

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Comunicación

Maestría en Comunicación Transmedia

La implementación del proyecto transmedia “Knowledge Hub” en el Liceo Ortega y Gasset a través del programa continuo del CAS (creatividad, actividad y servicio) del Bachillerato Internacional con estudiantes de Primero de BGU

Pablo Alejandro Bautista Coronel

Tutor: Pablo Escandón

Quito, 2025

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derechos de publicación

Yo, Pablo Alejandro Bautista Coronel, autor del trabajo intitulado “La implementación del proyecto transmedia “Knowledge Hub” en el Liceo Ortega y Gasset a través del programa continuo del CAS (Creatividad, actividad y servicio) del Bachillerato Internacional con estudiantes de Primero de BGU”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, y que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Comunicación Transmedia en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

20 de mayo de 2025

Firma: _____

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar la implementación del proyecto transmedia “Knowledge Hub” en el Liceo Ortega y Gasset a través del programa continuo del CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) del Bachillerato Internacional con estudiantes de Primero de BGU, y reflexionar sobre su potencial para fortalecer la identidad institucional, fomentar el sentido de pertenencia y desarrollar competencias críticas en los estudiantes. Desde una perspectiva metodológica cualitativa y exploratoria, se ha trabajado bajo un enfoque de cocreación guiada, articulando referentes teóricos de la narrativa transmedia, la ecología de medios y la cultura participativa, con una propuesta práctica estructurada en tres estaciones: podcast, fotografía y video. Cada estación integra teoría y producción de contenidos con participación activa del estudiantado, y ha sido desarrollada como piloto en el contexto del aula. A partir de la sistematización de esta experiencia, se concluye que los proyectos transmedia aplicados en el entorno educativo pueden convertirse en herramientas pedagógicas efectivas para conectar el aprendizaje con la producción cultural contemporánea, promoviendo formas de comunicación que responden a los intereses y lenguajes de los jóvenes, sin perder de vista los objetivos académicos ni el fortalecimiento de la comunidad educativa. El proyecto se presenta como una propuesta en evolución que, al conjugar teoría y práctica, sienta las bases para futuras implementaciones sostenibles en el ámbito escolar.

Palabras clave: transmedia, identidad institucional, comunicación educativa, programas de Bachillerato Internacional, cocreación

Tabla de contenidos

Introducción	9
Capítulo primero Narrativa transmedia	15
1. Definición y fundamentos teóricos.....	15
2. Cultura participativa e inteligencia colectiva	15
3. aplicación en el ámbito educativo y el proyecto “Knowledge Hub”	16
4. Ecología de los medios y remediación	16
5. Perspectivas críticas y desafíos.....	18
Capítulo segundo Diagnóstico mediático y estrategias de comunicación digital.....	27
1. Diagnóstico mediático y construcción de comunidad digital.....	27
2. Análisis de la presencia digital actual.....	27
3. Retos en términos de identidad y engagement	29
4. Estrategias de comunicación innovadoras y análisis FODA	30
4.1. Análisis FODA de la comunicación digital.....	32
5. Historia institucional del Liceo Ortega y Gasset.....	34
6. El Programa CAS del Bachillerato Internacional y su integración con “Knowledge Hub”	35
6.1. Introducción al Bachillerato Internacional y su enfoque educativo	35
6.2. El Programa CAS: Origen, filosofía y enfoque educativo	36
6.3. Estructura y componentes del CAS.....	36
6.4. Diseño gráfico y estrategias de comunicación para proyectos sociales	37
6.5. Desarrollo de proyectos de sostenibilidad ambiental	37
6.6. Integración de las actividades de CAS con el proyecto “Knowledge Hub”.....	38
6.7. Beneficios para los estudiantes: Participación, sentido de pertenencia y desarrollo de competencias digitales.....	39
Capítulo tercero Implementación piloto del medio transmedia “Knowledge Hub” en el Liceo Ortega y Gasset: narrativas, plataformas y aprendizaje situado.....	43
1. Introducción del diseño a la acción	43
2. Plataformas digitales y estrategias de participación: arquitectura narrativa distribuida	44
2.1. Instagram.....	46
2.2. Facebook.....	47
2.3. TikTok.....	48

2.4. Spotify	48
2.5. YouTube	49
3. El aula CAS como ecosistema transmedia: estaciones, roles y cocreación guiada.....	50
3.1. Estación de pódcast	52
3.2. Estación de fotografía.....	56
3.3. Estación de video.....	59
3.4. Estación de escritura.....	63
4. Integración narrativa, análisis de impacto y sostenibilidad del modelo.....	65
4.1. Análisis preliminar de métricas y recepción comunitaria	66
4.2. Sostenibilidad y expansión futura del proyecto.....	72
Conclusiones	75
Lista de referencias	79

Introducción

La irrupción de las tecnologías digitales y la convergencia de medios transformaron la forma en que se produce, distribuye y accede a la información. Este escenario obligó a revisar los modelos educativos, replantear las estrategias pedagógicas y redefinir los modos de comunicación institucional. La interconexión global y el acceso constante a entornos digitales dieron lugar a nuevas formas de aprendizaje basadas en la interacción, la colaboración y el uso combinado de múltiples lenguajes. En ese marco, la narrativa transmedia ofreció una estructura capaz de distribuir un relato entre distintas plataformas, donde cada medio cumple una función específica, evita duplicaciones y amplía la experiencia del receptor mediante su implicación activa.

El proyecto “Knowledge Hub” respondió a esta realidad digital como una propuesta de innovación implementada en el Liceo Ortega y Gasset. La iniciativa se desarrolló dentro del programa CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) del Bachillerato Internacional y propuso integrar estrategias transmedia en los procesos educativos. Su objetivo fue facilitar la comprensión de contenidos y, en paralelo, fomentar competencias digitales, pensamiento crítico y producción colaborativa entre los estudiantes. La propuesta desplazó a los alumnos del rol pasivo al compromiso directo con la creación y circulación de contenido mediante redes sociales, medios audiovisuales, pódcast, blogs y otras herramientas digitales.

Hasta ese momento, el Liceo Ortega y Gasset delegaba la difusión de su contenido institucional a agencias de publicidad externas. Si bien estos servicios aseguraban una presencia formal en redes, no garantizaban continuidad ni respondían al ritmo cotidiano de la vida escolar. Su trabajo se centraba en tareas de relaciones públicas que se limitaban a informar sobre eventos sin consolidar un vínculo sostenido ni incluir la perspectiva estudiantil. Al asumir la Coordinación de Comunicación, identifiqué esta limitación y propuse un modelo interno de gestión de contenidos. Con esta estrategia, la comunidad digital creció de 800 a 1 500 seguidores gracias al involucramiento activo de estudiantes y familias. A partir de ese impulso, sugerí a las autoridades implementar un taller de comunicación dirigido a los alumnos de Primero de BGU, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico

requerido por el Bachillerato Internacional. Así se planteó la formalización del proyecto “Knowledge Hub” dentro del componente CAS, con la intención de que los estudiantes produjeran contenido multimedia e invitaran a sus compañeros a sumarse a iniciativas con impacto institucional.

Esta experiencia dio origen a la pregunta que guía la presente investigación: ¿de qué manera el proyecto piloto “Knowledge Hub”, iniciado en el Liceo Ortega y Gasset, incide en la comunidad académica? A partir de esta formulación se definen los objetivos centrales. El objetivo principal consiste en desarrollar el piloto con estudiantes de Primero de BGU, articular de forma continua las fases de Creatividad, Actividad y Servicio del programa CAS y evaluar su influencia en la dinámica escolar. De forma complementaria, se plantean dos objetivos específicos: reflexionar sobre la aplicación de las teorías de narrativa transmedia, ecología de medios y cultura participativa en el fortalecimiento de la identidad institucional y en el desarrollo de competencias críticas; y producir contenido multimedia en diversas plataformas digitales, con los participantes como coautores del proyecto.

Desde un enfoque teórico, “Knowledge Hub” se fundamentó en los conceptos de convergencia mediática y cultura participativa, desarrollados por distintos autores en los campos de la comunicación y la educación. La obra de Henry Jenkins, que plantea la expansión de una historia a través de múltiples plataformas, constituyó uno de los pilares conceptuales del proyecto. A esta base se integró la teoría de la ecología de medios de Carlos Scolari, según la cual cada plataforma digital cumple una función específica dentro del ecosistema comunicativo y puede aportar de manera diferenciada al aprendizaje. A su vez, los principios del aprendizaje experiencial, centrados en la práctica y la reflexión como ejes del conocimiento, reforzaron la idea de que la intervención estudiantil en entornos digitales contribuye al desarrollo de competencias clave del siglo XXI.

El diseño metodológico adoptado para evaluar la implementación del proyecto se estructuró bajo un enfoque mixto. Durante el periodo de pilotaje (enero a marzo de 2025), el equipo de comunicación realizó un seguimiento sistemático de la actividad digital institucional. Cada lunes se descargaban los reportes nativos de Instagram Insights, Meta Business Suite, TikTok Analytics, Spotify for Podcasters y del panel estadístico del sitio web.

Este registro permitió consolidar series cronológicas con cinco indicadores clave: alcance, impresiones, clic-through, tiempo medio de reproducción y tasa de interacción. Tomando como línea base las 1 645 cuentas que seguían el perfil de Instagram y las 3 500 de Facebook al cierre de 2024, se evidenció un crecimiento del 64,3 % en Instagram y del 20 % en Facebook, junto con un aumento del 58 % en la tasa de engagement de la primera plataforma y un 17 % adicional en las interacciones globales.

En paralelo, los estudiantes participantes elaboraron los Informes de Experiencia y los Informes de Nuevos Proyectos exigidos por el programa CAS del Bachillerato Internacional. Cada documento, compuesto por una descripción de actividad, evidencias gráficas enlazadas y reflexión crítica, aportó una narrativa interna centrada en la motivación, el sentido de pertenencia y la apropiación tecnológica. El análisis línea por línea de estos portafolios permitió codificar temas recurrentes como agencia estudiantil, colaboración interdisciplinaria e identidad digital, así como identificar pasajes en los que los alumnos expresaban, por ejemplo, orgullo al ver sus creaciones en los reels oficiales o percepción de mayor cohesión entre cursos al trabajar en un mismo relato transmedia.

Al cierre de cada mes, las tendencias numéricas se contrastaron con las categorías emergentes de los informes CAS. Ante un ascenso marcado en las métricas, como el pico de comentarios tras un carrusel fotográfico sobre proyectos de creatividad, se rastrearon reflexiones que aludieran a entusiasmo, autoría o aprendizaje situado. En los casos en que las bitácoras mencionaban sobrecarga o desinterés, se revisaban los datos correspondientes para identificar estancamientos o caídas. Este ejercicio de triangulación evitó interpretaciones tecnocráticas y permitió vincular los datos con la experiencia estudiantil. El impacto de “Knowledge Hub” se comprendió a través de indicadores de alcance e interacción, integrados en un proceso de aprendizaje en el que la comunidad asumió un rol activo en la construcción de la narrativa institucional.

El Liceo Ortega y Gasset, con más de 30 años de trayectoria, enfrentó el reto de adaptarse a un entorno crecientemente digital y competitivo, donde la comunicación y la participación resultan esenciales para fortalecer la identidad institucional y la cohesión comunitaria. En ese contexto, el trabajo se presentó como una propuesta orientada a reconfigurar las relaciones comunicativas dentro del colegio. La aplicación de estrategias transmedia diversificó los canales de interacción y permitió la participación de estudiantes,

docentes y familias en la producción y circulación de contenido, fortaleciendo así el sentido de pertenencia y la disposición a trabajar por objetivos comunes.

El proyecto se desarrolló en un escenario de transformación global, donde la digitalización de la información y la movilidad de los contenidos alteraron tanto las prácticas comunicativas como las formas de enseñar y aprender. Las tecnologías disponibles ampliaron el acceso a recursos y facilitaron la interacción en tiempo real, creando condiciones favorables para el aprendizaje autónomo y colaborativo. En este marco, la narrativa transmedia se consolidó como recurso pedagógico al permitir la creación de experiencias adaptadas a distintos medios, diseñadas para responder a las necesidades de los estudiantes mediante entornos informativos, participativos y dinámicos. “Knowledge Hub” buscó articular teoría y práctica, integrando los principios de la comunicación digital con los objetivos formativos del programa CAS.

La relevancia de este estudio radica en su aporte al debate sobre la transformación digital en la educación. Presenta una propuesta concreta y replicable que conjuga innovación tecnológica, participación estudiantil y construcción colectiva del conocimiento. La evaluación del proyecto se centró en el análisis del proceso de implementación y en los resultados observados en términos de interacción, motivación y desempeño académico. A partir del cruce entre datos cuantitativos y cualitativos, fue posible identificar factores clave en el éxito de las estrategias transmedia y formular recomendaciones para fortalecer la comunicación y el aprendizaje en entornos escolares similares.

En ese sentido, “Knowledge Hub” funcionó como una herramienta de comunicación institucional y como un espacio de experimentación pedagógica. Su desarrollo permitió explorar formas de interacción mediadas por tecnología y abrir posibilidades para transformar las prácticas educativas. La integración de recursos audiovisuales, interactivos y colaborativos generó un ambiente de aprendizaje centrado en la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de adaptación, competencias fundamentales en un entorno social en transformación.

En este trabajo, se propuso examinar en profundidad la implementación del proyecto transmedia en el Liceo Ortega y Gasset. Se analizaron sus fundamentos conceptuales, su aplicación operativa y los resultados obtenidos. La estructura de la investigación se organizó en capítulos dedicados al marco teórico, la metodología y los hallazgos principales, con el

fin de valorar el impacto de las estrategias digitales en la comunicación educativa y la construcción de identidad institucional.

El estudio busca aportar evidencia y reflexión crítica sobre los desafíos y oportunidades que implica la transformación digital en el ámbito escolar. A través del análisis del caso del Liceo Ortega y Gasset, se espera ofrecer aprendizajes útiles para mejorar las prácticas pedagógicas internas y servir como referente para otras instituciones que consideren incorporar estrategias transmedia en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo primero

Narrativa transmedia

La narrativa transmedia se consolidó como un modelo narrativo propio de la era digital, al modificar las formas en que se conciben, distribuyen y consumen las historias. Su rasgo central es la expansión del relato en múltiples plataformas, en las que cada medio aporta un fragmento específico que amplía la experiencia del usuario. Este enfoque fue desarrollado por Henry Jenkins, quien en *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006) introdujo las nociones de convergencia mediática y participación activa de las audiencias en la construcción del relato. Según Jenkins, los elementos de una historia se distribuyen de manera estratégica en distintos medios, y cada uno aporta una parte relevante del universo narrativo sin generar repeticiones (Jenkins 2006, 97).

1. Definición y fundamentos teóricos

Desde su formulación como categoría académica, la narrativa se aplicó en campos como el entretenimiento, el periodismo, la publicidad y la educación. En este último, adquirió relevancia por su capacidad para convertir el aprendizaje en una experiencia participativa e inmersiva. Jenkins (2013) amplió su análisis sobre la cultura participativa y su vínculo con la educación digital. En esa obra sostiene que las audiencias no se limitan a consumir contenido: lo reinterpretan, lo modifican y lo redistribuyen, participando activamente en la expansión del relato (24).

2. Cultura participativa e inteligencia colectiva

El concepto de cultura participativa en la narrativa transmedia se vincula estrechamente con la noción de inteligencia colectiva, formulada por Pierre Lévy (1999). Lévy sostiene que el conocimiento dejó de estar centralizado y comenzó a construirse de forma colaborativa entre múltiples individuos, un proceso que en la narrativa transmedia se refleja en la interacción de las audiencias con el contenido (89). Jenkins (2013) retoma esta idea y la conecta con el modelo transmedia al indicar que el público accede a fragmentos de

una historia distribuidos en diferentes medios y contribuye a su expansión mediante la interpretación y la creación de contenido adicional (45).

Desde esta perspectiva, el usuario en el ecosistema transmedia adopta un rol activo similar al del prosumidor, término acuñado por Alvin Toffler. Toffler describe cómo los avances tecnológicos abrieron la posibilidad de que las audiencias intervengan en la producción de contenidos, lo que diluye la separación tradicional entre emisores y receptores (187). Este planteamiento resulta central en la narrativa transmedia, ya que el usuario interpreta y redistribuye la información en diversos entornos digitales.

Jenkins (2006) analiza un ejemplo temprano de narrativa transmedia en el que una historia se extiende a través de películas, cómics, videojuegos y animaciones. Cada medio ofrece elementos necesarios para comprender el conjunto del relato, sin generar duplicaciones (98). En el campo educativo, sus ideas sobre convergencia y cultura participativa ofrecen una base para diseñar estrategias de aprendizaje centradas en la exploración y la producción de contenido. Jenkins observa cómo los jóvenes utilizan las plataformas digitales para generar materiales con sentido social y educativo (51). Este enfoque permite integrar a los estudiantes en procesos de construcción de conocimiento y fortalecer el desarrollo de competencias digitales.

3. aplicación en el ámbito educativo y el proyecto “Knowledge Hub”

El proyecto desarrollado en el Liceo Ortega y Gasset constituye un caso en el que este tipo de dispositivo comunicativo se aplica como herramienta educativa para fortalecer la identidad institucional y promover la participación estudiantil en la producción de contenido académico. En este marco, la convergencia mediática integra herramientas digitales como pódcast, blogs, videos y redes sociales en un ecosistema narrativo en el que los alumnos asumen un rol activo en la creación y difusión de contenido.

4. Ecología de los medios y remediación

Desde una perspectiva complementaria a la de Jenkins, Carlos Scolari (2008) amplió el enfoque narrativo digital mediante la teoría de la ecología de los medios. Sostuvo que los entornos comunicativos no operan de forma aislada; forman parte de un ecosistema en el que cada plataforma cumple una función específica y se vincula con otras a través de procesos de transformación y adaptación (54). En *Narrativas transmedia: Entre la adaptación y la*

expansión (2013), profundizó en la manera en que estos relatos distribuidos evolucionan dentro de dicho ecosistema. Según el autor, el relato expandido se caracteriza por la multiplicidad de formatos y por la capacidad de cada medio para modificar la forma en que los usuarios interactúan con el contenido (78). Esta visión plantea que el fenómeno narrativo se ajusta constantemente a los cambios tecnológicos y culturales.

Bolter y Grusin (1999) introdujeron el concepto de remediación, retomado por Scolari en *Hipermediaciones* (2008) para explicar cómo los medios coexisten y se reconfiguran mutuamente a partir de sus interacciones en el entorno digital. La remediación implica que un medio transforma y reutiliza elementos de otro para adaptarse a nuevas condiciones expresivas y técnicas (78). En este tipo de planteamiento narrativo, las historias no se trasladan de un canal a otro de forma idéntica; cada soporte adapta el contenido según sus posibilidades específicas. Scolari (2013) señala que esta lógica permite que el relato multiformato se mantenga como una estructura fluida, donde los lenguajes narrativos cambian en función del ecosistema mediático.

La ecología de los medios tiene una aplicación directa en el campo educativo. Este enfoque permite organizar experiencias de aprendizaje interactivas y multimodales, diseñadas a partir de relatos fragmentados que se integran en un marco coherente. En *Ecología de los medios: Entornos, Evolución e Interpretación* (2015), Scolari destaca la importancia de evitar la fragmentación del conocimiento y propone construir entornos narrativos que favorezcan una experiencia de aprendizaje articulada (92). Esto exige que cada plataforma y recurso cumpla un papel definido dentro del proceso pedagógico, con el fin de eliminar repeticiones y fomentar la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento.

Un ejemplo de remediación aplicada en educación es el uso de herramientas digitales para transformar materiales pedagógicos tradicionales en experiencias interactivas. En el proyecto “Knowledge Hub”, esta idea se concretó al convertir clases expositivas en recursos como videos, pódcast y actividades colaborativas en línea. Así se promovió la participación estudiantil y el desarrollo de habilidades vinculadas a la producción de contenido digital. Bajo esta lógica, el aprendizaje se volvió un proceso dinámico en el que los alumnos experimentaron con múltiples lenguajes y formatos para construir sus propios relatos.

5. Perspectivas críticas y desafíos

Mientras Jenkins y Scolari abordan el relato digital desde la convergencia mediática y la ecología de los medios, José Van Dijck (2013) introduce una mirada crítica centrada en el rol de las plataformas digitales en la configuración de las narrativas contemporáneas. Van Dijck sostiene que, aunque estas estructuras permiten la intervención del público en la creación de contenidos, también generan una dependencia respecto de las infraestructuras controladas por corporaciones tecnológicas (63). Señala que las plataformas habilitan la expansión de los relatos distribuidos y regulan su visibilidad mediante algoritmos que priorizan determinados discursos sobre otros.

En *Datafied Society: Studying Culture through Data* (2018), Van Dijck profundiza en esta tesis al afirmar que la cultura de la conectividad restringe la libre circulación de los contenidos creados en entornos multiformato. Estos se rigen por sistemas de clasificación algorítmica que establecen jerarquías de acceso (79). Esta lógica plantea retos relevantes para el uso educativo de entornos digitales, ya que obliga a los estudiantes a comprender los mecanismos de distribución actuales y a desarrollar estrategias que aumenten la visibilidad y el alcance de sus producciones.

El estudio de Gómez y Marzal en *Educación y medios digitales: Desafíos para la alfabetización mediática* (2020) resulta pertinente en este contexto. Los autores sostienen que uno de los principales desafíos de los entornos educativos mediados por tecnologías narrativas es asegurar que los estudiantes comprendan el impacto de los algoritmos y diseñen mecanismos para optimizar la difusión de sus contenidos (184). En el caso del proyecto “Knowledge Hub”, la integración de plataformas como Instagram, TikTok y YouTube exigió un análisis sistemático de estas dinámicas. Comprender cómo operan estos sistemas permitió a los estudiantes diseñar estrategias narrativas orientadas a ampliar el alcance de sus proyectos dentro de la comunidad educativa.

La perspectiva crítica de Van Dijck permite cuestionar la idea de que los entornos narrativos digitales operan de forma participativa y descentralizada. Si bien los usuarios pueden contribuir a la expansión de contenidos a través de múltiples plataformas, el control que ejercen las empresas tecnológicas sobre los canales de circulación genera dudas sobre la autonomía real en la producción de relatos. Este planteamiento resulta central para los procesos educativos que adoptan formatos distribuidos, ya que implica que los estudiantes

deben aprender a crear contenidos y, además, a desenvolverse en un ecosistema condicionado por lógicas comerciales y algoritmos (2013).

Desde una dimensión aplicada, el uso de estructuras narrativas digitales en la educación se ha documentado en diversas experiencias internacionales. Un caso es el proyecto *Classcraft*, un entorno gamificado que recurre a estrategias transmedia para involucrar a los estudiantes mediante una historia interactiva desplegada en múltiples canales. Según Dillenbourg, en *Gamification and Learning* (2019), este tipo de propuestas mejora el compromiso del alumnado y favorece el aprendizaje por misiones, promoviendo la cooperación y la resolución colectiva de problemas (142). Otro ejemplo es *Inanimate Alice*, una serie digital utilizada en programas escolares para desarrollar la alfabetización digital y la comprensión lectora. En su estudio sobre entornos digitales y educación, Miller (2018) sostiene que la combinación de narrativa interactiva y actividades escolares genera experiencias formativas con mayor profundidad (98).

Estos ejemplos muestran cómo el uso de relatos distribuidos en la educación puede fortalecer procesos de aprendizaje orientados a la acción. Distintos estudios coinciden en que estas estrategias aumentan la motivación estudiantil y también impulsan habilidades críticas y digitales necesarias en el siglo XXI. En el caso de “Knowledge Hub”, la adopción de un enfoque multiformato buscó involucrar al estudiantado en la creación de contenido educativo, mediante el uso coordinado de plataformas y formatos que configuraron un entorno colaborativo y orientado a la experimentación.

El análisis de este tipo de estructuras narrativas, desde los aportes de Jenkins, Scolari y Van Dijck, permite comprender su papel en la comunicación actual y su potencial en el ámbito escolar. La convergencia mediática, la ecología de medios y la cultura de la conectividad ofrecen un marco conceptual sólido para el diseño de proyectos educativos que integren interacción y construcción de sentido. Sin embargo, su implementación conlleva dificultades como la brecha digital, la curaduría de materiales y la necesidad de adaptar la práctica docente a nuevas metodologías.

El libro *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios* define la alfabetización mediática contemporánea a partir de cuarenta y cuatro competencias juveniles distribuidas en nueve dimensiones, desde la producción y gestión de contenidos hasta la ideología, la ética y la prevención de riesgos, así como por seis formas de aprendizaje

práctico: experimentar, resolver problemas, imitar, jugar, evaluar y enseñar (Scolari 2018, 9–13). Al aplicar este marco al proyecto “Knowledge Hub” del Liceo Ortega y Gasset, se advierte una transición fluida entre entornos informales y contextos escolares sin necesidad de incorporar tareas adicionales. La producción semanal de reels, carruseles y pódcast activó el aprender haciendo mediante ciclos de iteración y prueba; la adaptación de carruseles previos a nuevas temáticas CAS representó un ejercicio de imitación creativa; el análisis conjunto de métricas convirtió la evaluación entre pares en una herramienta de mejora; y los microtalleres conducidos por alumnos con mayor dominio técnico ejemplificaron la enseñanza entre pares.

En términos de competencias, las actividades descritas cubren de forma concreta las nueve dimensiones identificadas en el estudio. La dimensión narrativa-estética se puso en práctica en la planificación de guiones y en la secuencia teaser-episodio-síntesis articulada entre Instagram y Spotify. La gestión de contenidos y la gestión social se ejercitaron al calendarizar publicaciones, archivar materiales en la nube institucional y moderar comentarios. La gestión individual se evidenció cuando cada estudiante eligió la herramienta que dominaba y ajustó su carga de trabajo. La performance se desarrolló frente a cámara y micrófono. La relación con medios y tecnología se fortaleció mediante el uso constante de editores móviles y paneles analíticos. Las cuestiones de ideología y ética se abordaron en los portafolios CAS a través de reflexiones sobre licencias y representación. La prevención de riesgos se garantizó mediante protocolos de privacidad y verificación de fuentes discutidos en las sesiones de planificación.

Este circuito de saberes transformó el rol docente, que dejó de actuar como transmisor de contenidos y asumió funciones de facilitación y mediación cultural. El docente orientó los tiempos de producción, veló por la coherencia ética y solo intervino en momentos críticos, permitiendo que la autonomía creativa del alumnado se mantuviera intacta. Además, la iniciativa implementada en el Liceo Ortega y Gasset contribuyó a mitigar la dispersión competencial descrita por Scolari y su equipo, estudiantes con dominio técnico pero escasa sensibilidad ética, o casos inversos, al exigir que toda pieza digital incluyera una reflexión sobre impacto social en los portafolios CAS. Con ello, se promovió la coautoría entre pares y se reforzó el sentido de comunidad, a la vez que se generó evidencia evaluable de aprendizaje.

El concepto de relato digital expandido aplicado al ámbito educativo no se limita a la fragmentación de historias en distintas plataformas; también habilita espacios para la alfabetización digital y el desarrollo de habilidades críticas. Tamayo Gómez, en *Narrativas Transmedia en América Latina: Identidad y Construcción de Contenidos* (2015), plantea que la transmedialidad facilita experiencias formativas alineadas con las prácticas digitales juveniles, fortaleciendo la creatividad y la capacidad analítica en entornos comunicativos diversos (87). Este enfoque resultó decisivo en el desarrollo del proyecto, que integró múltiples plataformas digitales en los procesos de enseñanza para fortalecer la identidad institucional e involucrar al estudiantado en la producción de contenido educativo.

La relevancia de la alfabetización mediática en proyectos pedagógicos apoyados en estructuras multiformato también fue abordada por Martín-Barbero en *De los medios a las mediaciones* (1999), al destacar la necesidad de formar estudiantes capaces de interpretar críticamente los discursos mediáticos y comprender los procesos de producción en distintas plataformas (113). Esta mirada refuerza la noción de que estos dispositivos expanden historias y funcionan como herramientas de empoderamiento en un ecosistema comunicativo en transformación.

Desde la perspectiva de McLuhan en *El medio es el mensaje* (1987), los relatos distribuidos reconfiguran la percepción del conocimiento y de la comunicación, al punto de que los medios no se limitan a transportar información; condicionan formas de interacción y aprendizaje (54). En el campo educativo, esto implica que el diseño de experiencias transmedia requiere considerar no solo los contenidos, también los modos en que los estudiantes los apropian y resignifican. Esta premisa resultó clave en la propuesta desarrollada en el Liceo Ortega y Gasset, donde se promovió que los alumnos dejaran de ser receptores para convertirse en agentes de construcción y circulación de contenidos.

Sixto-García, López-García y Toural-Bran (2020) examinan el papel de estas estrategias narrativas en la producción colectiva de conocimiento. Sostienen que los modelos de participación en entornos digitales permiten a los usuarios asumir un rol activo en la construcción de relatos (122). En este marco, los enfoques multicanal aplicados a la educación buscan mejorar la comprensión de contenidos y fomentar una cultura de colaboración, en la que los estudiantes experimentan con diversas formas expresivas.

Ariel Gurevich (2018) estudia el impacto de las plataformas digitales en la expansión narrativa y destaca el papel de la viralidad y la intervención de los usuarios como factores centrales en la circulación de relatos entre medios (67). Esta lógica puede adaptarse al diseño de experiencias de aprendizaje que incluyan la interacción social como parte constitutiva del proceso formativo. En la experiencia del Liceo Ortega y Gasset, el uso combinado de TikTok, Instagram y YouTube permitió a los estudiantes desarrollar competencias en creación y distribución de contenidos, y mejorar su capacidad de expresión en entornos digitales.

El efecto de los relatos distribuidos en el ámbito educativo no se limita a la producción de contenidos; también se refleja en los modos de interacción con la información y en los procesos de construcción de saberes. En este contexto, la teoría de la inteligencia colectiva de Lévy (1999) adquiere relevancia al señalar que el aprendizaje digital se basa en la colaboración y la interconexión de saberes distribuidos entre múltiples actores (102). La incorporación de estructuras multiformato permitió que los estudiantes asumieran un rol activo en la generación de contenidos, fortalecieran el trabajo en equipo y desarrollaran pensamiento crítico.

Desde una perspectiva operativa, la sostenibilidad de propuestas pedagógicas multicanal depende de factores como su integración en el currículo, la formación docente, la infraestructura tecnológica y el involucramiento de la comunidad escolar. Miller, en *Digital Storytelling: A Creators Guide* (2018), subraya que el éxito de estas propuestas requiere planificación sostenida que garantice continuidad y evolución (135). En el caso de esta iniciativa, la estrategia de sostenibilidad consideró la capacitación docente en herramientas digitales, el diseño de estructuras narrativas flexibles y la consolidación de comunidades de aprendizaje en línea que facilitaran la colaboración entre estudiantes.

Uno de los desafíos clave en la implementación de modelos multiformato es la brecha digital, que puede generar desigualdad en el acceso a tecnologías y en las posibilidades de participación. Van Dijck (2013) advierte que las plataformas digitales tienden a priorizar determinados relatos, lo que restringe la diversidad de voces (147). Por ello, toda propuesta educativa sustentada en formatos distribuidos debe diseñarse con criterios de inclusión, asegurando que todos los estudiantes cuenten con los recursos necesarios para intervenir en la construcción de relatos digitales.

El desarrollo de estrategias narrativas distribuidas en el ámbito educativo plantea interrogantes sobre cómo evaluar su impacto en el aprendizaje. Dillenbourg (2019) sostiene que la evaluación en estos entornos debe contemplar no solo el dominio de contenidos, también habilidades como la creatividad, la resolución de problemas y la alfabetización digital (162). En el caso del proyecto implementado en el Liceo Ortega y Gasset, la evaluación se llevó a cabo mediante el análisis de las producciones estudiantiles, la interacción en plataformas digitales y la participación en actividades colaborativas.

El análisis conjunto de autores como Jenkins, Scolari, Van Dijck y Martín-Barbero permite comprender el impacto de estos enfoques en la comunicación actual y su potencial formativo. La convergencia de medios, la ecología comunicacional y la cultura de la conectividad constituyen un marco teórico que sustenta propuestas educativas innovadoras. No obstante, la implementación de estos modelos exige enfrentar desafíos como la formación docente, la revisión metodológica y el diseño de entornos digitales accesibles. La iniciativa del Liceo Ortega y Gasset representa una aplicación concreta de estos principios al articular múltiples plataformas en una experiencia educativa estructurada. Esta articulación busca consolidar la identidad institucional y ofrecer al estudiantado herramientas narrativas y digitales adecuadas al contexto mediático contemporáneo. En un sistema educativo en transformación, el enfoque transmedia se configura como una vía para reformular los procesos de enseñanza y aprendizaje, y abrir nuevas posibilidades para la construcción del conocimiento.

La adopción de modelos comunicativos multiformato responde a la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a las dinámicas digitales y, al mismo tiempo, permite crear espacios en los que los estudiantes asumen un rol autorial en la generación de saberes. Desde la perspectiva de Martín-Barbero en *De los medios a las culturas* (1999), los cambios en las formas de comunicación reconfiguraron las prácticas educativas, ya que los medios dejaron de ser canales de transmisión para operar como entornos de interacción donde los sujetos construyen su realidad (89). Esta visión se vincula con el despliegue de proyectos como el del Liceo Ortega y Gasset, en los que los estudiantes intervienen en la producción y transformación de los contenidos escolares a través de plataformas digitales.

El enfoque distribuido aplicado a la educación facilita la integración de metodologías que estimulan el pensamiento crítico y la creatividad. Tamayo Gómez, en *Narrativas*

Transmedia en América Latina: Identidad y Construcción de Contenidos (2015), plantea que estas estrategias permiten experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes elaboran relatos colectivos alineados con sus contextos y conocimientos previos (112). Esto resalta la importancia de diseñar proyectos que promuevan la expresión estudiantil y la colaboración narrativa. McLuhan, en *El medio es el mensaje* (1987), subraya que los medios no solo transportan información; también configuran su percepción e interpretación (45). En este sentido, el diseño pedagógico debe contemplar tanto el contenido como la forma en que los estudiantes lo producen, lo consumen y lo resignifican. La inclusión de herramientas digitales en el aula habilita experiencias más dinámicas e interactivas, en las que los alumnos intervienen de manera directa en la construcción de conocimiento.

La participación estudiantil en entornos digitales transforma la experiencia formativa y promueve el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI. Gurevich (2018) indica que producir contenidos en plataformas digitales requiere comprender los códigos narrativos de cada medio y adaptar los mensajes a distintos formatos (76). En el caso del programa desarrollado en el Liceo Ortega y Gasset, los estudiantes no se limitaron a conocer el concepto de transmedialidad; trabajaron activamente en la creación de pódcast, videos y publicaciones para redes sociales, fortaleciendo sus habilidades comunicativas y técnicas.

Uno de los desafíos centrales de estos modelos es la curaduría de contenidos y la necesidad de garantizar que el estudiantado acceda a información confiable. En *Educación y medios digitales: Desafíos para la alfabetización mediática* (2020), Gómez y Marzal insisten en la importancia de que los docentes desarrollen estrategias que permitan a los estudiantes evaluar críticamente lo que consumen y producen con criterio analítico (154). La expansión narrativa en distintos soportes exige la formación de audiencias capaces de interpretar, contrastar y cuestionar los discursos mediáticos.

La interactividad y la gamificación se consolidan como componentes estratégicos en propuestas formativas de este tipo. Dillenbourg (2019) explica que incorporar dinámicas de juego en la enseñanza favorece la retención de conocimientos y estimula la colaboración (138). En la experiencia del Liceo Ortega y Gasset, la integración de elementos lúdicos dentro de la estructura narrativa permitió que los estudiantes asumieran roles dentro de relatos interactivos, incrementando su implicación en el proceso formativo.

Desde un enfoque crítico, Van Dijck (2013) advierte que las narrativas digitales se ven condicionadas por la lógica algorítmica de las plataformas, lo que restringe la diversidad de voces (82). Este aspecto resulta central en la educación mediada por tecnologías narrativas, ya que obliga a los estudiantes a comprender cómo los algoritmos inciden en la circulación de contenidos. La alfabetización mediática, por tanto, debe incluir el análisis de estas dinámicas y dotar a los estudiantes de herramientas para posicionar sus mensajes en un entorno regulado por intereses comerciales.

El impacto educativo de estos enfoques ha sido documentado en diversos estudios. Miller (2018) recopila experiencias en las que la incorporación de relatos distribuidos favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas, pensamiento crítico y trabajo colaborativo (123). Estos hallazgos respaldan la tesis de que integrar estrategias narrativas en la educación fortalece la implicación del estudiante en la producción de saber. En el caso del proyecto desarrollado en el Liceo Ortega y Gasset, este enfoque se convirtió en un eje vertebrador de la identidad institucional, al habilitar un espacio donde los alumnos comparten sus experiencias, interactúan con la comunidad y afianzan su sentido de pertenencia.

El análisis de las obras revisadas permite comprender este modelo narrativo desde una perspectiva integral. La convergencia de medios, la lógica de los ecosistemas digitales y la cultura de la conectividad transformaron las prácticas educativas al introducir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la puesta en marcha de estos modelos demanda condiciones técnicas, pedagógicas y estructurales que garanticen su sostenibilidad.

El futuro de estas estrategias en la educación dependerá de la capacidad institucional para integrarlas en el currículo y de la preparación docente para utilizarlas con sentido pedagógico. A medida que evoluciona el ecosistema mediático, estas propuestas se consolidan como herramientas clave para formar ciudadanos digitales capaces de generar conocimiento, narrar sus experiencias y dialogar con realidades múltiples.

Capítulo segundo

Diagnóstico mediático y estrategias de comunicación digital

1. Diagnóstico mediático y construcción de comunidad digital

En el contexto de la educación digital, la presencia de una institución educativa en redes sociales funciona no solo como canal de comunicación; también como espacio para construir comunidad e identidad institucional (Scolari 2008). En esta línea, el Liceo Ortega y Gasset consolidó una comunidad digital que interactúa de forma sostenida mediante plataformas como Facebook e Instagram, con el objetivo de fortalecer el vínculo entre los actores escolares y fomentar el sentido de pertenencia.

El análisis de esta comunidad digital se apoya en la teoría de la conectividad y la cultura participativa, conceptos desarrollados por José Van Dijck (2013). El autor sostiene que las plataformas digitales modificaron las formas de interacción entre instituciones e individuos, generando entornos de conectividad en los que las audiencias no se limitan a consumir información; intervienen en la construcción del discurso institucional (57). Desde esta perspectiva, la presencia digital del Liceo funciona como un sistema de intercambio que proyecta su identidad institucional a través de un modelo narrativo multicanal.

Desde la ecología de los medios, Scolari (2009) plantea que cada plataforma digital cumple una función específica y que su influencia debe comprenderse en relación con el conjunto de medios con los que se articula (84). En el caso del Liceo Ortega y Gasset, Facebook e Instagram no operan de manera aislada; funcionan como componentes de un entorno interconectado donde la interacción con los usuarios define la eficacia comunicativa. El análisis detallado de estas plataformas permite identificar desafíos, oportunidades y estrategias para consolidar la comunidad digital de la institución.

2. Análisis de la presencia digital actual

Para contextualizar este diagnóstico, se utilizó como referencia el Estudio de la Comunidad Digital del Liceo Ortega y Gasset, desarrollado entre enero y diciembre de 2023. El análisis se centró en el seguimiento de métricas de interacción y crecimiento de audiencia en redes sociales. Este período permitió observar la evolución de la comunidad digital

institucional durante un año completo, identificar patrones de comportamiento y registrar variaciones en la interacción con los usuarios. En particular, el trimestre final (octubre–diciembre) resultó clave para detectar tendencias de engagement, medir el efecto de las estrategias implementadas y proyectar ajustes para el año siguiente. El enfoque longitudinal adoptado facilitó la comprensión del estado actual de las redes sociales y el diseño de estrategias comunicacionales alineadas con las dinámicas reales de la comunidad educativa.

Los datos del estudio indican que la institución opera principalmente en dos plataformas: Facebook, con 3.500 seguidores, e Instagram, con 1.645. La composición demográfica revela que en Facebook el 68,1 % de los usuarios son mujeres y el 31,9 % hombres; en Instagram, el 64,1 % corresponde a mujeres y el 35,9 % a hombres. Esta distribución sugiere una presencia predominante de madres de familia dentro del entorno digital, en consonancia con investigaciones que subrayan el involucramiento parental en los procesos educativos (Morduchowicz 2017, 115).

En cuanto a la segmentación por edad, Facebook concentra a su audiencia principal en el rango de 35 a 44 años (40,9 %), mientras que Instagram presenta una distribución más equilibrada entre los tramos de 18–24, 25–34 y 35–44 años (Estudio de la Comunidad Digital, 2023). Esta diferencia indica que Facebook atrae a padres y familiares, mientras que Instagram incluye también a estudiantes actuales y exalumnos. A nivel geográfico, el 75,1 % de los seguidores en Facebook reside en Quito, mientras que en Instagram esta cifra es del 69,9 %. Estos datos confirman un alcance mayoritariamente local y refuerzan la necesidad de consolidar la identidad institucional en ese contexto.

Desde la teoría de la conectividad, Van Dijck (2013) sostiene que la presencia digital debe evaluarse más allá de los indicadores cuantitativos, considerando el grado de interacción generado por la comunidad. En este marco, el Liceo Ortega y Gasset evidenció un incremento del 17 % en las interacciones durante los últimos 90 días, lo que sugiere un fortalecimiento del compromiso digital (Estudio de la Comunidad Digital, 2023). Este comportamiento se puede vincular con las “dinámicas de viralización” que Gurevich (2018) asocia a contenidos que alcanzan una amplia visibilidad y propician conversaciones significativas (89).

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio fue la diferencia en los patrones de interacción entre ambas plataformas. En Facebook se observó un mayor volumen de comentarios y debate, mientras que Instagram mostró mayor alcance y reacciones, pero

menos diálogo. Esta diferencia se alinea con los planteamientos de Jenkins (2016), quien indica que los usuarios en entornos digitales asumen distintos roles dentro del ecosistema mediático, alternando entre el consumo pasivo y la intervención activa según las características de cada red (104).

3. Retos en términos de identidad y engagement

El análisis cualitativo del contenido publicado en las redes sociales del Liceo Ortega y Gasset, pese al incremento en las interacciones, evidencia limitaciones en términos de identidad institucional y vínculo con la comunidad. Tamayo (2015) sostiene que las estrategias de comunicación digital en el ámbito educativo deben centrarse en construir una narrativa coherente que refuerce la identidad institucional y el sentido de pertenencia (76). En el caso del Liceo, aunque las publicaciones sobre logros académicos y eventos escolares generan altos niveles de respuesta, se observa una escasa representación de la voz estudiantil y de la vida cotidiana dentro del colegio.

- Según el análisis de interacciones, los contenidos con mayor engagement en Facebook incluyen:
- Publicaciones sobre el Cuadro de Honor, con un alcance del 194% por encima de la mediana.
- Eventos escolares como la inauguración del año lectivo, con un incremento del 61% en interacciones.
- Expresiones artísticas de los estudiantes, con un aumento del 2,300% en comentarios respecto a otras publicaciones.

Los datos analizados muestran que las narrativas que integran directamente a los miembros de la comunidad educativa generan mayor resonancia y provocan una respuesta más activa. Morduchowicz (2017) sostiene que las estrategias digitales más eficaces en el ámbito escolar incluyen contenidos cocreados por los estudiantes, ya que esto fortalece el sentido de pertenencia y estimula la interacción comunitaria (138).

El bajo volumen de comentarios en Instagram, con un promedio de un comentario por publicación, indica que esta red se utiliza principalmente para la difusión y no como

espacio de diálogo, lo que abre la posibilidad de incorporar estrategias que incentiven la participación directa. En *Oportunidades para la cocreación de contenidos en los diarios nativos digitales*, Sixto-García (2020) plantea que las plataformas deben diseñarse como entornos bidireccionales, en los que la comunidad no solo consume información, también intervenga en su construcción (215).

Desde la perspectiva de la hipermediación, Scolari (2008) subraya que el engagement en comunidades educativas se consolida cuando los usuarios pueden interactuar con distintos lenguajes narrativos que combinan texto, imagen, video y recursos interactivos (128). A partir de esta premisa, el Liceo Ortega y Gasset podría fortalecer su presencia digital mediante una estrategia que incorpore formatos audiovisuales, relatos distribuidos en varias plataformas y una participación estudiantil más activa en la creación de contenidos.

4. Estrategias de comunicación innovadoras y análisis FODA

El crecimiento y consolidación de una comunidad digital en el entorno educativo requiere estrategias comunicacionales que no se limiten a la difusión de información; fomenten la interacción y contribuyan a la construcción de identidad institucional. En *Spreadable Media* (2013), Jenkins, Ford y Green sostienen que la circulación de contenidos en redes sociales debe enfocarse en el involucramiento de la audiencia. La clave de la conectividad no reside en la viralización; se encuentra en la capacidad de la comunidad para apropiarse del relato institucional y extenderlo desde sus propios marcos de interpretación (79).

En el caso del Liceo Ortega y Gasset, los hallazgos del *Estudio de la Comunidad Digital* señalan la necesidad de diversificar los formatos y enfoques empleados en la comunicación institucional. Actualmente, la mayoría de publicaciones en redes sociales se concentra en contenido informativo, lo que reduce las posibilidades de interacción con la audiencia. Desde la perspectiva de la hipermediación, Scolari (2008) plantea que la incorporación de videos, infografías interactivas y narraciones personalizadas podría fortalecer la identidad digital del colegio y mejorar la percepción de la comunidad hacia la institución.

Uno de los desafíos centrales es construir un discurso institucional que represente los valores del Liceo Ortega y Gasset y que transforme la comunicación digital en un espacio de

intercambio y cohesión. Tamayo Gómez (2015) afirma que las instituciones educativas deben generar relatos digitales capaces de involucrar a su comunidad y consolidar la identidad colectiva a través de experiencias compartidas (102). Desde esta lógica, el Liceo podría adoptar estrategias que:

- Testimonios audiovisuales de estudiantes y docentes sobre su experiencia educativa.
- Uso de podcasts y entrevistas transmedia en los que se aborden temas relevantes para la comunidad educativa.
- Mayor inclusión de estudiantes en la producción de contenido digital, incentivando la cocreación en plataformas como TikTok e Instagram Stories.
- Narrativas interactivas basadas en experiencias reales de la comunidad, utilizando storytelling transmedia para reforzar el sentido de pertenencia.

Desde la perspectiva de La cultura de la conectividad (Van Dijck 2013), estas estrategias permitirían no solo ampliar la interacción en redes sociales; también proyectar la identidad del colegio en el entorno digital mediante la intervención de sus propios actores. Van Dijck subraya que la conectividad no constituye un fenómeno técnico aislado; es un proceso social en el que las relaciones digitales configuran la percepción institucional (98). La imagen pública del Liceo Ortega y Gasset, por tanto, no se define únicamente por los mensajes institucionales; se ve influida por la forma en que estos son apropiados, reinterpretados y difundidos por la comunidad. En esta misma línea, McLuhan sostiene que el medio a través del cual circula un mensaje influye tanto como su contenido. Aunque la institución cuenta con presencia en plataformas digitales, el impacto de esa presencia puede potenciarse mediante una diversificación de formatos y mensajes, adaptados a la lógica específica de cada red (McLuhan 1987, 54). Este ajuste permitiría fortalecer el vínculo con públicos segmentados y mejorar la conexión de la comunidad educativa en el entorno digital.

4.1. Análisis FODA de la comunicación digital

A partir del diagnóstico realizado en el Estudio de la Comunidad Digital, se identifican las siguientes fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) en la comunicación digital del Liceo Ortega y Gasset:

- **Fortalezas**

Presencia consolidada en redes sociales. La institución cuenta con una base estable de seguidores en Facebook e Instagram, lo que constituye una plataforma adecuada para la distribución regular de contenido.

Incremento sostenido en interacciones. El aumento del 17 % en las interacciones durante los últimos 90 días indica un crecimiento en el nivel de compromiso por parte de la comunidad digital (Estudio de la Comunidad Digital, 2023).

Contenidos con alta carga emocional. Las publicaciones sobre el Cuadro de Honor y eventos escolares registran niveles elevados de engagement, lo que sugiere que los contenidos con componente afectivo resultan efectivos para reforzar la identidad institucional.

Segmentación alineada con el perfil de madres y tutores. El 68,1 % de los seguidores en Facebook y el 64,1 % en Instagram son mujeres, lo que permite adaptar los mensajes a un público mayoritariamente compuesto por madres de familia y responsables directos del proceso educativo.

- **Oportunidades**

Integración de estrategias transmedia. La incorporación de videos, pódcast y narrativas interactivas tiene el potencial de incrementar la participación estudiantil y mejorar el nivel de interacción con la comunidad.

Ampliación del contenido generado por estudiantes. La cocreación de materiales con los alumnos fortalece la identidad digital institucional y promueve una cultura participativa (Jenkins 2016, 58).

Exploración de nuevas plataformas. La presencia en TikTok y YouTube permitiría llegar a públicos más jóvenes y optimizar la difusión de contenidos audiovisuales.

Aplicación de dinámicas de gamificación. Dillenbourg (2019) sostiene que la gamificación en contextos educativos contribuye a aumentar la motivación y el compromiso estudiantil, lo que puede trasladarse al ámbito comunicacional del Liceo Ortega y Gasset para fortalecer la participación digital (142).

- **Debilidades**

Escaso dinamismo en el contenido. La mayoría de publicaciones son estáticas y enfocadas en información académica, lo que reduce la interacción del estudiantado.

Baja participación conversacional en Instagram. La limitada cantidad de comentarios sugiere que el contenido no estimula el diálogo ni está diseñado para fomentar la interacción.

Ausencia de estrategias narrativas. No se han implementado campañas de narración digital que vinculen emocionalmente a la comunidad educativa mediante relatos significativos.

Concentración de la producción en la administración. El contenido difundido proviene, en su mayoría, de fuentes institucionales, sin integrar aportes directos del estudiantado u otros actores de la comunidad.

- **Amenazas**

Competencia de otras instituciones educativas. Escuelas con estrategias digitales más consolidadas pueden captar la atención del público objetivo y limitar el alcance del contenido generado por el Liceo Ortega y Gasset.

Condicionamiento algorítmico. La visibilidad del contenido en redes sociales está regulada por algoritmos que priorizan la interacción y la viralización. En ausencia de una estrategia activa de engagement, las publicaciones institucionales tienden a perder alcance (Van Dijck 2018, 79).

Riesgo de desinformación y contenidos negativos. Comentarios o publicaciones de terceros pueden afectar la reputación del colegio si no se cuenta con un protocolo de gestión de crisis en entornos digitales.

Brecha digital. Parte de la comunidad educativa enfrenta limitaciones tecnológicas o de conectividad que dificultan el acceso a contenidos digitales y reducen la participación.

El análisis mediático del Liceo Ortega y Gasset muestra que su comunidad digital cuenta con una base activa de interacción, aunque persisten desafíos en términos de engagement sostenido y proyección de identidad institucional. La implementación de un enfoque narrativo multicanal, la incorporación de contenidos generados por estudiantes y la diversificación de formatos contribuirían a fortalecer la presencia digital del colegio. Una comunicación innovadora, centrada en la cocreación y la participación, resulta clave para mantener la relevancia institucional en el ecosistema mediático actual.

5. Historia institucional del Liceo Ortega y Gasset

El Liceo Ortega y Gasset es una institución educativa fundada en Quito, Ecuador, en 1994. Su origen responde a la intención de ofrecer una propuesta académica sólida, articulada con una formación ética centrada en el pensamiento crítico y la autonomía personal. En tres décadas de funcionamiento, ha consolidado una identidad institucional marcada por la innovación pedagógica, la formación integral del estudiantado y la cohesión de su comunidad educativa.

Desde sus primeros años, el colegio adoptó un enfoque centrado en el estudiante, que concibe el aprendizaje como un proceso activo y reflexivo. Esta visión se manifiesta en el uso de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la Enseñanza para la Comprensión y la teoría de las Inteligencias Múltiples. Estas propuestas atienden la diversidad de estilos cognitivos y promueven la construcción colaborativa del conocimiento. Además de los aprendizajes académicos, el modelo busca fortalecer competencias socioemocionales y habilidades contemporáneas como la comunicación, la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico.

El currículo incluye ciencias, humanidades, matemáticas, lenguas extranjeras y artes. El idioma inglés ocupa un lugar destacado, con un programa avalado por los estándares de la Universidad de Cambridge que permite a los estudiantes obtener certificaciones internacionales. El colegio también fomenta el aprendizaje del francés, en sintonía con su orientación hacia la ciudadanía global.

La propuesta académica se complementa con un programa artístico, cultural y deportivo. Las actividades en artes plásticas, música, teatro y danza estimulan la sensibilidad, la expresión personal y la apreciación cultural. En el plano deportivo, se desarrollan

disciplinas como fútbol, básquet, vóley, patinaje, karate y ajedrez, que promueven hábitos saludables, disciplina y trabajo colectivo. Estas prácticas extracurriculares se integran al enfoque pedagógico, ampliando las oportunidades de aprendizaje en diversos contextos.

El campus, de 1.6 hectáreas, se ubica en el norte de Quito. Sus instalaciones incluyen aulas con recursos digitales, laboratorios de ciencias y tecnología, biblioteca, sala de música, espacios verdes y canchas deportivas. Estas condiciones favorecen el trabajo colaborativo y la implementación de metodologías activas. La institución también ha incorporado plataformas digitales al proceso de enseñanza, fortaleciendo la competencia tecnológica en estudiantes y docentes.

El colegio está alineado con los principios del Bachillerato Internacional (IB), con énfasis en la formación de individuos informados, reflexivos y solidarios. El perfil del estudiante del Liceo refleja estos valores mediante prácticas que estimulan la indagación, la responsabilidad ética y la comprensión del entorno. Como parte de su apuesta por la innovación educativa, la institución impulsó el proyecto, una iniciativa que articula producción de contenido digital con los ejes del programa CAS (Creatividad, Actividad y Servicio). Esta estrategia vincula el aprendizaje con la práctica comunicacional, el uso de medios digitales y la participación de toda la comunidad escolar.

Más de mil estudiantes se han graduado del Liceo Ortega y Gasset. Muchos de ellos han continuado su formación en universidades nacionales e internacionales, destacándose en áreas como medicina, ingeniería, ciencias sociales, artes y comunicación. Estos resultados reflejan la solidez del modelo formativo y el impacto sostenido de su enfoque integral.

6. El Programa CAS del Bachillerato Internacional y su integración con “Knowledge Hub”

6.1. Introducción al Bachillerato Internacional y su enfoque educativo

El Bachillerato Internacional (BI) fue creado en 1968 con el propósito de ofrecer una educación orientada a formar estudiantes capaces de actuar en contextos globales. Desde su concepción, el BI ha impulsado un modelo de enseñanza centrado en la indagación, el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en la experiencia. De acuerdo con El Programa del Diploma del IB (IBO 2021), este enfoque busca desarrollar una visión interdisciplinaria para enfrentar problemas comunes a distintas realidades culturales. Uno de los componentes

estructurales del BI es el Perfil de la Comunidad de Aprendizaje, que define diez rasgos que deben cultivarse durante el proceso formativo: indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos (IBO 2021, 6). Estos principios se articulan directamente con el programa CAS, núcleo formativo del Diploma del BI.

6.2. El Programa CAS: Origen, filosofía y enfoque educativo

Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) conforman uno de los componentes obligatorios del Programa del Diploma del BI. Su propósito es complementar la formación académica mediante experiencias prácticas vinculadas al entorno. Concebido desde el origen del BI, el CAS plantea un espacio para desarrollar habilidades socioemocionales, ejercer liderazgo y aplicar el conocimiento en situaciones reales.

No se evalúa mediante pruebas escritas. Cada estudiante construye un portafolio digital donde registra su participación, reflexiona sobre el proceso y analiza su contribución a la comunidad (IBO 2021, 15). Este enfoque se articula con el aprendizaje experiencial, propuesto por David Kolb (1984), quien sostiene que el conocimiento se construye a partir de experiencias concretas, seguidas por una etapa de reflexión y transferencia a nuevos contextos (Kolb 1984, 26). A la vez, el programa se apoya en el constructivismo social de Lev Vygotsky (1978), para quien el aprendizaje surge de la interacción con otros y de la participación en actividades significativas (60). CAS, en consecuencia, integra acción y reflexión para vincular la formación académica con el compromiso social.

6.3. Estructura y componentes del CAS

El CAS se organiza en tres áreas fundamentales que buscan garantizar un equilibrio en el desarrollo integral de los estudiantes:

Creatividad: Comprende la exploración artística, la innovación y la generación de proyectos culturales. En este eje, los estudiantes participan en actividades como:

- Producción audiovisual y fotografía.
- Escritura creativa y producción de contenido digital.
- Teatro, música y danza.

6.4. Diseño gráfico y estrategias de comunicación para proyectos sociales

En el contexto del Programa CAS, el diseño gráfico cumple una función comunicacional que facilita la difusión y el fortalecimiento de las iniciativas sociales impulsadas por los estudiantes. La elaboración de afiches, publicaciones digitales, infografías y piezas audiovisuales no responde únicamente a fines estéticos o informativos; constituye una estrategia pedagógica que permite representar de forma visual los objetivos, procesos e impactos de cada proyecto.

Integrado al enfoque transmedia, el diseño opera como parte de una narrativa expandida que conecta los distintos momentos del aprendizaje experiencial. Bajo la guía de docentes del área de Comunicación, los estudiantes trabajan el diseño como una práctica reflexiva y contextualizada. El mensaje se construye mediante decisiones formales ajustadas a los códigos visuales de cada audiencia y plataforma. Esto requiere atender variables como composición, color, tipografía, ritmo y relación texto-imagen, con el fin de facilitar una lectura clara, pertinente y situada.

La aplicación de estrategias visuales en los proyectos permite vincular el trabajo del aula con el entorno, generando una comunicación orientada a escenarios públicos. Este componente fomenta la alfabetización mediática y visual, entendida como la capacidad para analizar, producir y difundir contenido con criterio en entornos digitales.

En el plano formativo, la producción de materiales gráficos desarrolla competencias ligadas a la organización de la información, la síntesis conceptual y la adecuación discursiva. Además, favorece la participación estudiantil en la formulación de mensajes con contenido social, integrando una reflexión sobre representación, responsabilidad comunicativa y sentido ético.

El diseño gráfico, en este marco, se afirma como herramienta estratégica para comunicar el propósito del CAS: articular creatividad y acción, visibilizar el compromiso de los estudiantes y construir relatos visuales coherentes con los valores de la institución.

6.5. Desarrollo de proyectos de sostenibilidad ambiental

El trabajo con organizaciones sin fines de lucro y actividades de voluntariado comunitario forma parte esencial del Programa CAS. Según El Programa del Diploma del IB (IBO 2021), los estudiantes deben involucrarse en experiencias durante un período mínimo

de 18 meses, equilibrando su participación en los tres componentes y registrando su evolución en un portafolio digital.

Este portafolio, más allá de su valor reflexivo, funciona como un espacio para explorar formatos narrativos diversos que permitan representar el aprendizaje de manera dinámica. En *Hipermediaciones* (2008), Carlos Scolari plantea que la educación actual requiere una ecología de los medios, en la que cada plataforma digital asuma un rol específico dentro del proceso formativo (114). Bajo este enfoque, el CAS no se limita a promover la actividad extracurricular; también introduce a los estudiantes en la lógica de producción y circulación de contenido en entornos digitales.

6.6. Integración de las actividades de CAS con el proyecto “Knowledge Hub”

El Liceo Ortega y Gasset ha incorporado el programa CAS dentro de su modelo pedagógico mediante una propuesta innovadora que vincula estos ejes con estrategias transmedia a través del proyecto. Este espacio ha permitido que los estudiantes no solo se involucren en actividades de servicio y expresión creativa; también exploren nuevas formas de narración digital y producción de contenidos.

El propósito principal de esta iniciativa es convertir el CAS en una experiencia colaborativa en el entorno digital, donde los estudiantes asuman un rol activo como autores de sus propias historias. Según el Estudio de la Comunidad Digital del Liceo Ortega y Gasset (2023), la institución ha logrado consolidar una comunidad en línea participativa, en la que los alumnos comparten sus experiencias CAS mediante redes sociales y plataformas educativas. Entre las acciones desarrolladas se destacan:

- **Producción de contenido audiovisual**

Los estudiantes documentan sus proyectos mediante videos, entrevistas y reportajes breves.

Se utilizan recursos narrativos del lenguaje audiovisual para contar historias con enfoque social.

- **Difusión de iniciativas en redes sociales**

Instagram y TikTok se emplean como canales para visibilizar actividades de voluntariado.

Se han diseñado campañas digitales orientadas a sensibilizar sobre problemáticas comunitarias.

- **Podcasts educativos sobre experiencias CAS**

Los alumnos crean programas de audio donde reflexionan sobre sus procesos y aprendizajes.

La narración sonora se convierte en un medio para comunicar vivencias con mayor profundidad.

- **Blogs y espacios digitales colaborativos**

Se han habilitado plataformas en las que los estudiantes redactan crónicas, reseñas y reflexiones.

Estas prácticas refuerzan la alfabetización mediática y estimulan el pensamiento crítico.

En *Spreadable Media* (2013), Henry Jenkins sostiene que la producción digital en entornos educativos no debe limitarse a contenidos informativos; debe promover la interacción y la participación activa de la comunidad (56). En este marco, las estrategias implementadas por el colegio han favorecido el fortalecimiento de la identidad digital del estudiantado, así como su integración dentro de una cultura institucional participativa.

6.7. Beneficios para los estudiantes: Participación, sentido de pertenencia y desarrollo de competencias digitales

Uno de los objetivos fundamentales del CAS es fomentar la autonomía y el pensamiento crítico. En el entorno digital actual, este componente del programa también se configura como una plataforma para el desarrollo de competencias vinculadas con la comunicación y la producción en medios.

Según Principios y prácticas de evaluación del BI (IBO 2022), los estudiantes deben adquirir habilidades como:

- Pensamiento crítico y resolución de problemas
- Trabajo colaborativo en entornos digitales
- Producción creativa de contenido

- Comunicación efectiva en plataformas digitales

En el Liceo Ortega y Gasset, el impacto del CAS en estas dimensiones se refleja en un incremento del 31 % en las interacciones digitales estudiantiles. Este dato sugiere que la integración del CAS con el entorno transmedia del proyecto institucional ha fortalecido el sentido de pertenencia y la implicación de los estudiantes en la vida escolar.

La convergencia entre el CAS y las prácticas digitales representa una transformación en la forma de relacionarse con el conocimiento. Si bien el programa se ha basado tradicionalmente en actividades presenciales de servicio y creatividad, la incorporación de herramientas tecnológicas ha permitido ampliar su alcance. Jenkins (2006) señala que la expansión de contenidos en distintos formatos estimula la participación y enriquece los procesos de aprendizaje (97). Bajo esta lógica, la experiencia del Liceo con el Hub comunicacional permite que los estudiantes documenten y compartan sus vivencias, generando una narrativa institucional diversa y coconstruida.

Desde la lógica de la ecología de medios, Scolari (2008) advierte que la educación debe adaptarse al ecosistema digital, donde cada plataforma cumple un rol diferenciado en la circulación de conocimiento (114). Esto implica que el CAS no se limite a proyectos analógicos; debe habilitar espacios virtuales para producir, comunicar y reflexionar. Entre las prácticas desarrolladas dentro del proyecto destacan:

- Producción audiovisual: estudiantes que crean documentales sobre sus actividades, trabajando el lenguaje visual y el montaje narrativo.
- Interacción en redes sociales: uso de Instagram y TikTok para difundir proyectos, con estrategias adaptadas a cada entorno.
- Creación de podcasts: programas sonoros donde reflexionan sobre sus experiencias y analizan problemáticas sociales.
- Desarrollo de blogs y espacios colaborativos: plataformas donde escriben crónicas y análisis, fortaleciendo la alfabetización mediática.

Van Dijck (2013) argumenta que la interacción en entornos digitales redefine las formas de construir identidad y comunidad (98). En esa línea, el CAS, articulado al proyecto digital del Liceo, refuerza la identidad en red de los estudiantes y su vínculo con el colegio. El concepto de cultura de la conectividad, formulado por el mismo autor, permite comprender cómo las plataformas digitales configuran nuevos modos de participación (63). En el marco del programa, esta lógica se traduce en prácticas como:

- Foros de discusión sobre actividades CAS
- Publicaciones que muestran el impacto de los proyectos
- Eventos en vivo o narrativas interactivas difundidas en línea

Estas instancias promueven la interacción y estimulan una mirada crítica sobre el uso de medios en contextos educativos. Van Dijck (2013) subraya que la conectividad digital debe entenderse no solo como acceso a contenidos, también como una práctica que moldea la pertenencia a una comunidad (101).

El Estudio de la Comunidad Digital (2023) del Liceo señala que los estudiantes involucrados en actividades comunitarias registraron un 23 % más de actividad en plataformas institucionales frente a quienes no participan activamente en el programa. Aunque este dato no constituye evidencia concluyente, apunta a una correlación entre prácticas transmedia y compromiso institucional.

De este panorama se desprende la hipótesis de que el CAS, al incorporar lenguajes digitales y formatos participativos, contribuye a consolidar la identidad estudiantil y a fortalecer el lazo con la institución. Esta idea coincide con Jenkins (2013), quien afirma que los contenidos digitales deben diseñarse para ser compartidos y transformados por la comunidad (83). Así, el CAS deja de ser únicamente un espacio de acción experiencial para convertirse en un dispositivo narrativo donde los estudiantes participan en la producción de sentido institucional. Esta dimensión será abordada en el siguiente capítulo, centrado en el despliegue operativo del proyecto implementado.

Capítulo tercero

Implementación piloto del medio transmedia “Knowledge Hub” en el Liceo Ortega y Gasset: narrativas, plataformas y aprendizaje situado

1. Introducción del diseño a la acción

Este capítulo presenta el modelo diseñado para la implementación del medio transmedia “Knowledge Hub” en el Liceo Ortega y Gasset, como parte del componente CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) del Bachillerato Internacional. Más que ofrecer resultados definitivos, el propósito es delinear el sistema pedagógico y comunicacional proyectado, sustentando su viabilidad en las experiencias piloto realizadas con estudiantes de Primero de Bachillerato General Unificado (BGU). Estas acciones iniciales (entre ellas, guiones de pódcast, ensayos fotográficos, coberturas de eventos y publicaciones en redes sociales) no constituyen aún una ejecución formal del proyecto. No obstante, evidencian con claridad el potencial narrativo del ecosistema y la coherencia de su enfoque formativo y comunicacional. Lejos de entenderse como punto de llegada, estos ejercicios marcan el inicio de un proceso orientado a estructurar una narrativa institucional continua, colaborativa y con sentido pedagógico.

Con el propósito de operacionalizar la implementación descrita en este capítulo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar la arquitectura narrativa distribuida mediante un mapa de flujos que detalle la secuencia de producción, edición y publicación entre Instagram, Facebook, TikTok, Spotify y YouTube. El diseño incluirá wireframes de interacción, asignación de responsabilidades por estación CAS y un cronograma de entregables, de modo que cualquier integrante del equipo pueda seguir el circuito completo desde la concepción de la pieza hasta su difusión multicanal.
- Caracterizar el perfil demográfico y comportamental de las audiencias institucionales, integrando los hallazgos del Estudio de la Comunidad Digital 2023 con las métricas nativas de cada plataforma. Se realizará un cruce de variables (edad, género, ubicación, horario de consumo y preferencias de formato) para construir arquetipos

operativos (familias, estudiantes, docentes) que orienten la curaduría de contenidos y la distribución de recursos de producción.

- Evaluar el desempeño del piloto a partir de métricas de alcance, interacción y retención recopiladas entre enero y marzo de 2025. El análisis comparará los resultados con estándares de engagement del BI CAS, identificará puntos críticos en el recorrido de la audiencia y estimará el retorno pedagógico (comentarios cualitativos, participación en proyectos). El objetivo es establecer una línea base para futuras evaluaciones comparativas.
- Proponer lineamientos de mejora y escalabilidad coherentes con los ejes Creatividad, Actividad y Servicio, proyectando un plan de acción para el siguiente periodo lectivo. Este plan priorizará acciones de bajo costo y alto impacto, automatización de boletines, micro-contenidos reutilizables, alianzas con ex-alumnos, y definirá indicadores SMART que permitan monitorear la expansión sin comprometer la coherencia narrativa ni la participación estudiantil.

El modelo propuesto se fundamenta en marcos conceptuales consolidados: los trabajos de Henry Jenkins (2006, 2010, 2013) sobre narrativa expandida y medios distribuidos; los estudios de Carlos Scolari (2013, 2022) sobre ecologías mediáticas y alfabetización transmedia; los aportes de José Van Dijck (2013) en torno a la lógica algorítmica y los patrones de participación en plataformas digitales; y la estructura narrativa en tres actos planteada por Robert McKee (1997), que se integra como base del proceso de cocreación estudiantil. También se retoman los hallazgos del Transmedia Literacy Project (Scolari 2018) y las investigaciones de Tamayo (2022) sobre la adquisición de competencias mediáticas en contextos educativos orientados a la experimentación y la innovación pedagógica.

2. Plataformas digitales y estrategias de participación: arquitectura narrativa distribuida

La planificación define una red de plataformas digitales interconectadas, cada una con una función narrativa, técnica y operativa distinta. Esta estructura responde al enfoque de Jenkins (2006) sobre el transmedia storytelling: no se busca replicar contenido; se

expande, adapta y vincula a los códigos culturales y formatos de cada entorno digital. El modelo planteado para el Liceo Ortega y Gasset organiza su despliegue en cinco espacios principales: Instagram, Facebook, TikTok, Spotify y YouTube.

Con base en el Estudio de la Comunidad Digital 2023 y en las métricas del piloto ejecutado entre enero y marzo de 2025, la audiencia del ecosistema digital del Liceo Ortega y Gasset se estructura en tres segmentos diferenciados. El primero está compuesto por madres y padres de familia entre 35 y 54 años, quienes representan el 68 % de los seguidores en Facebook y el 64 % en Instagram, con una concentración significativa en la franja de 35 a 44 años. A este grupo se dirigen crónicas extensas, álbumes fotográficos comentados y transmisiones en vivo de eventos académicos y extracurriculares, formatos que han demostrado un crecimiento sostenido de la comunidad y picos relevantes de interacción.

El segundo segmento lo conforman estudiantes de Bachillerato y exalumnos entre 15 y 24 años. Este público, predominantemente móvil, responde mejor a narrativas visuales breves: carruseles e historias en Instagram que resumen logros, retos creativos y escenas de producción. La presencia en TikTok permanece en fase exploratoria, mediante clips cortos orientados a reforzar la identidad juvenil y experimentar con códigos de tendencia, si bien su impacto cuantitativo todavía es limitado.

El tercer grupo corresponde al cuerpo docente y administrativo, con edades entre los 30 y 55 años, interesados en contenidos con mayor profundidad conceptual. A este público se dirigen cápsulas formativas en YouTube y pódcast breves en Spotify, centrados en buenas prácticas, entrevistas pedagógicas y análisis de proyectos CAS. Cada episodio auditivo presenta una retención media superior a tres minutos, lo que confirma la eficacia del formato sonoro como espacio de reflexión profesional.

Así, Facebook opera como un canal de confianza dirigido a las familias; Instagram actúa como vitrina identitaria de la comunidad estudiantil; TikTok se mantiene como terreno experimental para públicos jóvenes; y tanto YouTube como Spotify funcionan como archivo de saber institucional. Esta segmentación asegura que cada contenido esté diseñado para una audiencia específica, refuerce la coherencia narrativa del colegio y optimice la interacción dentro del entramado comunicacional del proyecto.

A continuación, se presentan los fundamentos y estrategias específicas propuestas para cada plataforma, sustentadas en observaciones reales de los pilotos desarrollados y en

análisis documentados sobre las audiencias institucionales disponibles a través de las métricas obtenidas directamente de los canales oficiales del colegio:

2.1. Instagram

Instagram se concibe como el núcleo visual del ecosistema digital y un espacio privilegiado para generar conexión emocional con estudiantes y familias. El análisis del perfil institucional (@liceojoseortegaygasset) ha permitido identificar al carrusel fotográfico como el formato de mayor alcance, especialmente cuando se acompaña de textos breves con carga afectiva. En experiencias piloto, como la cobertura visual del evento de orientación vocacional o la publicación sobre la Feria de Español, se registró una respuesta significativamente positiva por parte de la comunidad: comentarios empáticos, contenido compartido y niveles de visualización superiores al promedio semanal. Estas interacciones se alinean con la noción de “participación conectiva” formulada por Van Dijck (2013), según la cual el vínculo emocional se construye a través de la mediación digital, sin que esta atenúe su intensidad.



Figura 1. Publicación piloto de bienvenida al proyecto transmedia *Knowledge Hub* en Instagram del Liceo Ortega y Gasset (enero, 2025)

Fuente: Instagram Ortega y Gasset

Los pilotos evidenciaron que la coherencia visual y discursiva, mediante un estilo fotográfico cálido y narrativas breves centradas en experiencias estudiantiles, propició altos niveles de interacción emocional, constatables en los comentarios públicos registrados en la plataforma institucional.

2.2. Facebook

Facebook se proyecta como el canal destinado a contenidos más extensos, dirigidos principalmente a públicos adultos como padres y docentes. En esta plataforma, la iniciativa contempla la publicación de crónicas detalladas, álbumes fotográficos amplios y transmisiones en vivo de eventos escolares. Las pruebas piloto, disponibles en el perfil oficial del colegio, registraron una interacción destacada por parte de familiares y educadores, quienes utilizaron los comentarios como espacios de retroalimentación y testimonio sobre las actividades difundidas por la institución.



Figura 2. Ejemplo de publicación piloto sobre orientación vocacional en el perfil institucional del Liceo Ortega y Gasset en Facebook (enero, 2025)

Fuente: Instagram Liceo Ortega y Gasset

Esta orientación se alinea con los planteamientos de Scolari (2013, 2015), quien sostiene que las ecologías mediáticas operan a partir de relaciones complementarias, no excluyentes. En este sentido, Facebook amplía la narrativa breve e inmediata de Instagram mediante formatos más desarrollados y testimoniales, lo que ha permitido validar esta

propuesta comunicacional en condiciones reales dentro del Liceo Ortega y Gasset. La interacción registrada en los pilotos, como los álbumes fotográficos tras la Feria de Español o las transmisiones de eventos, confirma que este canal resulta eficaz para fortalecer el componente institucional y comunitario del medio. Los comentarios evidencian un interés sostenido por acceder a relatos más elaborados que documenten con detalle la vida escolar.

2.3. TikTok

TikTok se propone como espacio central de experimentación creativa directa por parte del estudiantado. Si bien aún no se han publicado videos oficiales, ya se ha definido una línea editorial preliminar que contempla cápsulas breves de estética ágil y tono juvenil, con potencial para generar identificación generacional y una circulación moderada dentro de la comunidad escolar.

En línea con los planteamientos de Jenkins (2006) sobre narrativa transmedia y Carrión (2013) respecto al impacto emocional del video breve, esta plataforma se concibe como un entorno para desplegar una narrativa escolar descentralizada y espontánea. Se prevé incluir piezas como fragmentos de entrevistas a estudiantes, escenas detrás de cámaras de actividades CAS y dramatizaciones breves en torno a temas académicos o de la vida cotidiana del colegio.

Esta estrategia se enmarca también en los hallazgos del Transmedia Literacy Project (Scolari, 2018), que destaca cómo los jóvenes ya producen contenidos en estos entornos de forma orgánica. El desafío institucional, por tanto, no radica en instaurar prácticas nuevas; se centra en canalizar las existentes hacia fines formativos, expresivos y comunicativos alineados con los valores del proyecto educativo.

2.4. Spotify

Spotify se plantea como canal para la publicación de series de pódcast producidas por estudiantes. Aunque el proyecto aún se encuentra en fase piloto, ya se han publicado episodios de entre 6 y 15 minutos, centrados en entrevistas, reflexiones personales y relatos breves desarrollados en el aula.

Un ejemplo verificable es el episodio titulado *“Una conversación que nos recordó que leer es también escucharnos”*, disponible en el canal institucional. Esta pieza permite identificar la aplicación directa de la estructura narrativa formulada por Robert McKee (1997), que

articula una apertura contextual emocional, un desarrollo con tensiones narrativas definidas y un cierre con carga reflexiva.

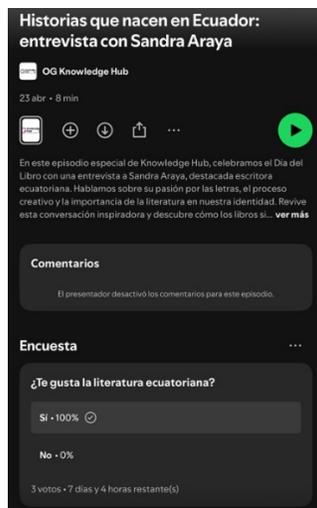


Figura 3. Episodio piloto de podcast producido por estudiantes, publicado en Spotify del Knowledge Hub institucional (abril, 2025)
Fuente: Podcast Knowledge Hub

Estos primeros episodios no se conciben como piezas aisladas; forman parte de un archivo sonoro institucional orientado a consolidar lo que McKee (1997) define como una “estructura emocional compartida”, capaz de fortalecer el vínculo comunitario entre narradores y oyentes. Las métricas disponibles de estos pilotos reflejan una recepción inicial favorable, con un promedio de 85 reproducciones semanales por episodio entre enero y marzo de 2025, concentradas en oyentes de entre 25 y 44 años. Aunque las cifras son aún moderadas, confirman la viabilidad del canal como espacio de escucha activa dentro del entorno escolar.

2.5. YouTube

La plataforma YouTube está prevista para consolidar contenidos de mayor duración y complejidad audiovisual, incluyendo documentales cortos, coberturas completas de eventos escolares significativos y cápsulas educativas formativas. Estos contenidos se encuentran actualmente en etapa piloto y de planificación inicial, pero ya se han producido materiales audiovisuales preliminares destinados a futuras publicaciones institucionales. El objetivo en YouTube no se orienta hacia la inmediatez o la viralidad rápida; se enfoca en la

construcción progresiva de un archivo audiovisual institucional capaz de reflejar detalladamente las experiencias formativas y las dinámicas del componente CAS en la vida escolar del Liceo Ortega y Gasset. Esta lógica archivística y formativa se fundamenta en la teoría de ecologías mediáticas propuesta por Scolari (2013), donde cada plataforma cumple una función narrativa complementaria dentro del ecosistema digital institucional. YouTube, en particular, se posiciona como una plataforma de referencia para estudiantes, padres y docentes interesados en profundizar en contenidos educativos que requieren mayor detenimiento y capacidad narrativa visual extendida.

3. El aula CAS como ecosistema transmedia: estaciones, roles y cocreación guiada

La implementación piloto en el Liceo Ortega y Gasset se organiza a partir de un sistema modular basado en estaciones de aprendizaje, estructurado dentro del aula CAS como un ecosistema narrativo y pedagógico. Esta propuesta se fundamenta en una lógica transmedia aplicada a la educación, en la que los estudiantes transitan por diferentes nodos narrativos, podcast, fotografía, video y escritura, a lo largo del año lectivo, desarrollando habilidades técnicas, expresivas y críticas desde múltiples lenguajes. Estas estaciones no operan como compartimentos aislados; funcionan como espacios interrelacionados dentro de una red de producción distribuida, donde cada contenido forma parte de una estrategia narrativa mayor que se despliega en diversas plataformas institucionales y responde a la lógica de expansión del relato.

El diseño del aula responde directamente a la perspectiva de ecologías mediáticas propuesta por Scolari (2022), quien plantea que las prácticas comunicativas y educativas contemporáneas deben entenderse como entornos dinámicos donde convergen tecnologías, formatos narrativos, cuerpos en acción y relatos situados. En este marco, cada estación se configura como un nodo que ofrece una experiencia formativa específica: la oralidad y la identidad sonora en el podcast; la mirada crítica y el ensayo visual en la fotografía; la planificación, actuación y montaje en video; y la interpretación simbólica y argumentación escrita en la escritura. Estas experiencias se vinculan a las competencias identificadas por el Transmedia Literacy Project (Scolari, 2018), como la edición multimedia, la colaboración en red, la producción creativa, la alfabetización digital y la capacidad de analizar, crear y circular contenidos desde una perspectiva crítica.

La propuesta metodológica se articula con los principios del programa CAS del Bachillerato Internacional, orientado a promover procesos de aprendizaje experiencial a través de la creatividad, la actividad significativa y el servicio a la comunidad. En este contexto, los estudiantes rotan por cada estación durante el año lectivo, y asumen distintos roles dentro de los equipos de trabajo. En las estaciones colaborativas, como podcast y video, ejercen funciones que incluyen la elaboración de guiones, la locución o presentación, la grabación técnica y la edición. En estaciones más introspectivas como fotografía y escritura, trabajan de manera individual, combinando observación, composición y reflexión crítica. Esta dinámica fomenta el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la autonomía técnica, articulando una experiencia de aprendizaje distribuida que se visualiza en el siguiente esquema:



Figura 4: Diagrama de flujo de preproducción, producción y post producción
Elaboración propia

El diseño transmedia del proyecto permite que los productos generados en cada estación trasciendan el espacio del aula y circulen por diversos canales institucionales, entre ellos Spotify, Instagram, TikTok, YouTube y el sitio web del colegio. Esta lógica de distribución responde a la necesidad de formar estudiantes capaces de interactuar con múltiples entornos digitales, adaptando sus mensajes según las especificidades del medio y las características del público al que se dirigen. La estructura narrativa de los contenidos se

define por los lenguajes propios de cada formato, pero siempre se vincula a temáticas educativas, comunitarias o culturales pertinentes al contexto de los participantes. Desde un enfoque comunicacional, el proyecto puede entenderse como un dispositivo narrativo expandido en el que cada producción, audio, video, imagen o texto, actúa como un nodo dentro de una estrategia articulada a partir de los principios de continuidad, dispersión y especialización (Jenkins, 2006; Scolari, 2009). La narrativa no se limita a ser fragmentada entre medios; cada pieza añade información, complejiza el universo construido y promueve la exploración cruzada, la interacción y el reconocimiento de patrones discursivos compartidos. Las plataformas institucionales no funcionan solo como canales de publicación; son espacios activos de circulación, diálogo y construcción simbólica. El enfoque basado en estaciones posibilita una aplicación pedagógicamente situada de esta lógica: cada módulo ofrece un entorno de experimentación técnica, análisis formal y producción intencionada, con criterios narrativos y estéticos coherentes. Esta progresión convierte al aula CAS en un nodo articulador de un ecosistema narrativo en expansión; no como espacio de cierre, se presenta como punto de partida para prácticas educativas replicables y adaptables que integran habilidades expresivas, competencias técnicas y pensamiento crítico.

En este sentido, la iniciativa funciona como un entorno de alfabetización mediática avanzada, donde los estudiantes no solo narran; construyen sentido, distribuyen mensajes con intencionalidad comunicativa y ejercen su voz en el espacio público digital. El objetivo no se limita a la adquisición de destrezas técnicas; abarca la comprensión crítica de los lenguajes contemporáneos, la reflexión ética sobre el acto comunicativo y la formación de un pensamiento narrativo capaz de articular experiencia, interpretación y acción.

3.1. Estación de pódcast

En la estación de pódcast, los estudiantes desarrollaron guiones sonoros estructurados en tres actos, siguiendo el modelo narrativo propuesto por Robert McKee (1997): una introducción que establece el contexto emocional y presenta a los personajes; un desarrollo centrado en los conflictos y tensiones narrativas; y un cierre con resolución reflexiva. Esta estructura fue aplicada en proyectos piloto como *La Chari* y *La Potrix*, producido por las estudiantes Ana Paula y Sarah, quienes elaboraron dos episodios completos sobre las

festividades de Quito y la Navidad. Las escaletas combinaban progresiones informativas, comentarios personales, humor contextualizado y referencias culturales locales, generando una narrativa que oscilaba entre lo íntimo y lo informativo. La inclusión de leyendas, gastronomía y juegos tradicionales reforzó el vínculo con la audiencia y permitió una apropiación genuina del medio sonoro.

El trabajo comenzó con sesiones enfocadas en la construcción del guion, definición del tono expresivo, organización temática y segmentación narrativa. Estas instancias permitieron planificar con claridad los objetivos comunicativos de cada episodio. Se practicaron técnicas de modulación vocal e improvisación guiada, y se diseñaron escenas temáticas donde el diálogo fluía con naturalidad, articulando experiencias personales con datos contextuales.

Esta estación fue la primera en consolidarse dentro del proyecto piloto. Desde las sesiones iniciales, se definió un flujo de trabajo que comenzaba con lluvias de ideas basadas en temas emocionalmente significativos para el entorno escolar y cultural de las participantes. La guionización se organizó por escenas distribuidas en bloques narrativos que seguían una progresión de *beats*, según el enfoque de McKee. Se ensayaron pasajes clave y se afinó el ritmo narrativo a partir del tono conversacional.

El aula fue adaptada para cumplir con condiciones acústicas adecuadas, garantizando grabaciones sin interferencias y facilitando una experiencia técnica cercana a un estudio profesional. Esta adecuación fue determinante para asegurar la calidad sonora y favorecer la concentración durante el proceso creativo. A nivel formativo, el trabajo de vocalización, dicción y control tonal contó con el apoyo del área de Música del Liceo Ortega y Gasset. Este acompañamiento interdisciplinario permitió abordar aspectos como la respiración, el ritmo y la expresividad desde una perspectiva artística, fortaleciendo tanto las competencias comunicativas como la conciencia del cuerpo y la voz como recursos narrativos.

En cuanto al componente técnico, se utilizaron micrófonos de condensador, audífonos de monitoreo y dos consolas: una portátil para grabaciones en campo y otra fija en el aula para sesiones prolongadas. La edición se realizó con Adobe Audition, lo que permitió trabajar con capas de sonido, cortes precisos, inserción de música y efectos, así como ajuste detallado de niveles. Audacity se empleó en las fases iniciales para pruebas de mezcla. Como parte del proceso, se analizaron referentes profesionales como los *pódcast* de la Cadena SER,

estudiando su estructura de apertura, uso musical, progresión narrativa y estrategias para sostener la atención del oyente.

Finalmente, se capacitó a los estudiantes en el uso de Spotify for Podcasters, plataforma desde la cual publicaron sus episodios. Se exploraron herramientas para interpretar estadísticas de reproducción, alcance y retención, entendiendo estos datos como insumo para la mejora continua de sus producciones.

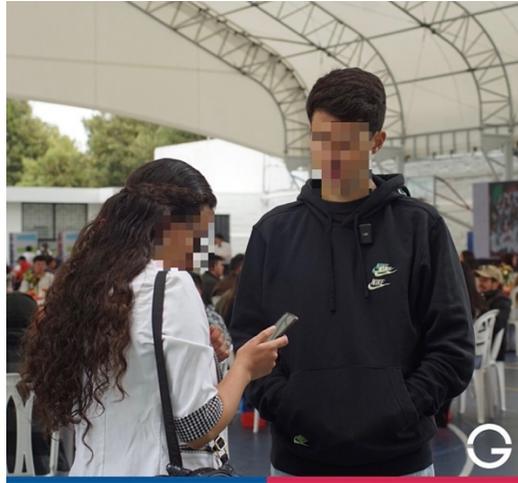


Figura 5. Grabación piloto de podcast realizada por estudiantes en las instalaciones del Liceo Ortega y Gasset (febrero, 2025).

Fuente: Facebook Liceo Ortega y Gasset

Los episodios completos fueron publicados en Spotify y acompañados de piezas gráficas diseñadas para su difusión en las redes sociales institucionales. También se prepararon fragmentos específicos para su circulación en otros canales, aunque no se priorizó el uso de CapCut; se mantuvo la fidelidad al formato sonoro. Esta estrategia amplió la visibilidad del proyecto y fortaleció el aprendizaje digital, permitiendo que los estudiantes desarrollaran competencias en edición, análisis de audiencias y gestión de plataformas de distribución. La experiencia fue documentada en una nota publicada en el sitio web del Liceo Ortega y Gasset, que contextualizó el proceso creativo y ofreció un marco interpretativo para los oyentes.

La propuesta no se limitó a una práctica técnica; se configuró como una experiencia significativa de producción narrativa, alineada con el concepto de identidad sonora planteado por Freeman (2016): la construcción de una voz pública coherente, sensible y auténtica. Cada episodio se integró al relato institucional del medio educativo, consolidando el rol del

estudiante como productor activo de contenido. Los guiones incluidos en el anexo documental evidencian dominio de estructura, conciencia del entorno cultural y un uso intencionado del lenguaje digital. El proceso de creación, producción y circulación permitió a los participantes no solo fortalecer habilidades comunicativas; también explorar la narración como forma de acción cultural situada.

En conjunto, esta estación constituyó un espacio en el que relato, técnica, cuerpo y subjetividad convergieron para configurar una experiencia de aprendizaje profunda, creativa y transformadora.

Ejemplo del guion

Guion estructurado de podcast

Serie: Knowledge Hub

Subserie: La Chari y la Potrix

Episodio: Especial de diciembre – Fiestas de Quito y Navidad

Duración estimada: 5 minutos

Conductoras: Ana Paula y Sarah

Producción técnica: Micrófonos dinámicos, consola portátil, audífonos, edición en Adobe Audition

Apoyo interdisciplinario: Comunicación (guion), Música (modulación vocal), CAS (contexto cultural)

1. Introducción (00:00 – 00:20)

—Ana Paula:

Hola a todos, bienvenidos una vez más a Knowledge Hub.

—Sarah:

Hoy venimos con un capítulo especial de La Chari y la Potrix.

—Ana Paula:

Como lo mencionamos en el episodio anterior, hablaremos sobre las festividades más representativas de diciembre.

2. Fiestas de Quito (00:20 – 02:00)

—Sarah:

Comenzamos con las Fiestas de Quito, celebradas cada 6 de diciembre para conmemorar la fundación española de la ciudad en 1534.

—Ana Paula:

Durante estos días, Quito se llena de actividades como jugar cuarenta, tomar canelazo, comer hornado y recorrer la ciudad en chiva. También hay desfiles, eventos culturales y juegos tradicionales como las carretas de madera.

—Sarah:

Gracias al metro de Quito, ahora puedes llegar al Centro Histórico en minutos. Algunos de los lugares imperdibles son las iglesias de San Francisco, La Compañía, La Basílica y Santo Domingo.

—Ana Paula:

Y claro, no pueden faltar las leyendas. Mi favorita es la de Cantuña, relacionada con la construcción de la Iglesia de San Francisco.

—Sarah:

La mía es la leyenda de la casa 1028. Una mezcla de misterio y romance.

3. Ruta cultural y gastronómica (02:00 – 03:30)

—Ana Paula:

Después del recorrido por las iglesias, recomendamos visitar algunos museos como el del Banco Central, el Museo de Cera y las criptas del antiguo hospital de Quito.

—Sarah:

Y si lo tuyo es lo tradicional, los parques del centro son perfectos para jugar trompo, canicas, cuarenta o palo encebado.

—Ana Paula:

Para comer, no hay mejor lugar que el Mercado Ñaquito. Ahí se sirve uno de los hornados más reconocidos de la ciudad, acompañado de mote, queso, yapingachos, ensalada y aguacate.

—Sarah:

Y para beber, recomendamos el jugo de naranjilla con coco. Todo por un precio accesible.

4. Navidad y cierre (03:30 – 05:00)

—Ana Paula:

Al caer la noche, la mejor opción es subirse a una chiva con música, luces y canelazo, ideal para cerrar el día.

—Sarah:

Y luego llega la Navidad. Nos encanta decorar el árbol, hornear galletas, hacer pijamadas y ver películas.

—Ana Paula:

Aunque no tengamos novio, los amigos y la familia son la mejor compañía. Además, no hay como una buena cena con pavo y chocolate caliente.

—Sarah:

Y cómo olvidar los clásicos propósitos de año nuevo. Siempre decimos que vamos a ir al gimnasio.

—Ana Paula:

Pero al menos lo intentamos. Lo importante es empezar el año con entusiasmo.

—Sarah:

Feliz Navidad y próspero año nuevo, Potrix.

—Ana Paula:

Feliz comida y año divertido.

3.2. Estación de fotografía

La estación de fotografía funciona como un espacio dedicado a la producción visual narrativa, en el que los estudiantes emplean equipos especializados, como una cámara Sony con lentes intercambiables, para registrar eventos institucionales, ensayos temáticos y composiciones vinculadas al entorno escolar. Desde el inicio, se propuso una aproximación centrada en lo expresivo y lo discursivo, más allá de la función documental, comprendiendo la imagen como ensayo visual con intención comunicativa. El enfoque no se limitó a registrar

escenas ya dadas; buscó construirlas desde una mirada crítica, sensible y técnicamente fundamentada.

Durante las sesiones de trabajo, se desarrollaron habilidades técnicas relacionadas con el uso de modos manuales y automáticos, así como con el manejo de parámetros esenciales como ISO, apertura de diafragma, velocidad de obturación y balance de blancos. Estas competencias permitieron a los estudiantes controlar el dispositivo y comprender la lógica interna de la exposición. La composición se abordó como una herramienta narrativa: se trabajó con la regla de los tercios, el uso de líneas guía, el posicionamiento del sujeto y la profundidad de campo como recurso expresivo. Se discutieron los efectos visuales y emocionales de la luz natural frente a la artificial, y se aplicó una edición mínima para preservar la atmósfera original del encuadre.

Uno de los proyectos más destacados fue el ensayo fotográfico que obtuvo el primer lugar en la edición 2025 de los School Awards. La imagen, concebida en torno al eje temático de “la espera y la introspección adolescente”, se desarrolló a partir de una investigación visual que incluyó referentes como Claudia Andujar, Dayanita Singh y Richard Billingham. A partir de estas influencias, los estudiantes realizaron bocetos previos y definieron una planificación narrativa para la toma final, realizada en exteriores con luz dorada, cuidando la dirección de la mirada, la textura del entorno y la expresividad del sujeto. El resultado no fue solo una fotografía técnicamente sólida; también fue una pieza con sentido, que capturó un estado emocional desde una mirada humanista.



Figura 6: Esta imagen de una estudiante de IBGU del programa CAS obtuvo el tercer lugar en el intercolegial School Awards. Participó representando al Liceo.
Fuente: Ortega y Gasset

La imagen fue integrada a una estrategia transmedia construida por los propios estudiantes. Se publicó como galería principal en las cuentas institucionales de Instagram y Facebook, acompañada por un texto reflexivo que vinculaba la imagen con experiencias comunes de la vida escolar. En TikTok se produjo un microvideo a partir de esa misma fotografía, con voz en off y la frase “¿Qué ves cuando esperas?”, además de una pista instrumental que generaba una atmósfera introspectiva. Este video dirigía al sitio web del Liceo Ortega y Gasset, donde se alojó la galería completa del ensayo como parte de un archivo de memoria estudiantil. La articulación multiplataforma amplió la visibilidad del proyecto y posicionó a la fotografía como herramienta narrativa, estética y comunicacional dentro del entorno digital.

Los ensayos fotográficos desarrollados durante las experiencias piloto se publicaron en el sitio institucional de noticias y en las redes sociales oficiales. En varios casos, fueron acompañados por textos breves redactados por sus autores, lo que acentuó la dimensión narrativa del conjunto visual. Estas acciones se alinean con lo que Tamayo (2022) define como “alfabetización expresiva guiada”, que plantea la necesidad de comprender tanto el componente técnico como el valor comunicativo y emocional de cada imagen. La fotografía

fue abordada como un lenguaje con códigos, intencionalidad y sensibilidad, que requiere observación crítica y responsabilidad ética.

Los pilotos exploraron temas vinculados con las emociones escolares, alegría, frustración, pertenencia, soledad, eventos culturales internos, ferias, actividades extracurriculares, celebraciones institucionales y escenas cotidianas de la vida académica. Desde esta perspectiva, la imagen fotográfica operó como un medio de exploración del entorno y como vía para visibilizar situaciones poco representadas. Fue tratada como acto narrativo con valor documental, expresivo y comunicativo, capaz de comunicar experiencias significativas desde la mirada estudiantil. Esta estación funcionó como un laboratorio visual en el que confluyeron el lenguaje técnico, el sentido artístico y el propósito comunicacional para generar aprendizajes situados y sostenibles.

3.3. Estación de video

La estación de video se orienta a la planificación, producción y edición de contenidos audiovisuales diseñados para plataformas digitales como Instagram, Tik Tok y YouTube. En este espacio, los estudiantes elaboran guiones a partir de estructuras narrativas funcionales, combinando planificación técnica con recursos expresivos propios de su entorno. Se trabajan formatos como entrevistas dirigidas (pregunta-respuesta), cápsulas informativas vinculadas a actividades académicas y piezas documentales breves que abordan experiencias escolares o comunitarias. El enfoque busca una narrativa visual representativa de la identidad juvenil y del contexto educativo, con énfasis en lo expresivo y lo situacional.

Durante las experiencias piloto, esta estación permitió capturar momentos significativos de la vida estudiantil desde una mirada situada. Uno de los trabajos destacados fue el reportaje documental sobre la fundación “Los amiguitos del Padre Pío”, realizado por Martina, Sofia y Mathias. El proyecto articuló técnicas narrativas audiovisuales desde un enfoque de servicio comunitario y fue producido en tres etapas: preproducción, rodaje y montaje. El equipo elaboró un guion técnico que incluyó estructura de escenas, secuencia de entrevistas, frases clave y énfasis temático. Este documento guio la planificación y facilitó una ejecución coherente del proyecto.

En el plano técnico, se utilizó un iPhone 15 proporcionado por el colegio, junto con estabilizadores manuales, trípodes, micrófonos de solapa y una luz LED portátil. El equipo

trabajó en condiciones interiores y exteriores, evaluando la incidencia de distintos tipos de luz (natural directa, luz filtrada, iluminación artificial) en la escena. La composición de las tomas respondió a principios visuales como la regla de los tercios y la ley de los nueve cuartos. Se aplicaron planos medios con profundidad de campo controlada para enfocar al sujeto sin distracciones. También se diseñaron sets básicos para entrevistas, cuidando la disposición de luz, sonido y elementos de fondo en función del propósito narrativo.



Figura 7. Estudiantes realizando entrevistas audiovisuales piloto durante evento institucional del Liceo Ortega y Gasset (febrero, 2025)
Fuente: Tik Tok Liceo Ortega y Gasset

Uno de los aspectos más desarrollados fue la creación de hooks visuales y sonoros al inicio de cada video. Se trabajó la importancia de captar la atención de la audiencia en los primeros segundos mediante frases con carga emocional, sonidos ambientales o imágenes que despertaran curiosidad inmediata. Las transiciones formaron parte del lenguaje narrativo: se emplearon fundidos, cortes temáticos, movimientos de cámara concatenados y efectos visuales orientados a mantener fluidez narrativa. La edición se realizó con CapCut o Adobe Premiere, según las exigencias técnicas del material. En ambas plataformas se incorporaron subtítulos, corrección de color, limpieza de audio, sincronización musical y ajustes de ritmo para asegurar coherencia estructural.

Esta estación contó con el apoyo de las asignaturas de Música y Teatro, integradas en la malla curricular del Liceo Ortega y Gasset. Música brindó formación en control de voz, modulación y ritmo; Teatro aportó herramientas para el trabajo escénico, la expresión corporal y la comunicación en cámara. La preparación de entrevistas y cápsulas incluyó ejercicios de postura, proyección vocal y manejo espacial, lo que permitió a los estudiantes actuar con mayor seguridad frente al lente. La articulación entre dimensiones técnicas y expresivas configuró una propuesta pedagógica sólida, centrada en la producción audiovisual como forma de aprendizaje situado.

El producto final se publicó en YouTube en formato de cápsula documental. En Instagram se compartieron fragmentos subtítulos para facilitar la lectura visual. En TikTok se editó un clip breve con una frase tomada del cierre del video, acompañado por fondo musical, diseñado para generar resonancia emocional. El sitio web institucional presentó una nota editorial titulada “Narrar el servicio: cuando el aula sale al mundo”, que contextualizó el proyecto y destacó su dimensión pedagógica.

El reportaje no se concibió únicamente como una pieza comunicativa; se diseñó como una experiencia formativa integral. Los estudiantes comprendieron que la cámara puede operar como herramienta de posicionamiento ético. Aprendieron a estructurar un discurso audiovisual con base en la empatía, la planificación detallada y la ejecución técnica precisa. La estación de video se consolidó como un espacio de producción narrativa desde el entorno escolar, donde lenguaje, técnica y pensamiento crítico se integran en función de una práctica educativa consciente.

Este es el ejemplo de guion:

Guion de Video reportaje

Título: Proyecto CAS – Fundación “Los amiguitos del Padre Pío”

Estudiantes responsables: Martina Salas Pazmiño, Sofía Mafla, Mathias Navas

Duración estimada: 4 a 6 minutos

Locación principal: Fundación “Los amiguitos del Padre Pío”

Institución: Liceo Ortega y Gasset

1. Introducción (Toma 1)

Presentador 1 – Mathias:

Hola, bienvenidos. Soy Mathias.

Presentadora 2 – Martina:

Y yo soy Martina.

Mathias:

El día de hoy vamos a contarles sobre nuestro proyecto CAS: Creatividad, Actividad y Servicio.

(Imágenes de estudiantes llegando al colegio y subiendo al bus escolar)

2. Llegada a la Fundación (Toma 2)

(Imágenes del bus llegando a la fundación. Plano general y detalle del letrero: “Los amiguitos del Padre Pío”)

Voz en off:

Nos encontramos en la fundación “Los amiguitos del Padre Pío”. Acompáñanos a vivir un día junto a ellos.

3. Actividades en la Fundación (Toma 3)

(Secuencia dinámica de las siguientes actividades, con voz en off explicativa o frases breves de los estudiantes en escena)

Calentamiento matutino

Cocinar (inserción de escena en cocina)

Actividades recreativas (Mathias jugando ping pong con una de las chicas)

Refuerzo académico (lectura, ejercicios)

Juego libre en el parque (columpios)

Dibujo y pintura

4. Entrevistas

Entrevista 1 – (fundadora):

¿Cómo surgió la idea de crear esta fundación?

¿Qué la motivó a fundar “Los amiguitos del Padre Pío” y cuál es el propósito principal de la organización?

Entrevista 2 – Profesora Mariuxi (coordinadora CAS):

¿Cuál es el objetivo principal de este proyecto CAS?

¿Qué la inspiró a elegir este CAS y cómo llegó a involucrarse en esta iniciativa?

Testimonio estudiantil (uno de los participantes):

¿Cómo ha sido tu experiencia participando en este proyecto CAS?

(Recomendación: plano medio, fondo neutro, audio claro)

5. Regreso al colegio

(Secuencia en cámara rápida del grupo regresando en buseta, bajando y entrando al colegio)

6. Cierre

Mathias:

Nuestro propósito es brindarles momentos de esparcimiento y apoyo emocional mediante actividades lúdicas y recreativas, cuidadosamente diseñadas para su disfrute.

Martina:

Fomentando de esta manera un ambiente de acompañamiento cálido y significativo.

Ambos:

Gracias por acompañarnos el día de hoy.

Voz en off final:

Para más información, los invitamos a seguirnos en nuestras redes sociales del Liceo Ortega y Gasset.

3.4. Estación de escritura

La última estación del aula CAS se enfocó en la escritura como herramienta de análisis crítico, interpretación simbólica y producción argumentativa. Se concibió como un proceso complementario a las otras estaciones, pensado para traducir experiencias y reflexiones en lenguaje público, estructurado y duradero. En este espacio se desarrollaron ensayos visuales, artículos de opinión, análisis artísticos y textos híbridos vinculados a intereses personales, culturales o académicos. Los referentes sugeridos, Ryszard Kapuściński, Susan Sontag y John Berger, sirvieron como base para concebir la escritura como forma de participación crítica y expresión reflexiva.

El proceso de redacción incluyó sesiones de lluvia de ideas, lectura dirigida, formulación de hipótesis y desarrollo de borradores sucesivos. Se emplearon esquemas temáticos y estructuras por capas (argumento, ejemplo, reflexión), junto con recursos lingüísticos enfocados en la claridad, la precisión conceptual y la coherencia narrativa. El acompañamiento docente abarcó la validación de fuentes, el uso de citas y la construcción de una voz autoral propia. Se revisó de forma sistemática el lenguaje utilizado, evaluando el peso de las palabras y su relación con el sentido del texto.

Uno de los productos más destacados fue el artículo “Composición VII de Wassily Kandinsky”, escrito por la estudiante Lía. En este texto se analiza el uso del color, el caos compositivo y la dimensión espiritual de la obra, vinculando estos elementos con emociones contemporáneas como la ansiedad, la disonancia interna y la búsqueda de trascendencia. El artículo propone una lectura que conecta la pintura abstracta con experiencias actuales, articulando una interpretación que invita al pensamiento y la empatía. Durante su redacción se trabajaron la estructura del ensayo interpretativo, la inclusión de citas, la primera persona reflexiva, las referencias culturales y la organización del argumento.

El producto final fue incorporado a la estrategia transmedia del proyecto “Knowledge Hub”. La versión completa se publicó en la página web institucional. En Instagram se compartió una imagen de la obra con la frase “¿Qué escuchas cuando miras una pintura?”, como invitación a la interpretación sensorial. En TikTok se difundió un video con lectura en voz alta de fragmentos del artículo, acompañado de animaciones y música instrumental. Esta integración amplificó el alcance del texto y lo transformó en contenido editorial dentro del ecosistema digital del colegio.

En este contexto, la escritura adquirió un sentido narrativo, formativo y participativo. Funcionó como espacio para ordenar el pensamiento, posicionarse ante temas culturales complejos y proyectar una voz informada en el entorno público. La estación consolidó la escritura como tecnología simbólica esencial en la propuesta transmedia del aula CAS, al articular comprensión, creación y circulación de conocimiento desde la experiencia estudiantil.

Composición VII de Wassily Kandinsky: cuando el caos se vuelve lenguaje

Wassily Kandinsky nació en Rusia en 1866. Estudió derecho y economía antes de dedicarse por completo al arte. Su acercamiento inicial fue a través del impresionismo, pero rápidamente empezó a alejarse de cualquier corriente establecida. Lo que Kandinsky buscaba no era representar lo que ya podía verse, sino traducir lo invisible: la emoción, la espiritualidad, lo que se mueve por dentro y no tiene forma.

En Composición VII, una de sus obras más complejas y potentes, esa búsqueda alcanza una de sus cumbres. A primera vista, la pintura puede parecer un caos incontrolable: líneas ondulantes, colores intensos, manchas superpuestas. No hay figuras reconocibles ni una escena que contar. Pero si uno se detiene —si se queda ahí, frente al lienzo— algo se revela. Esa desorganización aparente empieza a tener ritmo. Es como si Kandinsky hubiera querido pintar una sinfonía. De hecho, así la describen muchos críticos: como una “sinfonía de colores”, donde cada trazo es una nota que no se escucha, sino que se siente.

Analizar esta obra fue entrar en ese universo donde el color deja de ser una elección estética y se vuelve lenguaje. Kandinsky entendía que cada tono tiene una vibración emocional propia. El rojo, por ejemplo, es intensidad pura: representa la pasión, la energía que no se contiene, la fuerza e incluso la agresión. El azul es su contraparte: es serenidad, equilibrio, espiritualidad. El amarillo tiene algo explosivo, como una alegría tensa, luminosa pero también inquieta. El verde se asocia con la calma y la esperanza, como un descanso visual entre tanta agitación. El negro es el vacío; no simplemente la ausencia de color, sino una profundidad densa, llena de misterio, tal vez de muerte. El blanco, al contrario, no es vacío sino origen: luz, pureza, claridad, y también una forma de silencio absoluto. El naranja —a veces olvidado— representa la creatividad que busca expresarse sin medida, el exceso, el desequilibrio necesario que suaviza los contrastes entre lo cálido y lo frío. Todos estos colores están presentes en la obra, no como adornos, sino como voces que se mezclan, se contradicen y se complementan en un diálogo sensorial.

Durante el proceso de escritura de este ensayo, reflexioné sobre cómo una pintura abstracta puede decir tanto sin utilizar una sola palabra. Kandinsky no representaba el mundo exterior: representaba estados emocionales, luchas internas, búsquedas espirituales. Su caos es intencional. Su pintura no necesita explicarse, sino vivirse. Y al tratar de escribir sobre eso, comprendí que la escritura —cuando es honesta— también puede convertirse en una forma de mirar hacia dentro.

Esta experiencia no quedó solo en el papel. El texto fue publicado en la página web institucional del Liceo, y también se proyectó hacia otros formatos. En Instagram, la obra apareció acompañada de la frase: “¿Qué escuchas cuando miras una pintura?”, invitando a quienes la vieran a detenerse, a mirar desde otro lugar. En TikTok, se creó un video con mi voz leyendo fragmentos de este análisis, acompañado de música instrumental e imágenes animadas que evocaban el estilo visual de Kandinsky. Así, la escritura se convirtió en

narrativa transmedia, en una conversación que no terminó en el aula, sino que siguió circulando por otros lenguajes y otros espacios.

Kandinsky pintaba buscando un equilibrio interior. Y quizás eso mismo hacemos al escribir: ordenar el caos que llevamos dentro, nombrar lo que no siempre sabemos decir, traducir emociones en palabras, colores o sonidos. En medio de un mundo que muchas veces parece saturado y desbordado, tal vez su obra nos recuerda que todavía podemos encontrar armonía. No como ausencia de conflicto, sino como la posibilidad de convivir con nuestras propias tensiones. Ese es, al final, el verdadero arte.

La implementación piloto del proyecto en el aula CAS del Liceo Ortega y Gasset no se plantea como un modelo concluido; se concibe como una base para repensar la escuela como ecosistema narrativo en construcción. Cada estación, podcast, fotografía, video y escritura, funcionó como espacio de ensayo para formas de aprendizaje que articulan técnica, expresión y criterio ético. Lo que se fortaleció no fueron productos finales; se consolidó una comunidad en proceso de configurarse, con capacidad para narrarse, interpretar su entorno e intervenir con una voz definida. El enfoque transmedia adoptado no imita estructuras industriales; se orienta a una apropiación crítica de los lenguajes digitales, con el fin de activar experiencias formativas en las que relato, participación y pensamiento actúan de manera integrada.

4. Integración narrativa, análisis de impacto y sostenibilidad del modelo

La implementación del medio transmedia en el Liceo Ortega y Gasset responde a una lógica sistémica que articula plataformas, lenguajes, públicos y funciones pedagógicas, en lugar de limitarse a una suma dispersa de contenidos digitales. De acuerdo con el principio de la narrativa expandida planteado por Jenkins (2010), un entorno educativo de esta naturaleza debe conformar un “mundo narrativo expandido” donde cada nodo aporte un sentido particular sin romper su vínculo con el conjunto (944).

Dentro de este esquema, las plataformas digitales (Instagram, Facebook, TikTok, Spotify y YouTube) y las estaciones narrativas del aula CAS (podcast, fotografía, video) conforman un entramado coherente de significados. Las piezas que lo integran como una cápsula en TikTok, un ensayo fotográfico en Facebook o un episodio de podcast en Spotify no se limitan a informar o documentar; contribuyen a configurar una narrativa institucional con identidad compartida. Esta arquitectura narrativa distribuida permite construir un relato consistente, en el que el estudiantado asume funciones activas como editor y curador de sus propias vivencias formativas. La noción de “estructura emocional compartida” de McKee

(1997) cobra aquí un sentido concreto: cada fragmento narrativo se inscribe en una zona de afecto que involucra a estudiantes, docentes y familias, reforzando el sentido de pertenencia.

En consonancia con ello, Scolari (2018) advierte que las ecologías mediáticas actuales no solo requieren multiplicidad de medios; también demandan prácticas de producción, lectura y circulación ajustadas a las competencias transmedia (53). El aula CAS, entendida como entorno interconectado, propicia esta convergencia de manera directa y operativa.

Los pilotos ejecutados entre enero y marzo de 2025 confirmaron estas articulaciones. Algunos episodios en Spotify fueron complementados con cápsulas en Instagram que destacaban frases clave, mientras que proyectos visuales como el de la Feria de Español se proyectaron también en formato de video breve para TikTok y en cápsulas documentales para YouTube. Esta interrelación no se generó de forma espontánea; respondió a una planificación centrada en la coherencia narrativa y en la intención estética del proyecto.

El enfoque metodológico adoptado, además, guarda relación con lo propuesto por Dillenbourg (2019), quien sostiene que la organización pedagógica en entornos complejos exige una combinación de intervención estructurada y autonomía progresiva. En el caso de esta iniciativa, el estudiantado participa en una dinámica de “cocreación guiada”, con decisiones editoriales y técnicas construidas en conjunto con los docentes. Esta lógica también se manifiesta en la utilización de elementos paratextuales, piezas gráficas, hashtags institucionales, microformatos visuales como carruseles y Reels, que refuerzan la narrativa institucional desde una estética accesible y funcional. Tal como plantea Sixto-García (2020), la cocreación transmedia en el ámbito educativo implica activar prácticas narrativas que generen sentido colectivo, más allá de la mera producción de contenidos.

4.1. Análisis preliminar de métricas y recepción comunitaria

Aunque la iniciativa transmedia aún no ha sido lanzada de forma integral, las métricas recogidas durante los pilotos iniciales permiten desarrollar un análisis preliminar sobre su impacto en la comunidad educativa del Liceo Ortega y Gasset.

Entre enero y marzo de 2025, los datos cuantitativos reflejan un crecimiento sostenido en términos de alcance, interacción y generación de contenidos. La estrategia no se centró únicamente en aumentar el número de seguidores; se orientó también hacia consolidar la relación con la comunidad. En Instagram, el público femenino representa el 67,7 % del total,

con una concentración geográfica predominante en Quito (73,7 %). Los contenidos con mayor rendimiento fueron los carruseles y reels cocreados por estudiantes, vinculados a proyectos CAS y coberturas visuales de actividades escolares. Estos resultados respaldan la tesis de Scolari (2018) sobre la eficacia de la narrativa en primera persona en contextos juveniles. Dichas piezas elevaron la tasa de engagement en un 58 %, indicador de una audiencia activa y con mayor disposición a interactuar.

Al inicio del piloto, en enero de 2025, los perfiles institucionales registraban 1 645 seguidores en Instagram y 3 500 en Facebook. Tras la publicación sostenida de carruseles, reels y transmisiones en vivo, los totales ascendieron a 2 703 y 4 200, respectivamente, lo que representa un crecimiento del 64,3 % en Instagram y del 20 % en Facebook. Más allá del incremento numérico, el avance principal se encuentra en la dimensión cualitativa: el volumen de interacciones (comentarios, compartidos y clics) creció un 17 %, manteniendo la densidad del vínculo entre audiencia y contenido.

En cuanto al canal de Spotify, incorporado al entorno narrativo de la propuesta, el promedio se sitúa en 85 reproducciones semanales por episodio, con una retención superior a los tres minutos. Esta cifra resulta consistente con otros proyectos escolares de escala local y respalda la viabilidad de profundizar en formatos sonoros de mayor complejidad.

La comparación entre el escenario previo y el actual permite identificar dos avances convergentes. Por un lado, se amplió el alcance efectivo de los mensajes institucionales. Por otro, se mantuvo la calidad del intercambio, evitando la ruptura habitual entre volumen y participación que acompaña a crecimientos acelerados. Estos resultados evidencian que la incorporación de contenidos estudiantiles al relato institucional actúa como un factor dinamizador tanto del alcance como del compromiso sostenido, en línea con los objetivos formativos y comunicacionales del proyecto.

Una vez consolidada la arquitectura narrativa distribuida, resultó pertinente analizar el impacto formativo de la propuesta transmedia en el desarrollo del pensamiento crítico y la agencia estudiantil. Más allá del dominio técnico de plataformas como Instagram, Spotify o TikTok, el piloto permitió a los estudiantes de Primero de BGU asumir un rol activo en la creación de mensajes orientados a problemáticas detectadas en su entorno escolar. El proceso creativo se configuró como espacio de práctica discursiva con implicaciones pedagógicas, comunicacionales y sociales.

En coherencia con los principios del programa CAS del Bachillerato Internacional, la producción de contenidos respondió a una intención cívica, ética y educativa. Las plataformas funcionaron como extensiones de la voz estudiantil, habilitando el diálogo con pares, docentes y familias, y generando espacios de reflexión colectiva sobre temas sensibles de la vida institucional. Esta práctica mediática combinó observación crítica del contexto con la elaboración de piezas accesibles y relevantes para la comunidad.

Entre las acciones más representativas destacó una campaña de reciclaje que integró cápsulas para TikTok y carruseles informativos en Instagram. Su ejecución activó la competencia CAS de Servicio y exigió argumentar con datos antes de formular un llamado a la acción. También se elaboraron clips con recomendaciones emocionales para gestionar los picos de carga académica. En estos, los estudiantes revisaron literatura básica sobre bienestar, resumieron consejos y los presentaron en secuencias breves y subtituladas. Otro proyecto consistió en entrevistas a docentes sobre hábitos de estudio. Su producción, publicada en Spotify, implicó planificación, guionización, colaboración y evaluación posterior en redes sociales. Una cuarta propuesta consistió en mensajes sobre respeto y convivencia, difundidos en Stories, que exigieron a sus autores formular ejemplos concretos y seleccionar un lenguaje inclusivo con intención comunicativa clara.

Cada iniciativa requirió investigación, planificación y evaluación. Los temas se eligieron tras sondeos entre compañeros; los guiones fueron revisados en sesiones colaborativas y los canales se definieron según el perfil del público. Los formatos y tonos se ajustaron a cada medio: TikTok para clips breves con música y texto sobreimpreso, Instagram para infografías y reels explicativos, y Spotify para contenidos de mayor duración. Durante el proceso, los docentes facilitaron la organización general, ofrecieron retroalimentación puntual y verificaron aspectos éticos como licencias y consentimiento, sin interferir en la autonomía creativa. El análisis de métricas iniciales orientó los ajustes posteriores y consolidó un modelo de aprendizaje basado en la relación entre acción y reflexión.

Los Informes de Experiencia del CAS complementan estos datos con evidencia narrativa. Melissa señala: «Aprender a manejar la cámara profesional y coordinar horarios me obligó a revisar cada guion y a comprender cómo un medio puede fortalecer el sentido de pertenencia» (Inf. Exp., Melissa, 2025). David resalta: «Las seis sesiones del CAS me enseñaron a grabar, editar y comprobar la calidad antes de publicar; eso no se trabaja en las

clases normales» (Inf. Exp., David, 2025). Joaquín menciona: «Ahora redacto artículos aplicando criterios de verificación» (Inf. Exp., Joaquín, 2025). Gabriel observa: «Perdí el miedo a interactuar y mejoré mi redacción» (Inf. Exp., Gabriel, 2025). Justin comenta: «Aprender fotografía me hizo pensar en la audiencia y en la claridad del mensaje» (Inf. Exp., Justin, 2025). Un estudiante vinculado al pódcast reflexiona: «Un mensaje bien pensado puede influir; quiero difundirlo en más plataformas» (Inf. Exp., Est. Pódcast, 2025).

Estas voces evidencian un tránsito del consumo pasivo hacia la producción crítica. Las respuestas muestran habilidades de verificación, autoevaluación y toma de decisiones, elementos integrados en los ejes de Reflexión y Creatividad del CAS. Al identificar mejoras en redacción, uso de herramientas y relación con la audiencia, los estudiantes documentan aprendizajes vinculados a su agencia comunicativa: reconocen su voz, evalúan el impacto de sus mensajes y adaptan sus estrategias para interactuar con distintos públicos.

También emerge una dimensión comunitaria. Melissa y Gabriel aluden al sentido de pertenencia; David y Justin destacan la proyección futura de las habilidades adquiridas, y el estudiante del pódcast fija como meta personal ampliar el alcance de sus producciones. Estas observaciones reafirman que la iniciativa articula los componentes Servicio, Colaboración y Reflexión del programa CAS. Los contenidos no solo fortalecen el repertorio digital institucional; configuran la comunicación como práctica ciudadana escolar, donde convergen la crítica, la creatividad y la responsabilidad ética.

Estas experiencias cumplieron con el componente de Servicio y movilizaron atributos del Perfil de la Comunidad de Aprendizaje del BI, en particular el pensamiento crítico, la integridad, la mentalidad abierta y el compromiso con la comunidad. Al difundirse en los canales oficiales del colegio, los contenidos proyectaron las inquietudes y propuestas del estudiantado, reforzando su participación como sujetos activos. La plataforma, en este sentido, operó como un entorno formativo donde la producción mediática se convirtió en ejercicio de ciudadanía escolar y aprendizaje significativo para toda la comunidad educativa.

Una vez consolidada la arquitectura narrativa distribuida, resultó pertinente analizar el impacto formativo de la propuesta transmedia en el desarrollo del pensamiento crítico y la agencia estudiantil. Más allá del dominio técnico de plataformas como Instagram, Spotify o TikTok, el piloto permitió a los estudiantes de Primero de BGU asumir un rol activo en la creación de mensajes orientados a problemáticas detectadas en su entorno escolar. El proceso

creativo se configuró como espacio de práctica discursiva con implicaciones pedagógicas, comunicacionales y sociales.

En coherencia con los principios del programa CAS del Bachillerato Internacional, la producción de contenidos respondió a una intención cívica, ética y educativa. Las plataformas funcionaron como extensiones de la voz estudiantil, habilitando el diálogo con pares, docentes y familias, y generando espacios de reflexión colectiva sobre temas sensibles de la vida institucional. Esta práctica mediática combinó observación crítica del contexto con la elaboración de piezas accesibles y relevantes para la comunidad.

Entre las acciones más representativas destacó una campaña de reciclaje que integró cápsulas para TikTok y carruseles informativos en Instagram. Su ejecución activó la competencia CAS de Servicio y exigió argumentar con datos antes de formular un llamado a la acción. También se elaboraron clips con recomendaciones emocionales para gestionar los picos de carga académica. En estos, los estudiantes revisaron literatura básica sobre bienestar, resumieron consejos y los presentaron en secuencias breves y subtituladas. Otro proyecto consistió en entrevistas a docentes sobre hábitos de estudio. Su producción, publicada en Spotify, implicó planificación, guionización, colaboración y evaluación posterior en redes sociales. Una cuarta propuesta consistió en mensajes sobre respeto y convivencia, difundidos en Stories, que exigieron a sus autores formular ejemplos concretos y seleccionar un lenguaje inclusivo con intención comunicativa clara.

Cada iniciativa requirió investigación, planificación y evaluación. Los temas se eligieron tras sondeos entre compañeros; los guiones fueron revisados en sesiones colaborativas y los canales se definieron según el perfil del público. Los formatos y tonos se ajustaron a cada medio: TikTok para clips breves con música y texto sobreimpreso, Instagram para infografías y reels explicativos, y Spotify para contenidos de mayor duración. Durante el proceso, los docentes facilitaron la organización general, ofrecieron retroalimentación puntual y verificaron aspectos éticos como licencias y consentimiento, sin interferir en la autonomía creativa. El análisis de métricas iniciales orientó los ajustes posteriores y consolidó un modelo de aprendizaje basado en la relación entre acción y reflexión.

Los Informes de Experiencia del CAS complementan estos datos con evidencia narrativa. Melissa señala: «Aprender a manejar la cámara profesional y coordinar horarios me obligó a revisar cada guion y a comprender cómo un medio puede fortalecer el sentido

de pertenencia» (Inf. Exp., Melissa, 2025). David resalta: «Las seis sesiones del CAS me enseñaron a grabar, editar y comprobar la calidad antes de publicar; eso no se trabaja en las clases normales» (Inf. Exp., David, 2025). Joaquín menciona: «Ahora redacto artículos aplicando criterios de verificación» (Inf. Exp., Joaquín, 2025). Gabriel observa: «Perdí el miedo a interactuar y mejoré mi redacción» (Inf. Exp., Gabriel, 2025). Justin comenta: «Aprender fotografía me hizo pensar en la audiencia y en la claridad del mensaje» (Inf. Exp., Justin, 2025). Un estudiante vinculado al pódcast reflexiona: «Un mensaje bien pensado puede influir; quiero difundirlo en más plataformas» (Inf. Exp., Est. Pódcast, 2025).

Estas voces evidencian un tránsito del consumo pasivo hacia la producción crítica. Las respuestas muestran habilidades de verificación, autoevaluación y toma de decisiones, elementos integrados en los ejes de Reflexión y Creatividad del CAS. Al identificar mejoras en redacción, uso de herramientas y relación con la audiencia, los estudiantes documentan aprendizajes vinculados a su agencia comunicativa: reconocen su voz, evalúan el impacto de sus mensajes y adaptan sus estrategias para interactuar con distintos públicos. También emerge una dimensión comunitaria. Melissa y Gabriel aluden al sentido de pertenencia; David y Justin destacan la proyección futura de las habilidades adquiridas, y el estudiante del pódcast fija como meta personal ampliar el alcance de sus producciones. Estas observaciones reafirman que la iniciativa articula los componentes Servicio, Colaboración y Reflexión del programa CAS. Los contenidos no solo fortalecen el repertorio digital institucional; configuran la comunicación como práctica ciudadana escolar, donde convergen la crítica, la creatividad y la responsabilidad ética.

Estas experiencias cumplieron con el componente de Servicio y movilizaron atributos del Perfil de la Comunidad de Aprendizaje del BI, en particular el pensamiento crítico, la integridad, la mentalidad abierta y el compromiso con la comunidad. Al difundirse en los canales oficiales del colegio, los contenidos proyectaron las inquietudes y propuestas del estudiantado, reforzando su participación como sujetos activos. La plataforma, en este sentido, operó como un entorno formativo donde la producción mediática se convirtió en ejercicio de ciudadanía escolar y aprendizaje significativo para toda la comunidad educativa.

Facebook registró un crecimiento del 20 % en seguidores, con alto rendimiento en publicaciones que incluyeron testimonios extensos, álbumes fotográficos y transmisiones en vivo de eventos CAS. Esta red, cuyo público principal se concentra entre los 35 y 54 años,

se consolidó como espacio de conexión con las familias y el cuerpo docente. Van Dijck (2013) identifica este tipo de plataforma como promotora de una “interacción afectiva distribuida” mediada por comentarios y reacciones. Esta dinámica se reflejó en los aportes compartidos por padres de familia y exalumnos en las publicaciones institucionales.

En el canal de Spotify, donde se publicaron episodios piloto del pódcast institucional, se registró un promedio de 85 reproducciones semanales. La audiencia se ubicó principalmente entre los 35 y 44 años, con una participación femenina del 53 %. Esta cifra respalda la afirmación de Morduchowicz (2017) sobre el rol creciente de las madres como mediadoras culturales y tecnológicas en la vida escolar. Cada episodio se complementó con contenidos vinculados en Instagram y Facebook, configurando un flujo narrativo coherente que se alinea con el modelo de “difusión convergente” (Jenkins 2013, 56).

Los efectos de esta integración se reflejan también en otros indicadores de tráfico digital. Según datos internos del colegio, las publicaciones cocreadas por estudiantes generaron más de 3.000 interacciones entre “me gusta”, comentarios y compartidos. El sitio oficial del proyecto alcanzó 9.400 visitas únicas, y el conjunto de plataformas digitales de la institución acumuló más de 971.000 visualizaciones entre enero y febrero de 2025.

Estas métricas evidencian la eficacia del enfoque cocreativo adoptado. Dillenbourg (2019) sostiene que las prácticas educativas basadas en la producción activa fortalecen la implicación del estudiantado y consolidan aprendizajes duraderos. En este caso, la narrativa transmedia no solo amplificó las voces estudiantiles; también incorporó a la comunidad como parte activa en la construcción del relato institucional.

4.2. Sostenibilidad y expansión futura del proyecto

La viabilidad a largo plazo del modelo depende de su capacidad para consolidarse como una práctica pedagógica estable, tecnológicamente actualizada y sostenida por una comunidad activa de narradores. Para ello, se proponen tres ejes estratégicos: (1) incorporación curricular formal, (2) conformación de un equipo editorial estudiantil y (3) fortalecimiento de la infraestructura tecnológica.

El primer eje contempla formalizar el taller transmedia como parte del currículo del CAS en el programa del BI. Esto requiere asignar tiempos específicos dentro del horario escolar, definir rúbricas de evaluación centradas en competencias narrativas y digitales, y

establecer un acompañamiento docente continuo. Esta integración convertiría al proyecto en un componente estructural del proceso formativo, en concordancia con Dussel (2011), quien plantea la necesidad de incluir la cultura digital en los marcos escolares desde una perspectiva sistémica.

El segundo eje propone conformar un equipo editorial estudiantil con funciones rotativas: edición, guionización, producción, fotografía, gestión de redes y conducción de entrevistas. Esta dinámica se basa en el principio de learning by doing y busca empoderar a los estudiantes como narradores legítimos de su experiencia educativa. Como señala García-Canclini (2012), la producción cultural juvenil adquiere sentido cuando se entrelaza con lo colectivo, lo escolar y lo cotidiano.

El tercer eje apunta a la actualización progresiva del equipamiento tecnológico para uso docente y estudiantil. Más que fomentar dependencia digital, se trata de asegurar condiciones básicas, acceso a cámaras, micrófonos, software de edición y conectividad, que permitan mantener una producción de calidad. Según Buckingham (2007) y Sefton-Green (2006), la alfabetización digital crítica requiere medios concretos para desarrollarse de manera efectiva.

Estos tres ejes permitirán que la iniciativa se afiance como un ecosistema narrativo integrado al proyecto educativo del Liceo Ortega y Gasset. Un espacio donde la comunidad se reconozca, se escuche y se narre desde múltiples formatos y plataformas, con coherencia expresiva, sensibilidad comunicativa y orientación formativa.

Conclusiones

El presente proyecto responde a una necesidad concreta dentro del campo de la comunicación educativa: demostrar la viabilidad de diseñar e implementar un proyecto transmedia institucional desde el ámbito escolar. Se integraron los principios del programa CAS del Bachillerato Internacional con los fundamentos teóricos de la narrativa expandida, la cultura participativa y la ecología de medios. A partir de la pregunta central ¿cómo crear un proyecto a través del programa CAS en el Liceo Ortega y Gasset?, se desarrolló una propuesta con aplicación práctica y proyección sostenida.

Esta investigación permitió constatar que el entorno transmedia resulta pertinente en el contexto escolar cuando se articula con el protagonismo estudiantil, el acompañamiento docente y el uso estratégico de plataformas digitales como espacios de producción de conocimiento. La estructura conceptual propuesta (narrativa transmedia, cultura participativa y ecología de medios) facilitó la elaboración de un modelo que integra múltiples lenguajes y formatos con un propósito común: fortalecer la identidad institucional desde la experiencia estudiantil.

El trabajo cumplió además con el objetivo de analizar la aplicabilidad de estos marcos teóricos en un entorno educativo específico. No se trató únicamente de revisar literatura especializada; también se contrastó con la práctica cotidiana del Liceo Ortega y Gasset. El ejercicio validó que los aportes de Jenkins, Scolari, Van Dijck y RampazzoGambarato resultan operativos en micro-ecosistemas escolares, donde la comunicación forma parte del proceso formativo.

Se confirmó también que la implementación de estrategias transmedia aporta a la captación de nuevos estudiantes mediante narrativas que conectan emocionalmente con las familias. Esta dimensión evidencia que el medio también funciona como herramienta de posicionamiento institucional, además de ser un refuerzo interno. En este marco, el Liceo Ortega y Gasset encontró en el proyecto una plataforma coherente con su identidad, trayectoria y visión de futuro.

La experiencia permitió además revisar el rol docente en prácticas narrativas escolares. Lejos de ser transmisor de contenidos, el docente asumió funciones de mediador cultural, guía editorial y facilitador técnico. Este rol híbrido resultó clave en un entorno transmedia que exige colaboración, sensibilidad narrativa y criterios éticos. El acompañamiento no impuso formatos ni discursos; ofreció estructuras orientadoras para que la producción estudiantil se desarrollara con autonomía y sentido.

Otro aspecto abordado fue la construcción de una memoria digital institucional. A diferencia de campañas escolares efímeras, los productos generados permanecen archivados en plataformas digitales, accesibles para futuras cohortes. Esta permanencia se convierte en un mecanismo de conservación de identidad institucional basado en las voces del estudiantado. La narrativa institucional adquiere así un carácter más plural, multitemporal y representativo.

La ejecución del piloto enfrentó límites claros: tiempos restringidos, recursos técnicos acotados, habilidades digitales desiguales y tensiones curriculares. Estos obstáculos, sin embargo, no anulan el modelo; más bien, revelan los desafíos reales de innovar en entornos escolares y subrayan la necesidad de marcos flexibles capaces de adaptarse a distintas realidades cuando existe voluntad institucional.

La experiencia evidencia que la comunicación escolar no puede seguir pensándose como una función auxiliar. Constituye un campo estratégico capaz de articular identidad, pertenencia, pensamiento crítico y proyección institucional. En este sentido, la narrativa transmedia propone una forma de relacionarse con el mundo, de representarse como comunidad y de construir sentido colectivo.

Uno de los aportes más claros es haber demostrado que los estudiantes poseen capacidades narrativas, estéticas y técnicas para contribuir activamente al relato institucional. Mediante estaciones de podcast, fotografía y video, los estudiantes de Primero de BGU asumieron funciones concretas en el diseño, producción y circulación de contenido. Esta participación fue mediada por una estructura editorial flexible y por una lógica pedagógica orientada a evitar el uso instrumental de la tecnología.

Los pilotos desarrollados permitieron constatar un alto nivel de apropiación de herramientas narrativas por parte del estudiantado. Las producciones, más allá de ejercicios sueltos, formaron parte de una estrategia de cocreación. Esto fortaleció el diálogo

intergeneracional, amplió las audiencias y visibilizó el trabajo estudiantil en los espacios institucionales.

El objetivo de generar contenido multimedia en plataformas digitales con participación estudiantil se cumplió. Las piezas producidas muestran un tránsito del consumo al diseño narrativo: los estudiantes no solo replican códigos; comienzan a reconfigurarlos. Este proceso exige competencias de alfabetización digital que exceden el manejo técnico e implican reflexión ética y comunicativa.

También se identificaron actores clave en la mediación de contenido. Las familias, en especial las madres, desempeñaron un rol fundamental en la difusión y recepción del material. Las métricas confirman que un segmento relevante de la audiencia está compuesto por mujeres de entre 35 y 44 años. Esta conexión emocional amplía el alcance del medio más allá del aula. El trabajo colaborativo favoreció además la adquisición de competencias como resolución de problemas, gestión del tiempo, escucha activa y síntesis. Estas habilidades, poco exploradas en el currículo formal, se activaron de manera orgánica en la producción narrativa, evidenciando que la transmedia es también un espacio de aprendizaje situado. El reconocimiento público tuvo un efecto directo sobre la motivación estudiantil. Publicar contenidos en plataformas abiertas generó sentido de responsabilidad, orgullo y mejora continua.

La exposición ante una audiencia real promovió autorregulación ética, atención al detalle y toma de decisiones conscientes. Desde una mirada prospectiva, el proyecto ofrece una hoja de ruta replicable. Su estructura editorial, protocolos y lógica de expansión pueden ser adaptados por otras instituciones. Es posible articular el modelo con los distintos programas del BI, integrando áreas como Literatura, Historia o Ciencias mediante estrategias narrativas específicas. Para ello, es imprescindible concebir el medio transmedia como herramienta pedagógica, no únicamente como apéndice promocional. Esta perspectiva requiere ajustes curriculares, espacios formales para la creación narrativa y recursos específicos para sostener la propuesta a largo plazo. Se recomienda también incorporar indicadores sistemáticos de evaluación. Aunque esta investigación mostró evidencias mediante métricas básicas, futuras fases pueden aplicar entrevistas longitudinales, rúbricas, análisis de contenido o grupos focales, fortaleciendo así la validación del modelo.

Una proyección adicional consiste en vincular el medio con procesos de reflexión del CAS. Las actividades desarrolladas pueden reconocerse como parte de la experiencia CAS si se documentan adecuadamente. Esta articulación profundiza el sentido de las prácticas, al conectar intereses personales con objetivos formativos concretos.

Ciertos riesgos deben ser advertidos. La dependencia exclusiva de estudiantes sin estructura editorial puede provocar discontinuidades. Asimismo, un control excesivo de la institución puede limitar la autonomía creativa. Es fundamental mantener el equilibrio entre orientación docente y libertad narrativa. Esta investigación concluye que una escuela capaz de narrarse con diversidad y honestidad transforma su relación con los sujetos que la habitan. Así, el medio transmedia se convierte en espacio de aprendizaje, archivo emocional y plataforma de ciudadanía activa. Su implementación no resuelve todos los problemas de la comunicación educativa, pero sí propone un camino concreto para repensar la narrativa escolar desde una lógica participativa, crítica y transformadora.

Lista de referencias

- Berger, John. 2000. *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Buckingham, David. 2007. *Educación para los medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Carrión, Jorge. 2010. *Teleshakespeare: Las series en serio*. Madrid: Taurus.
- Dillenbourg, Pierre, Kairos Bougni, Pauline Mottet, y Emmanuel Flandin. 2019. *Orchestrating Inquiry Learning*. Londres: Springer.
- Dussel, Inés. 2011. “Las políticas del saber escolar en la cultura digital.” *Pensamiento Educativo*, 48 (1): 139–152. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.7>.
- Feijóo, Jacobo. 2010. *Diseño narrativo: metodología para comunicar*. Barcelona: Ariel.
- García Canclini, Néstor. 2007. *La sociedad sin relato: Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Gurevich, Ariel. 2018. *10 claves de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jenkins, Henry, Sam Ford, y Joshua Green. 2015. *Cultura transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura de red*. Traducido por Xavier Gaillard. Barcelona: Gedisa.
- Kapuściński, Ryszard. 2003. *Los cínicos no sirven para este oficio: Sobre el buen periodismo*. Barcelona: Anagrama.
- McKee, Robert. *Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*. Nueva York: ReganBooks, 1997.
- Martín-Barbero, Jesús. 1999. *De los medios a las culturas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Masip, Pere, Javier Guallar, Jaume Suau, Carlos Ruiz-Caballero, y Miquel Peralta. 2015. “Información de actualidad y redes sociales: comportamientos de las audiencias”. *El profesional de la información* 24 (julio): 227-36. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.02>.
- McLuhan, Marshall. 1987. *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- Morduchowicz, Roxana. 2017. *Los adolescentes del siglo XXI: Cultura digital, nuevas tecnologías y ciudadanía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Papí-Gálvez, Natalia, y Marta Perlado-Lamo-de-Espinosa. 2018. “Investigación de audiencias en las sociedades digitales: su medición desde la publicidad”. *El profesional de la información* 27 (2): 383-93. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.mar.17>.
- Prádanos Grijalvo, Eduardo. 2012. “Cómo escribir una Biblia Transmedia: Una plantilla para productores multiplataforma”. *Blog de Eduardo Prádanos*. <https://eduardopradanos.com/2012/12/30/como-escribir-una-biblia-transmedia/>.
- Rampazzo Gambarato, Renira. 2016. *Theory, Development, and Strategy in Transmedia Storytelling*. Nueva York: Routledge.
- Rodríguez-Vázquez, Ana-Isabel, Sabela Direito-Rebollal, y Alba Silva-Rodríguez. 2018. “Audiencias crossmedia: nuevas métricas y perfiles profesionales en los medios españoles”. *El profesional de la información* 27 (4): 793-800. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>.
- Romero, Guayasamín, y Tania Villalva. s.f. *Medios nativos digitales en América Latina: Enfoques, retos y experiencias*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Scolari, Carlos A. 2009. *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- . 2010. “Convergencia, medios y educación”. Asunción: RELPE. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27098/Scolari_RELPE_Conv.pdf.
- . 2013. *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- . 2018. *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Editado por Carlos Scolari. Barcelona: Transliteracy.
- . 2018 *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: Libro blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- Sefton-Green, Julian. 2006. “Youth, Technology, and Media Cultures”. *Review of Research in Education* 30 (1): 279–306. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001279>.
- Sixto-García, José, Xosé López-García, y Carlos Toural-Bran. 2020. “Oportunidades para la cocreación de contenidos en los diarios nativos digitales”. *El profesional de la información* 29 (4): e290426. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.26>.
- Sontag, Susan. 2006. *Sobre la fotografía*. Madrid: Ediciones Alfaguara.

Tamayo Gómez, Camilo. 2015. *Narrativas transmedia en América Latina: Identidad y construcción de contenidos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Tamayo, Camilo, Matthew Freeman, y Esteban Morales. 2018. *Arqueología transmedia en América Latina: mestizajes, identidades y convergencias*. Medellín: Editorial EAFIT.