más cuidado en el próximo intento. No se trata solo de calificar, sino de aprender mientras se hace. Este momento ayuda a pulir no solo el trabajo, también al que lo realiza. La revisión deja de ser una prueba fría para volverse parte del aprendizaje real. Aquí entra también el sentido de responsabilidad frente a lo hecho. Incluso el gusto por expresarse mejor va cobrando forma. Así pasa de ser un trámite a convertirse en un paso necesario dentro del proceso mismo. Reflexionar durante la elaboración afecta directamente lo que viene después. El resultado no es el fin, forma parte de un camino en desarrollo constante.

6.2 Portafolio digital y coevaluación

Bajo el modelo C³T, evaluar con sinceridad deja atrás los trabajos sueltos o las opiniones de una sola voz. Surge poco a poco, mientras se piensa, se habla y se comparte significado entre todos. Ahí entra el portafolio digital, útil sin ser rígido: guarda pasos del aprendizaje al tiempo que impulsa decisión propia, independencia y pensar sobre el propio pensamiento. Así mismo, revisar juntos lo hecho adquiere valor moral y educativo, abre espacio para ver mejor, aceptar diferencias y tejer pertenencia dentro del salón.

El portafolio digital como narrativa del aprendizaje

Un portafolio con enfoque C³T no acumula deberes. En cambio, organiza pasos del crecimiento escolar. Los alumnos eligen trabajos importantes. Luego explican cada elección. Conectan proyectos entre

sí. Muestran su progreso con claridad. Este lugar guarda preguntas que surgieron. También incluye fallos corregidos. Decisiones tomadas aparecen registradas. Aparecen hallazgos propios sin filtros. Al final, todo cobra forma como reflexión viva.

El portafolio puede tomar distintas formas técnicas (documento digital, blog, presentación interactiva, carpeta en la nube), pero lo fundamental es que incluya:

- Una selección justificada de tareas transmedia realizadas.
- Reflexiones personales sobre el proceso, las dificultades y los aprendizajes.
- Evidencias de participación en la coevaluación y la autoevaluación.
- Vinculación con los criterios de la rúbrica REMIX.
- Posibles comentarios o sugerencias de docentes y compañeros/as.

Aquí la forma cambia por completo: el portafolio deja de ser un papel para volverse relato. Quien lo construye ya no expone resultados, sino que cuenta desde adentro su camino recorrido. Más bien como una muestra de logros con momentos difíciles, elecciones firmes, sentimientos atravesados y maneras propias de mostrar lo hecho. Lejos de acumular éxitos, respira como algo que crece al contar cómo se aprendió.

Portafolio y multimodalidad: pensar con distintos lenguajes.

El portafolio digital funciona como una herramienta cuando empieza el estudiante ha organiza su trabajo con audios, videos, imágenes o fotos. Así puede mostrar lo aprendido sin depender solo de las palabras escritas. Un vídeo corto cuenta tanto como un párrafo largo si explica bien la idea. Por eso incluir mapas mentales o grabaciones ayuda a entender mejor sus razonamientos. A veces basta una captura de pantalla para demostrar un proceso completo. Los vínculos a proyectos digitales muestran avances reales, no solo resultados

finales. Cada formato usado abre otra puerta hacia lo que sabe quién crea el portafolio. Incluso los errores quedan visibles y se convierten en parte del crecimiento. Al mezclar tantos recursos, la evaluación termina siendo menos arbitraria. Depende menos del estilo del docente, más de lo que el alumno logra transmitir.

Un alumno hábil con las palabras podría registrar un comentario sonoro acerca de cómo ha ido aprendiendo. Mientras tanto, alguien más atraído por lo visual tal vez prefiera crear una imagen clara que muestre los pasos más importantes vividos. Resulta fundamental que el conjunto refleje paso a paso los cambios en la forma de pensar, usando un estilo que tenga sentido para su autor y resulte claro para quien deba evaluarlo.

La coevaluación como práctica ética y pedagógica

En el modelo C³T, la coevaluación importa tanto desde lo educativo como desde lo social. Cuando alguien revisa el trabajo de otro, no está solamente calificando; más bien, está prestando atención, observando con cuidado, tratando de entender. Escuchar forma parte del aprendizaje mutuo, igual que saber explicar por qué algo funciona o falla. Entre comentarios respetuosos y miradas atentas, surge poco a poco un espacio compartido donde todos pueden crecer. Este tipo de práctica convierte las evaluaciones en momentos de diálogo, no meras decisiones individuales.

Para implementarla de forma eficaz, se proponen los siguientes pasos:

1. Socialización previa de criterios, a través de la rúbrica REMIX y ejemplos comentados.
2. Guías de observación claras, que orienten la retroalimentación y eviten juicios vagos o personales.
3. Ambientes de confianza, donde el error se entienda como oportunidad y no como fracaso.
4. Espacios de devolución recíproca, donde quien evalúa también reciba comentarios.

5. Seguimiento docente, para acompañar, mediar y fortalecer las habilidades metaevaluativas.

A veces, lo que más enseña no son los temas del programa, sino cómo alguien levanta la mano para hablar. Una mirada cruzada puede cambiar una idea fija. Las respuestas surgen mejor cuando vienen desde otro lugar, distinto al tuyo. Así crece el respeto por escuchar antes de responder. Poco a poco, entender sin juzgar empieza a tener forma dentro del salón, fortaleciendo así el pensamiento crítico y la ética del diálogo.

6.3 Evaluación formativa con IA y plataformas

La incorporación de la inteligencia artificial en la educación trae retos, también oportunidades poco esperadas. En lugar de decidir por sí sola, dentro del marco C³T actúa como apoyo para pensar más hondo, imaginar distinto, valorar con cuidado lo que sucede al evaluar. Nada de suplantar al profesor ni reducir todo a notas frías; eso queda fuera. Más bien, estas tecnologías funcionan mejor cuando ayudan a conversar sobre el aprendizaje, revisarlo, cuestionarlo, mejorar entre todos.

La IA como mediadora del aprendizaje, no como evaluadora final

Lo común con las plataformas listas es tratarlas como si reemplazaran el juicio humano. Así surgen calificaciones automáticas que ignoran circunstancias personales y convierten el aprendizaje en simples números. Frente a eso, el modelo C³T imagina otra posibilidad: una inteligencia artificial que guía, propone ideas capaces de sugerir, acompañar y retroalimentar. Su meta no es decidir por el estudiante, sino ayudarlo a ver cómo avanza desde dentro.

Esto implica que los sistemas inteligentes sean utilizados, por ejemplo, para:

- Detectar patrones discursivos en textos y sugerir mejoras estilísticas.

- Comparar estructuras argumentativas y ofrecer preguntas orientadoras.
- Generar análisis sintácticos o semánticos que fortalezcan la comprensión lectora.
- Proponer rutas de mejora personalizadas según los errores frecuentes.
- Visualizar la progresión del portafolio digital a lo largo del tiempo. La clave está en que los docentes conserven el criterio ético y pedagógico, y que la IA funcione como una extensión de su mirada, no como un reemplazo.

Plataformas digitales como entornos de retroalimentación expandida

Más allá de la IA, existen múltiples plataformas educativas que permiten fortalecer la evaluación formativa, al facilitar la documentación del proceso, el diálogo en tiempo real, la autoevaluación y la colaboración entre pares. Herramientas como Padlet, Google Sites, Jamboard, Edpuzzle o Canva pueden ser integradas en tareas donde los estudiantes no solo entregan productos finales, sino que comparten avances, reflexionan sobre ellos, reciben comentarios y ajustan sus decisiones.

Estas plataformas permiten incorporar elementos clave como:

- Rúbricas compartidas incrustadas en el entorno digital.
- Comentarios en tiempo real, tanto del docente como de los compañeros/as.
- Registros multimedia del proceso (capturas, grabaciones, narraciones).
- Espacios de reflexión escrita o audiovisual, vinculados a cada producto.
- Historial de versiones, que muestra cómo se reescribió, rediseñó o mejoró una producción.

Pasa que, con estas herramientas, la evaluación deja de ser solo un trámite y empieza a mostrarse como algo contado entre personas.

Resulta más abierta, va acompañada de conversaciones. En vez de ocurrir al final, se extiende durante todo el proyecto. Así, poco a poco, las cosas van mejorando sin pausa.

Criterios éticos en el uso evaluativo de tecnologías

El uso de plataformas e IA para evaluar no puede desligarse de principios éticos fundamentales. En el modelo C³T, se prioriza:

- **La transparencia del algoritmo:** el estudiante debe saber qué evalúa la IA, con qué criterios y cómo usar esa información.
- **La protección de datos:** ninguna herramienta debe recolectar información sin consentimiento claro y uso educativo específico.
- **La no discriminación:** la tecnología no debe reproducir sesgos culturales, lingüísticos o socioeconómicos.
- **La mediación docente permanente:** toda recomendación de la IA debe ser validada, contextualizada y discutida por el educador.
- **El respeto a la autoría:** los productos estudiantiles deben ser reconocidos como creaciones propias, protegidas y valoradas.

6.4 Ejemplos comentados de producciones estudiantiles

Lo central en el modelo C³T durante la evaluación auténtica no resulta ser el producto, más bien importa cómo se va entendiendo todo mientras avanza. Mostrar producciones hechas por estudiantes tampoco queda en mostrar logros, al contrario, abre espacio para ver caminos recorridos, apreciar elecciones tomadas, conversar con mirada atenta, también ayudar a formarse en formas de expresión.

Aquí aparecen proyectos hechos por jóvenes de secundaria en distintas zonas de Latinoamérica. Lejos de ser iguales entre sí, cada uno responde a entornos únicos. Formaron parte de planes de clase que usan varios medios para hablar de ciudadanía digital. En vez de solo mostrar resultados, se incluye una nota corta sobre lo creado. Junto con eso, hay miradas más profundas desde el punto de vista del aprendizaje. Cada caso pasa por un filtro crítico basado en la

herramienta REMIX. No falta la revisión personal al final, tampoco las preguntas que quedan abiertas.

Ejemplo 1: Campaña digital sobre desinformación (Instagram educativo)

- **Formato:** Serie de infografías y videos breves en una cuenta ficticia de Instagram.
- **Tema:** Cómo identificar noticias falsas y actuar éticamente ante la desinformación.
- **Contexto:** Aula urbana, estudiantes de 3.º de bachillerato, acceso moderado a Internet.

Análisis: El proyecto destacó por su relevancia comunicativa (R) y su diseño visual atractivo (M), aunque presentó cierta debilidad en el manejo de fuentes (E) y en la articulación crítica entre contenidos (I). Los estudiantes usaron su propio lenguaje y referencias culturales juveniles (X), lo que fortaleció la apropiación del tema. La evaluación fue formativa, con uso de rúbricas compartidas y revisión por pares.

Reflexión docente: El uso del formato de red social como herramienta llamó mucho la atención. En lugar de actividades tradicionales, las consignas abrieron espacio para debatir ideas con sentido crítico. Algunos alumnos destacaron especialmente lo útil que les pareció recibir comentarios grabados.

Ejemplo 2: Podcast narrativo sobre identidad digital

- **Formato:** Serie de tres episodios de podcast grabados por grupos de estudiantes.
- **Tema:** Relatos sobre experiencias personales con redes sociales, privacidad y huella digital.
- **Contexto:** Escuela rural con acceso limitado; grabaciones hechas con celulares.

Análisis: Este proyecto sobresalió en expresión personal (X) e intertextualidad crítica (I), al entrelazar experiencias reales con referencias a noticias, memes y normas de convivencia digital. Aunque

el diseño sonoro fue básico (M), la claridad del mensaje y el tono reflexivo hicieron de esta producción un ejemplo poderoso de evaluación formativa situada. La ética fue un eje central (E), y las autoevaluaciones revelaron un alto nivel de conciencia sobre los aprendizajes.

Reflexión docente: Fue una de las actividades más significativas del año. Hablar frente al grupo dio fuerza a quienes dudan al escribir. Contar vivencias abrió conversaciones entre compañeros. En casa también empezaron a hablar de lo que pasó en clase.

Ejemplo 3: Fanzine impreso sobre derechos digitales

- **Formato:** Revista artesanal en formato fanzine, impresa en papel y armada manualmente.
- **Tema:** Derechos digitales, autoría, ciberacoso, acceso equitativo a la tecnología.
- **Contexto:** Escuela pública urbana con estrategia low-tech y trabajo offline.

Análisis: A pesar de no ser digital, esta producción fue profundamente transmedia en su concepción, ya que combinó ilustraciones, collages, narrativas escritas, fragmentos de chats simulados y códigos QR a contenidos externos. La multimodalidad (M) y la relevancia (R) fueron destacadas, así como la ética discursiva (E) y la creatividad. Los estudiantes documentaron su proceso en cuadernos, y compartieron el fanzine con otras escuelas, lo cual extendió su impacto.

Reflexión docente: Pensar en lo digital no exige estar conectado. Hubo un fuerte sentido de creación compartida. Los alumnos tomaron el lugar con soltura, casi sin darse cuenta, como quienes saben lo que quieren decir.

CAPITULO VII

ESTUDIOS DE CASO: VALIDACIÓN DEL MODELO EN CONTEXTOS REALES

7.1 Selección y caracterización de instituciones

La validación empírica del modelo C³T fuera del laboratorio requiere escoger con cuidado ciertas escuelas. Estas deben reflejar las diferencias comunes en América Latina, especialmente en Ecuador. La elección no sigue caminos al azar o por conveniencia. En su lugar, responde a un propósito claro: comparar entornos distintos. Lo importante es ver cómo funciona la propuesta cuando cambia el contexto cultural. También importan las condiciones técnicas y sociales del lugar. Así, cada sitio elegido sirve como ventana hacia otra realidad posible.

Criterios de selección institucional

La elección de instituciones para la implementación del modelo respondió a cinco criterios clave:

1. **Ubicación geográfica y contexto sociocultural:** se incluyeron instituciones tanto urbanas como rurales, con énfasis en zonas históricamente excluidas o marginadas. Este criterio busca validar la capacidad del modelo para operar en entornos de alta desigualdad y diversidad cultural.
2. **Infraestructura tecnológica disponible:** se seleccionaron escuelas con distintos niveles de acceso digital —desde conectividad plena hasta entornos low-tech— para explorar adaptaciones y tensiones del enfoque transmedia.
3. **Tipo de gestión y estructura institucional:** se consideraron instituciones fiscales, fiscomisionales y municipales, para contrastar políticas internas, recursos y niveles de autonomía pedagógica.

4. **Trayectoria en innovación educativa:** se priorizó la inclusión de al menos una institución con antecedentes en prácticas pedagógicas innovadoras, con el fin de analizar su apertura al modelo.
5. **Diversidad étnica y lingüística del estudiantado:** en línea con el enfoque decolonial, se buscaron escuelas con presencia de pueblos originarios, afrodescendientes y/o contextos multilingües.

Institución A: Unidad Educativa Intercultural Bilingüe (zona rural andina)

Esta institución se ubica en una comunidad kichwa del altiplano ecuatoriano. Es una escuela fiscal de bachillerato que integra el currículo nacional con saberes ancestrales, en un modelo bilingüe (kichwa–castellano). Su población estudiantil es mayoritariamente indígena, con fuerte participación comunitaria y una visión educativa centrada en la reciprocidad, la memoria oral y la relación con la naturaleza.

Infraestructura tecnológica: acceso limitado a Internet, sin laboratorios de computación funcionales. Sin embargo, existe un fuerte capital cultural y organizativo para la creación colaborativa de contenidos y narrativas orales.

Justificación: esta institución representa un entorno en el que el modelo C³T debía adaptarse a una lógica de producción transmedia offline, respetando los ritmos y modos de aprendizaje propios de la comunidad. La implementación en este contexto desafió las nociones de digitalidad hegemónica e impulsó una versión profundamente situada y decolonial del enfoque.

Institución B: Colegio urbano con bachillerato técnico en TIC (zona costa)

Ubicado en una ciudad mediana de la región litoral, este colegio fisco-misional combina un bachillerato general con opciones técnicas

en informática. Cuenta con laboratorios equipados, acceso regular a conectividad y docentes familiarizados con entornos digitales.

Infraestructura tecnológica: buena conectividad, aulas equipadas con proyectores, estudiantes con dispositivos móviles propios en su mayoría.

Justificación: esta institución permitió probar el modelo en su potencial más amplio, incluyendo la integración de herramientas digitales, plataformas de IA educativa, edición audiovisual y redes sociales. También se observaron tensiones vinculadas a la sobretecnologización y la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico frente a la infoxicación.

Institución C: Colegio público urbano-marginal (zona sierra)

Esta escuela se encuentra en una periferia urbana marcada por la migración interna, el desempleo y la fragmentación social. Su población estudiantil es diversa en términos culturales, aunque con predominancia mestiza. El acceso a tecnología es desigual y el cuerpo docente ha enfrentado múltiples desafíos durante y después de la pandemia.

Infraestructura tecnológica: conectividad intermitente, acceso a dispositivos compartidos, escasa formación digital docente previa.

Justificación: esta institución representó un escenario clave para observar cómo el modelo C³T puede ser implementado en condiciones de vulnerabilidad, sin romantizar la precariedad, pero reconociendo la potencia de una pedagogía transmedia adaptativa, sensible y éticamente comprometida. Se priorizaron estrategias mixtas, híbridas y comunitarias.

Dimensiones comparativas emergentes

A partir de estas tres instituciones, se generó una matriz comparativa que permitió identificar condiciones de posibilidad, obstáculos y adaptaciones necesarias para una implementación real del modelo. Algunas de las variables emergentes incluyeron:

- Nivel de apropiación docente del enfoque transmedia.
- Participación estudiantil en la creación de contenidos significativos.
- Uso contextualizado de tecnologías y lenguajes multimodales.
- Articulación entre currículo formal y narrativa digital.
- Prácticas de evaluación formativa, colaborativa y ética.

Estos elementos serán abordados en profundidad en los subtemas siguientes, donde se analiza la implementación, los resultados y los aprendizajes comparativos.

7.2 Implementación del modelo en aula

La implementación del modelo C³T en los centros elegidos no siguió pasos fijos ni recetas exactas. Más bien, emergió como una construcción compartida entre docentes y estudiantes, tejida con decisiones cuidadosas, cambios prácticos y sentidos renovados. Nada parecido a un formato igual para todos: cada salón cobró vida propia, transformándose en un espacio único donde lo transmedia se mezcló con historias personales, formas de hablar, lugares cercanos y emociones presentes.

Fase inicial: sensibilización y diagnóstico contextual

El punto de partida en cada institución fue el trabajo con profesores y alumnos sobre los pilares del modelo. Hubo encuentros cortos donde se revisaron ideas como ciudadanía digital crítica, historias en varios formatos, valoraciones reales y creaciones diversas. A medida que avanzaban, aparecían reticencias, momentos de interés o preguntas sin respuesta clara; esto ayudó a cambiar el paso y el modo de comunicar lo propuesto.

Al mismo tiempo, se hizo un sondeo educativo que revisó experiencias anteriores, formas de usar la tecnología, maneras de trabajar en grupo y lo que esperaban del nuevo sistema. Este dato resultó esencial para diseñar enfoques distintos según cada caso. Donde había menos conexión digital, predominaron materiales físicos junto con

actividades entre pares. En lugares mejor equipados técnicamente, cobraron fuerza las apps dinámicas además de los sitios web especializados.

Fase de diseño conjunto: adaptación curricular y planificación

A diferencia de un currículo externo impuesto, el modelo C³T se insertó de manera flexible en los contenidos de lengua y literatura establecidos por el Ministerio de Educación. En conjunto con los docentes, se identificaron unidades curriculares que pudieran dialogar con problemáticas reales del entorno, tales como:

- El uso ético de redes sociales.
- La desinformación en contextos locales.
- Las memorias culturales invisibilizadas.
- La autoría juvenil y la narrativa personal.

Sobre estas temáticas, se diseñaron proyectos de aula transmedia, cada uno con productos finales diversos (podcasts, fanzines, campañas digitales, crónicas, videopoemas, entre otros) y actividades que articulaban lectura crítica, escritura creativa, investigación colaborativa y reflexión metacognitiva.

Fase de ejecución: experiencias concretas en el aula

La implementación práctica del modelo se desplegó durante un periodo de entre 6 y 8 semanas en cada institución, con acompañamiento docente y coordinación pedagógica flexible. Algunos hitos comunes a las tres experiencias fueron:

- Exploración de casos reales: los estudiantes analizaron ejemplos de productos transmedia (afiches, reels, podcasts) con mirada crítica y comparativa, identificando estrategias expresivas, tonos, recursos visuales y posturas ideológicas.
- Mapeo de intereses y conflictos locales: cada grupo de trabajo seleccionó temas significativos desde su realidad, lo que permitió una producción discursiva situada. En la institución rural, por ejemplo, surgió un proyecto sobre cosmovisión indígena y

educación; en la urbana-marginal, se trabajó sobre violencia simbólica en redes sociales.

- Producción progresiva: en lugar de “entregar” un producto final, se implementó un esquema de avances, borradores y retroalimentaciones en etapas. Esto posibilitó la evaluación formativa constante, apoyada por rúbricas compartidas y momentos de coevaluación.
- Integración de tecnologías según el contexto: se usaron celulares, papelógrafos, grabadoras, editores de texto o video, según la disponibilidad. La producción multimodal no fue homogénea, pero sí coherente con el sentido pedagógico del modelo.
- Cierre con socialización comunitaria: cada experiencia culminó en una muestra pública de producciones, abierta a docentes, familias y actores comunitarios. Este acto fue clave para validar la voz juvenil y reconfigurar la relación escuela-comunidad.

7.3 Resultados observados: logros y resistencias

La implementación del modelo C³T en las tres instituciones seleccionadas reveló un panorama complejo, con logros pedagógicos significativos, transformaciones subjetivas y también resistencias estructurales y simbólicas. Lejos de ofrecer una validación lineal o cuantitativa, este subtema analiza las tensiones, avances y aprendizajes surgidos desde el terreno, en diálogo con las voces de estudiantes, docentes y comunidades educativas.

Logros pedagógicos y transformaciones del aula

Uno de los hallazgos más consistentes fue la reactivación del sentido del aula como espacio de producción cultural, no solo de repetición curricular. El enfoque transmedia, al proponer tareas con propósito comunicativo real, generó un aumento notable en:

- La motivación estudiantil, especialmente en estudiantes que usualmente no se sienten convocados por las prácticas tradicionales de lectura o escritura.

- La participación activa y el trabajo colaborativo, potenciado por las dinámicas de coevaluación y diálogo horizontal.
- La autonomía en la toma de decisiones discursivas, desde la elección de temas hasta la forma de narrarlos.
- La reflexión crítica sobre el lenguaje, la ética digital y la ciudadanía, evidenciada en las autoevaluaciones y debates grupales.
- El reconocimiento de saberes locales y experiencias personales como insumos legítimos del aprendizaje.

Estos logros fueron particularmente notorios en los contextos rurales y urbanos-marginales, donde el modelo permitió resignificar el lugar del estudiante como sujeto epistémico, comunicador y ciudadano.

Transformaciones docentes: entre la apertura y el desafío

En el plano docente, se observaron procesos de apropiación gradual del modelo, con niveles diferenciados de compromiso y comprensión.

Algunos logros destacados incluyeron:

- La revisión crítica de sus propias prácticas evaluativas, especialmente en torno al uso de rúbricas, retroalimentación y coevaluación.
- La exploración de nuevos formatos de enseñanza, incluyendo el trabajo con plataformas, narrativas no lineales y soportes no tradicionales.
- El reconocimiento de los estudiantes como productores de conocimiento, más allá del rol pasivo o receptivo.

Sin embargo, también aparecieron rechazos fuertes, sobre todo entre profesores acostumbrados a dar clases de forma tradicional. No se trataba únicamente de problemas con herramientas nuevas, sino de raíz más profunda: miedo a que las clases se descontrolen, incomodidad frente a lo desconocido, mirar con desconfianza las formas de expresión de los jóvenes, o simplemente chocar contra lo exigido por el plan de estudios oficial.

En varios casos, fue necesaria una mediación pedagógica constante, con espacios de diálogo y formación entre pares, que permitieran transitar estas tensiones sin imposiciones.

Resistencias estructurales y desafíos persistentes

Más allá de las resistencias personales, la implementación enfrentó obstáculos estructurales que no pueden ser ignorados:

- La brecha digital persistente, que limitó la producción multimodal en algunas aulas.
- La falta de tiempo institucional para desarrollar proyectos complejos y reflexivos.
- La sobrecarga administrativa y curricular, que dificulta la planificación conjunta y el seguimiento sostenido.
- La poca articulación entre áreas curriculares, que obstaculiza enfoques interdisciplinarios.
- Las expectativas familiares y sociales centradas en evaluaciones cuantitativas.

Estos desafíos no anulan el valor del modelo, pero sí invitan a pensar la innovación desde una lógica de transformación sistémica y no meramente metodológica.

7.4 Aprendizajes comparados y ajustes necesarios

El análisis comparativo de la implementación del modelo C³T en las tres instituciones permitió identificar patrones recurrentes, singularidades contextuales y ajustes clave para su sostenibilidad. Esta sección recoge los aprendizajes emergentes desde una mirada crítica, situada y prospectiva, en consonancia con el enfoque decolonial y transmedia que sustenta toda la propuesta.

Tensiones comunes, aprendizajes diferenciados

A pesar de la diversidad de contextos —rural indígena, urbano-marginal, urbano tecnificado—, emergieron tensiones comunes en los tres casos:

- El desfase entre el currículo prescrito y las prácticas de producción significativa.
 - La resistencia docente inicial frente a formatos no tradicionales y coevaluación.
 - Las dificultades para integrar la tecnología como medio expresivo, y no solo como herramienta.
 - La fragilidad institucional para sostener proyectos de largo plazo.
- Sin embargo, también se observaron aprendizajes específicos según el entorno:
- En la escuela indígena, el modelo permitió resignificar el sentido de lo “digital” desde una epistemología comunitaria, integrando saberes ancestrales y narrativas orales en formatos nuevos, aunque sin depender de conectividad.
 - En el colegio urbano-marginal, se fortaleció la agencia comunicativa juvenil en temas de violencia simbólica, derechos digitales y memoria barrial, mostrando que los estudiantes poseen un repertorio discursivo propio que merece ser escuchado.
 - En el colegio técnico, se exploraron formatos sofisticados de edición, pero se hizo evidente la necesidad de profundizar en el pensamiento crítico, para que la técnica no opaque el sentido ético y político de la comunicación.

Ajustes didácticos necesarios para futuras implementaciones

La sistematización de estas experiencias permitió identificar varios ajustes pedagógicos, necesarios para fortalecer la aplicabilidad y profundidad del modelo C³T:

1. Secuenciación más clara y flexible: es necesario ofrecer un diseño base adaptable, con fases definidas (exploración, diseño, producción, evaluación), pero que permita reorganizarse según el contexto y el tiempo disponible.

2. Formación docente situada y dialógica: más que capacitaciones verticales, se requieren espacios de formación crítica entre pares, donde el profesorado pueda apropiarse del modelo desde su propia práctica y contexto.
3. Rúbricas narradas y contextualizadas: las herramientas de evaluación como REMIX deben ser reescritas con los estudiantes, traducidas a su lenguaje, acompañadas de ejemplos y utilizadas como guías de aprendizaje, no como instrumentos de control.
4. Sistematización del proceso, no solo del producto: se deben generar portafolios, diarios de aprendizaje, bitácoras o registros que visibilicen el proceso de pensamiento, decisión y revisión detrás de cada producción.
5. Espacios de socialización reales y simbólicos: la circulación de los productos en contextos significativos (muestras, redes, comunidad) fortalece el sentido de pertenencia, autoría y ciudadanía activa.

Proyección: de la validación local a la transformación sistémica

Finalmente, estos aprendizajes sugieren que el modelo C³T no debe ser visto como una “receta” metodológica, sino como una propuesta ética y epistemológica para reimaginar la educación en clave transmedia, crítica y decolonial.

No basta con que funcione mejor en el aula. Depende también de si abre caminos nuevos sobre qué puede enseñarse, evaluarse o compartirse entre estudiantes. No se trata tan solo de cambiar métodos. Está en juego cómo entendemos hoy la educación para vivir juntos en un mundo conectado.

Objetivo: generar conciencia crítica, conectar con intereses reales y habilitar el lenguaje personal como insumo didáctico (Buckingham, 2020a).

Etapas 2: Co-diseño temático – Elegir problemas relevantes

Una vez activadas las inquietudes, el siguiente paso es elegir colectivamente los temas de trabajo. Este diseño no se impone desde el currículo, sino que se construye desde la conexión entre saberes escolares y conflictos del entorno. Aquí es clave:

- Mapear intereses: ¿Qué preocupa a los estudiantes? ¿Qué temas atraviesan sus vidas, su comunidad, su territorio?
- Relacionar con los contenidos: vincular esos temas con objetivos de lengua y literatura, como análisis crítico, narración, argumentación, géneros discursivos, etc.
- Formular preguntas orientadoras: ¿Cómo narrar el racismo digital? ¿Cómo denunciar el ciberacoso? ¿Cómo visibilizar saberes invisibilizados?

Resultado: un problema o tema eje por grupo, con sentido ético, comunicativo y educativo.

Referencia: Este enfoque problematizador se vincula con la pedagogía freireana, que propone partir de la realidad para transformarla críticamente (Freire, 1997).

Etapas 3: Planeación multimodal – Pensar la narrativa y los lenguajes

Aquí se define el tipo de producto final y el recorrido para llegar a él. La planeación no es lineal, sino iterativa y abierta, y contempla:

- Elección del formato: podcast, crónica ilustrada, cortometraje, fanzine, campaña digital, collage sonoro, etc.
- Esquema narrativo: personajes, conflictos, tramas, puntos de vista, lenguajes.
- Recursos disponibles: conectividad, dispositivos, materiales, tiempo, roles en el equipo.

- Criterios de evaluación compartida: construcción conjunta de rúbricas de proceso y producto.

Recomendación: usar plantillas simples que permitan organizar ideas sin rigidez, y promover el diálogo constante entre creatividad y contenido.

Etapas 4: Producción colaborativa – Hacer, revisar y rehacer

Esta fase es el corazón de la propuesta. No se trata solo de “crear un producto final”, sino de vivir un proceso de creación colectiva, con pausas, errores, descubrimientos y aprendizajes compartidos. Las claves metodológicas son:

- Establecer roles dentro del equipo (guionista, diseñador/a, editor/a, locutor/a, etc.) para fomentar la responsabilidad distribuida.
- Organizar el proceso por etapas: borrador, retroalimentación, mejora, publicación.
- Incluir espacios de coevaluación intergrupala, donde los equipos valoren el trabajo de otros desde rúbricas compartidas.
- Documentar todo el proceso con bitácoras, capturas de pantalla, fotos, grabaciones, etc.

Importante: no se evalúa solo el producto, sino el recorrido, las decisiones tomadas, la ética del trabajo en equipo y la construcción del conocimiento.

Referencia: este enfoque conecta con el aprendizaje basado en proyectos y la evaluación auténtica (Bajaña et al. 2026).

Etapas 5: Circulación crítica – Compartir, reflexionar y mejorar

Finalmente, los productos no deben quedarse en el aula o en la carpeta del docente. Su valor ciudadano, político y educativo se potencia cuando se socializan con otros:

- Exposición en ferias escolares, redes sociales, radios comunitarias, plataformas digitales del colegio.
- Espacios de diálogo con familias, autoridades, otros cursos o instituciones.
- Reflexión metacognitiva: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo cambiamos nuestra forma de ver el mundo? ¿Qué queremos seguir haciendo?

Esta etapa cierra el ciclo, pero abre nuevas preguntas. La escuela se transforma así en un nodo de comunicación crítica, creatividad juvenil y ciudadanía activa.

8.2 Checklists, rúbricas, políticas de aula

La incorporación de un enfoque transmedia, crítico y decolonial en el aula no puede depender únicamente de la inspiración o buena voluntad docente. Requiere herramientas operativas que concreten principios éticos, comunicativos y evaluativos en acciones cotidianas. Este subtema propone tres recursos esenciales del toolkit C³T: listas de verificación (checklists), rúbricas formativas y políticas de aula, diseñadas como instrumentos flexibles, abiertos y adaptables al contexto.

1. Checklists: organización práctica sin tecnocracia

Las checklists permiten guiar la planificación e implementación de proyectos transmedia sin caer en el exceso de tecnicismos. Funcionan como mapas dinámicos para docentes y estudiantes. Se proponen tres tipos:

a) Checklist de inicio: diagnóstico y activación

- ¿Se ha discutido colectivamente el sentido del proyecto?
- ¿Se han explorado los intereses y preocupaciones del grupo?
- ¿Se ha contextualizado el concepto de ciudadanía digital?
- ¿Se han definido acuerdos de convivencia y derechos digitales?

b) Checklist de producción: seguimiento del proceso

- ¿Cada estudiante tiene un rol definido dentro del equipo?

- ¿El producto comunica una postura clara frente al tema?
- ¿Se han usado al menos dos lenguajes expresivos diferentes?
- ¿Se ha revisado y mejorado el contenido en al menos dos rondas?

c) Checklist de cierre: circulación y reflexión

- ¿El producto fue socializado con una audiencia real?
- ¿Se recogieron reacciones, comentarios o devoluciones externas?
- ¿Hubo una instancia de autoevaluación y coevaluación?
- ¿Se reflexionó sobre lo aprendido, los errores y posibles mejoras?

2. Rúbricas: evaluación auténtica, ética y situada

Una de las rupturas más profundas que propone el modelo C³T es con la evaluación tradicional cuantitativa, homogénea y punitiva. En su lugar, se plantea una evaluación formativa y crítica, que valore el proceso, promueva la reflexión y fortalezca la agencia del estudiantado. Para ello, las rúbricas deben cumplir con ciertas condiciones pedagógicas clave:

a) Rúbricas de proceso y no solo de producto

La evaluación no puede limitarse al resultado final (video, podcast, fanzine), sino que debe contemplar:

- La toma de decisiones durante el proyecto.
- La resolución de conflictos y el trabajo en equipo.
- La conexión entre el tema elegido y la ciudadanía digital.
- La calidad argumentativa y ética de las ideas.

b) Rúbricas compartidas y negociadas

Las rúbricas no deben ser impuestas por el docente como instrumento de control, sino construidas junto con el grupo, usando lenguaje accesible, ejemplos concretos y consensos éticos. Esta práctica democratiza la evaluación y convierte a las y los estudiantes en sujetos de derecho pedagógico.

c) Rúbrica REMIX: ejemplo base del modelo

Una propuesta orientadora, adaptable por cada docente, es la rúbrica REMIX, que contempla cinco dimensiones:

- Representación crítica del tema (análisis, posicionamiento).
- Estructura narrativa coherente (inicio, desarrollo, cierre).
- Multimodalidad y creatividad (uso de distintos lenguajes).
- Impacto comunicativo (claridad, emoción, movilización).
- Xploración reflexiva (autoanálisis, revisión, metacognición).

Cada dimensión puede valorarse en tres niveles: básico, medio, avanzado; y acompañarse con retroalimentación escrita y oral.

3. Políticas de aula transmedia: acuerdos éticos y afectivos

Más allá de las herramientas técnicas, la implementación del modelo C³T exige la construcción de una ética de aula renovada, que dialogue con los derechos digitales, la justicia comunicativa y la pedagogía del cuidado. Las políticas de aula no son un reglamento rígido, sino un marco ético co-creado que acompaña el proceso.

a) Principios fundamentales

- Derecho a la voz y al silencio: cada estudiante puede participar desde su deseo, sin forzamientos.
- Consentimiento informado: toda publicación debe contar con autorización consciente.
- Derechos digitales: respeto a la privacidad, no exposición no consensuada, derecho al anonimato.
- Lenguaje no discriminatorio: promoción activa de discursos inclusivos, no sexistas, no racistas.
- Cuidado del otro y de sí: reconocimiento de emociones, espacios de escucha, atención a señales de malestar.

b) Acuerdos operativos

- Uso responsable de tecnologías: no como castigo/recompensa, sino como recurso de expresión.

- Tiempo para el error: aceptar la revisión como parte del proceso, no como castigo.
- Espacios de diálogo horizontal: círculos de palabra, asambleas de proyecto, buzones de sugerencias.
- Distribución justa de roles: evitar que siempre los mismos lideren o que algunos se invisibilicen.

8.3 Recomendaciones para escalabilidad y política pública

El modelo C³T, validado empíricamente en diversas instituciones ecuatorianas y construido desde un enfoque transmedia, crítico y decolonial, tiene el potencial de trascender el ámbito local para convertirse en una herramienta de transformación sistémica. Sin embargo, su escalabilidad no puede asumirse como un proceso lineal o tecnocrático, sino como una estrategia situada, sensible a las brechas territoriales, culturales, pedagógicas y digitales de América Latina.

Este subtema propone un conjunto de recomendaciones para políticas públicas educativas, instituciones formadoras de docentes y redes pedagógicas interesadas en adoptar o adaptar el enfoque.

1. Reconocer la diversidad de contextos: adaptar antes que replicar

Toda política de escalabilidad debe partir del reconocimiento profundo de las condiciones locales. No existen "aulas estándar", sino territorios pedagógicos con particularidades históricas, culturales, lingüísticas y afectivas.

Recomendaciones:

- Generar diagnósticos participativos antes de implementar el modelo.
- Ofrecer versiones modulares del C³T, adaptables a contextos rurales, urbanos, técnicos o comunitarios.
- Diseñar indicadores cualitativos que midan impacto más allá de los estándares convencionales.

Fundamento: Escalar no es copiar, sino recrear con sentido, como señalan García (2007) y Freire (1997).

2. Fortalecer la formación docente como eje estratégico

Ninguna innovación educativa es sostenible sin una política robusta de formación docente inicial y continua. En este sentido, la escalabilidad del modelo C³T requiere que el cuerpo docente sea agente activo de transformación, no mero ejecutor de lineamientos externos.

Recomendaciones:

- Incluir el enfoque transmedia y de ciudadanía digital crítica en los planes de estudio de universidades pedagógicas.
- Desarrollar diplomados o cursos certificados que integren teoría, práctica y acompañamiento reflexivo.
- Crear comunidades profesionales de aprendizaje interinstitucionales para compartir experiencias.

Justificación: La docencia es una práctica crítica, situada y transformadora, no una técnica neutra (Freire, 1997; Trilla, 2008).

3. Invertir en infraestructura digital crítica, no solo en dispositivos

La conectividad y el acceso a tecnología son necesarios, pero no suficientes. La infraestructura digital debe pensarse desde una perspectiva de justicia tecnológica, que promueva el uso crítico, creativo y ético de los recursos.

Recomendaciones:

- Priorizar el acceso libre y protegido a plataformas de producción colaborativa (no solo consumo).
- Asegurar conectividad en zonas rurales y vulnerables mediante alianzas público-comunitarias.
- Promover software libre, licencias abiertas y lenguajes locales en los recursos educativos.

Apoyo conceptual: Una política pública digital debe formar ciudadanos críticos, no solo usuarios eficientes (UNESCO, 2023).

4. Vincular el modelo a políticas curriculares nacionales

Para garantizar su sostenibilidad, el modelo C³T debe trascender el ámbito de las “innovaciones locales” o “proyectos pilotos” y ser integrado en los marcos curriculares oficiales. Esto no implica imponer una única metodología, sino generar espacios curriculares flexibles donde la producción transmedia, la ciudadanía digital crítica y la evaluación formativa tengan lugar legítimo.

Recomendaciones:

Incluir estándares y objetivos relacionados con producción multimodal, derechos digitales y ética comunicativa en los programas de Lengua y Literatura.

Reconocer las producciones estudiantiles como evidencias válidas de aprendizaje en procesos de evaluación.

Crear líneas transversales en el currículo que conecten Lengua con TIC, Educación para la Ciudadanía, Arte y Ciencias Sociales.

Fundamento: Para ser política pública real, una propuesta debe incidir en los saberes prescritos y valorados por el sistema educativo (Banks et al., 2016).

5. Promover la investigación educativa situada como política de Estado

Finalmente, toda política de innovación requiere ser monitoreada, documentada y problematizada desde una perspectiva investigativa situada. No basta con medir impactos cuantitativos o resultados estandarizados: se necesita comprender procesos, subjetividades, resistencias y transformaciones.

Recomendaciones:

Financiar investigaciones cualitativas en instituciones que apliquen el modelo.

Crear observatorios de prácticas educativas transmedia y ciudadanía digital.

Vincular universidades, centros pedagógicos y escuelas en proyectos de sistematización colaborativa.

Promover la producción de conocimiento educativo desde el Sur Global, con enfoque decolonial.

Justificación: Escalar sin investigar es replicar sin sentido. La innovación pedagógica crítica exige memoria, diálogo y autocrítica permanente (Bajaña et al. 2026).

8.4 Futuras líneas de investigación e innovación

El modelo C³T no solo ofrece una propuesta metodológica para la enseñanza de Lengua y Literatura con enfoque de ciudadanía digital crítica, sino que abre múltiples caminos para la investigación educativa contemporánea. Desde su diseño, implementación y sistematización, se evidencian preguntas y desafíos que no pueden agotarse en una tesis o proyecto piloto. Este subtema plantea las principales líneas de investigación e innovación educativa que emergen de la experiencia desarrollada.

1. Epistemologías docentes en clave transmedia

Una de las rutas más potentes es el estudio de las transformaciones subjetivas y epistemológicas del profesorado que implementa el modelo. ¿Cómo cambian sus concepciones de lectura, escritura, evaluación y ciudadanía? ¿Qué tensiones enfrentan al migrar de un enfoque transmisivo a uno transmedia y co-creativo?

Esta línea incluye:

- Procesos de resignificación profesional.
- Saberes docentes construidos en la práctica.
- Dilemas éticos y políticos en la innovación.
- Estrategias de resistencia, negociación o apropiación del modelo.

Fundamento: la innovación no ocurre en el vacío, sino en cuerpos, trayectorias y afectos situados (Freire, 1997; Trilla, 2008).

2. Ciudadanía digital desde el Sur Global

Otra línea clave consiste en indagar cómo se construyen nociones de ciudadanía digital entre adolescentes y jóvenes en contextos latinoamericanos, atravesados por desigualdades, memorias coloniales, conflictos territoriales y exclusiones históricas.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué imaginarios y prácticas digitales configuran los estudiantes en zonas rurales, indígenas, urbano-marginales?
- ¿Qué saberes digitales se producen en los márgenes, y cómo pueden resignificar los conceptos dominantes?
- ¿Cómo se vive la autoría, la privacidad, la resistencia y la expresión en redes sociales?

Esta línea no busca validar un modelo eurocéntrico de ciudadanía digital, sino contribuir a redefinirlo desde experiencias y voces latinoamericanas (UNESCO, 2023; García, 2007).

3. Narrativas juveniles, lenguajes emergentes y producción cultural

Un campo fértil para la innovación educativa es el análisis de las narrativas transmedia creadas por estudiantes: sus temas, lenguajes, estéticas, emociones y potencias críticas.

Temas posibles:

- Cartografías discursivas del aula como espacio cultural.
- Estudio de géneros híbridos y prácticas semióticas juveniles.
- Creatividad, agencia y producción simbólica en la escuela.
- Cruces entre alfabetización multimodal y pensamiento crítico.

Esta línea puede dialogar con la comunicación, los estudios culturales y la semiótica crítica, generando saberes interdisciplinarios desde la educación.

4. Evaluación formativa y justicia educativa

Una línea emergente con alta relevancia es la exploración crítica de la evaluación auténtica, colaborativa y situada en procesos de aprendizaje transmedia. Esta línea permite repensar la evaluación no

como control, sino como derecho pedagógico y herramienta de transformación.

Ámbitos posibles de indagación:

- Análisis de prácticas evaluativas en proyectos transmedia.
- Desarrollo y validación de rúbricas dialógicas en contextos multiculturales.
- Evaluación de habilidades ciudadanas, críticas y expresivas.
- Impacto de la coevaluación y autoevaluación en la autorregulación del aprendizaje.

Estas investigaciones podrían aportar a construir un paradigma evaluativo decolonial y liberador, en diálogo con las voces estudiantiles.

5. Políticas públicas y tecnologías para la equidad

Finalmente, se abre una línea de análisis político-educativo que indague cómo las políticas públicas pueden apoyar o bloquear experiencias como C³T. Esto incluye:

- Estudio comparado de políticas de ciudadanía digital en América Latina.
- Impacto de regulaciones sobre IA y derechos digitales en el aula.
- Modelos de gestión tecnológica con enfoque de justicia educativa.
- Participación docente y estudiantil en la construcción de políticas.

Estas investigaciones podrían articularse con universidades, ONG, observatorios educativos y redes interinstitucionales.

El C³T no es solo una propuesta metodológica, sino una apuesta ética, política y epistemológica. Las líneas de investigación que aquí se proponen buscan alimentar un horizonte educativo más justo, creativo y democrático, donde las aulas no solo reproduzcan saberes, sino que produzcan mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aceituno, D. (2024). Ciudadanía digital, fake news y desinformación: estrategia SIFT y razonamiento cívico en la escuela. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–22. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/964>

Alonso, E, y Murgia, V. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y sociedad*, 1(33), 203-222. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>

Bajaña, S., Pinto, J., y Núñez, J. (2026). Estrategias de evaluación para entornos híbridos y en línea: análisis de los desafíos y buenas prácticas docentes: Assessment strategies for hybrid and online environments: an analysis of challenges and teaching best practices. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 7(1), 1667 – 1688. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5371>

Asamblea Nacional del Ecuador. (2016). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-LOEI-codificado.pdf>

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (LOPDP)*. <https://www.finanzaspopulares.gob.ec/wp-content/uploads/2021/07/ley-organica-de-proteccion-de-datos-personales.pdf>

Asamblea Nacional del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales*. <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2023/11/Decreto-Ejecutivo-No.-904.pdf>

Banks, J., Suárez, M., y Ben-Peretz, M. (2016). *Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and*

Practice. Teachers College Press.

https://www.researchgate.net/publication/321083383_Global_Migration_Diversity_and_Civic_Education_Improving_policy_and_practice edited by James A Banks Marcelo M Suarez-Orozco and Miriam Ben-Peretz

Buckingham, D. (2020). *The Media Education Manifesto*. Polity Press. <https://www.perlego.com/book/1536600/the-media-education-manifesto-pdf>

Cabello, P., Claro, M., Lazcano, D., Cabello-Hutt, T., Antezana, L. y Ochoa, J. (2019). Chilean children's internet use and online activities: A brief report. *Global Kids Online*. <http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2017/07/Chile-findings-report-FINAL.pdf>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>

CAST. (2024). *Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (Gráfico actualizado)*. https://udlguidelines.CAST.org/static/udlg3-graphicorganizer_spanish_update_8142024.pdf

CEPAL. (2023). Brechas digitales y desafíos para una ciudadanía plena en América Latina. <https://www.cepal.org/es/comunicados/brecha-digital-podria-ampliarse-america-latina>

CEPAL. (2025). Educación y desarrollo de competencias digitales en América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/81377-educacion-desarrollo-competencias-digitales-america-latina-caribe>

Flores, J., y García, F. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad. *Comunicar*, 74(1), 37-47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. <https://practicasdelaen2.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-la-autonomc3ada.pdf>

García, N. (2007). Lectores, espectadores e internautas: La reconversión de las industrias culturales. Gedisa. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lectores-espectadores-internautas.pdf>

Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (4th ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315819679/introduction-discourse-analysis-james-paul-gee>

González, J., Serrat, E., Estebanell, M., Rostan, C., y Esteban, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito *educativo*. *Una revisión de la literatura*. *Comunicación y sociedad*, 1(33), 15-40. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>

Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?articulo=38-2012-05&contenido=detalles&numero=38>

INEC. (2023). Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): estadísticas de acceso y uso en Ecuador. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic-2023/>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2023). Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2025). *Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC*.

<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>

INTEF (España). (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD)*. https://INTEF.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf

Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge. <https://hilaryjanks.co.za/wp-content/uploads/2015/01/4-5-5-eve-bearneliteracy-and-power-janks-eb.pdf>

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. <https://stbngtrrz.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/Jenkins-henry-convergence-culture.pdf>

JRC – Comisión Europea. (s. f.). DigCompEdu: Marco europeo para la competencia digital de los educadores. [Marco europeo para la competencia digital de los educadores. DigCompEdu - libreria.educacion.gob.es](https://libreria.educacion.gob.es)

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/257198765_Multimodality_and_A_Social_Semiotic_Approach_to_Contemporary_Communication
Gunther Kress Routledge London 2010 212 pp 45 bw illustrations 15 colour plates ISBN 13 978-0-415-32061-0 pbk

Larmer, J., Mergendoller, J. R. y Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. ASCD. <https://www.perlego.com/book/3292581/setting-the-standard-for-project-based-learning-pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Área de Lengua y Literatura (Currículo EGB y BGU)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Política Nacional de Convivencia Escolar para la Comunidad Educativa*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

MINTEL / ARCOTEL. (2022). Agenda de Transformación Digital del Ecuador 2022–2025. <https://www.ARCOTEL.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Agenda-transformacion-digital-2022-2025.pdf>

MINTEL y ARCOTEL (Ecuador). (2022). *Agenda de Transformación Digital del Ecuador 2022–2025*. <https://www.ARCOTEL.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Agenda-transformacion-digital-2022-2025.pdf>

Annuš, N. (2024). Education in the Age of Artificial Intelligence. *TEM Journal*. 13(1), 404-413. https://www.temjournal.com/content/131/TEMJournalFebruary2024_404_413.pdf

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto. https://books.google.com.ec/books/about/Narrativas_transmedia.html?id=yFAjyTg7xMQC&redir_esc=y

Scolari, C. A., Lugo, N., y Masanet, M.-J. (2019). Educación transmedia: De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74). <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/265>

Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S., y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia: Una introducción. *Comunicación y Sociedad*, (33), 7–13.
<https://comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227>

SITEAL–IIEP UNESCO. (s. f.). *Educación y tecnologías digitales (eje temático)*. https://siteal.iiep.UNESCO.org/eje/educacion_y_tic

Trilla, J. (2008). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Graó. [https://proletarios.org/books/Trilla-El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.pdf](https://proletarios.org/books/Trilla-El%20legado%20pedagogico%20del%20siglo%20XX%20para%20la%20escuela%20del%20siglo%20XXI.pdf)

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (versión 3)*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCO-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf>

UNESCO. (2023). Guía para el uso de la inteligencia artificial generativa en educación e investigación. <https://www.UNESCO.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>

UNESCO. (2023). Informe GEM 2023: Tecnología en la educación (Resumen en español). https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000386165_spa

UNICEF Argentina. (2023). Ciudadanía digital: orientaciones para escuelas y familias. (Documento en línea). <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-11/Ciudadan%C3%ADa%20Digital.pdf>

UNICEF LACRO. (2019). *El acceso al entorno de aprendizaje II: Diseño universal*. <https://www.unicef.org/lac/informes/el-acceso-al-entorno-de-aprendizaje-ii-dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje>

Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). (s. f.). *Datos y estadísticas sobre las TIC*. <https://www.itu.int/itu-d/sites/projectumc/wp-content/uploads/sites/42/2025/04/Dia-1-UIT-y-Disponibilidad-de-datos-en-la-region-V-Umpierrez.pdf>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Grados, L. (2024). Competencia digital docente: una revisión sistemática de la literatura. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ* 14(28): e653. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672024000100653

Fernández, F., Rodríguez, F., Sainz, V. (2024). La competencia digital docente y el diseño de situaciones innovadoras con TIC para la mejora del aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 76(2), 11-24. https://www.researchgate.net/publication/381562837_La_competencia_digital_docente_y_el_dise%C3%B1o_de_situaciones_innovadoras_con_TIC_para_la_mejora_del_aprendizaje

SEMBLANZA DE LOS AUTORES

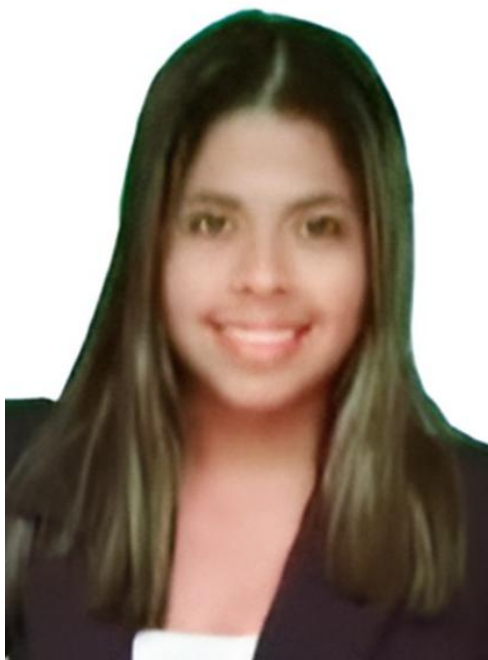


Mgtr. Torres Álvarez Dollys Anabel

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Licenciada en Turismo con una pasión profunda por la educación. Actualmente, tengo una Maestría en Educación con mención en Pedagogía en Entornos Digitales. Mi experiencia en el sector turístico me ha proporcionado una visión amplia y multicultural, la cual complemento con mi interés por las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.

Mi objetivo es fusionar mis conocimientos en educación para crear experiencias de aprendizaje innovadoras y efectivas, aprovechando los recursos digitales. Estoy comprometida con el desarrollo de metodologías que potencien el aprendizaje a distancia y la formación continua, adaptándome a las necesidades de los estudiantes en la era digital.



Lic. Lamilla Fernández Cindy Gabriela

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Licenciada en Ciencias de la Educación, graduada de la Universidad Técnica de Babahoyo (UTB). Actualmente es docente activa del Ministerio de Educación del Ecuador, desempeñándose en instituciones fiscales del nivel de Educación Básica, con especial atención a contextos rurales y vulnerables.

Cuenta con experiencia en la planificación, implementación y evaluación de procesos educativos dirigidos a estudiantes de educación básica, empleando estrategias pedagógicas centradas en el estudiante y adaptadas a sus realidades sociales, culturales y familiares. Su práctica docente se caracteriza por el uso de metodologías activas, el acompañamiento individualizado y la promoción de valores como la responsabilidad, el respeto y la solidaridad.



Lic. Ibarra Gordillo Mariana Estefanía

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Profesional ecuatoriana en el ámbito educativo, con formación en Educación Inicial. Nacida el 1 de febrero de 1991 en la ciudad de Babahoyo, ha orientado su vocación hacia el desarrollo integral de la primera infancia, destacándose por su compromiso con la formación de niños en sus etapas tempranas. Como Licenciada en Educación Inicial, ha enfocado su labor en promover procesos educativos que fortalecen las bases cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes, reconociendo la importancia de una educación de calidad desde los primeros años de vida. Su preparación académica le permite aplicar estrategias pedagógicas innovadoras y pertinentes al contexto educativo ecuatoriano, contribuyendo al desarrollo de aprendizajes significativos. Su trayectoria refleja una sólida vocación de servicio y responsabilidad social, evidenciada en su interés por aportar al fortalecimiento del sistema educativo, especialmente en comunidades como La Margarita, donde ha desarrollado parte de su vida personal y profesional.



Lic. Vargas Vargas Amparo Rocío

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Docente ecuatoriana con experiencia en el área de Educación Básica, desempeñándose en la enseñanza desde segundo hasta séptimo año. Se caracteriza por su compromiso con la formación integral de sus estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo basado en valores, responsabilidad y respeto. A lo largo de su trayectoria, ha demostrado vocación por la educación, destacándose por su capacidad para adaptarse a las necesidades del entorno educativo y fomentar un ambiente inclusivo y participativo en el aula. Su labor se orienta al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los estudiantes, contribuyendo así a su crecimiento académico y personal. Residente en la ciudad de San Miguel, mantiene un firme compromiso con la comunidad educativa, buscando constantemente mejorar sus prácticas pedagógicas y aportar positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.



Mgtr. Díaz Rivera Mildred Irlanda

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Maestra de educación primaria, licenciada en Ciencias de la Educación, máster en Educación Superior por la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico, directora del colegio privado mixto "Nueva Irlanda" durante 10 años, profesora tutora con nombramiento permanente del Ministerio de Educación de Ecuador en la Unidad Educativa Fiscal Las Acacias. Guayaquil, Ecuador

En un contexto donde leer, escribir y participar en la esfera pública implica habitar múltiples medios, lenguajes y plataformas, la educación enfrenta un desafío fundamental: formar sujetos capaces de interpretar, producir y actuar con criterio en entornos digitales complejos.

Este libro propone una mirada rigurosa y situada sobre la educación transmedia y la ciudadanía digital en el área de Lengua y Literatura, articulando fundamentos teóricos, marcos normativos y orientaciones pedagógicas aplicables al contexto latinoamericano.

A lo largo de sus capítulos, la obra integra conceptos clave como alfabetización transmedia, pensamiento crítico, diseño universal para el aprendizaje, ética digital y cultura participativa, ofreciendo herramientas concretas para transformar la práctica docente sin perder el rigor disciplinar.

Lejos de entender la tecnología como un recurso accesorio, este texto la concibe como parte de un ecosistema educativo que exige nuevas formas de enseñanza, evaluación y participación pública.

Dirigido a docentes, investigadores y formadores, este libro constituye una guía para diseñar experiencias de aprendizaje multimodales, inclusivas y éticamente responsables, alineadas con las demandas educativas contemporáneas.



ISBN: 978-9907-9544-0-1

