

NARRATIVAS **AUDIOVISUALES** Y EDUCOMUNICACIÓN:

ESTRATEGIAS CREATIVAS PARA
TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE

Pamela Estefanía Naranjo Chávez

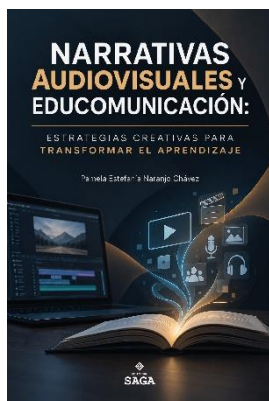


Narrativas audiovisuales y educación

**Estrategias creativas para transformar
el aprendizaje**

Pamela Estefanía Naranjo Chávez





Datos bibliográficos

ISBN:	978-9907-803-92-1
Título del libro:	Narrativas audiovisuales y educomunicación Estrategias creativas para transformar el aprendizaje
Autores:	Naranjo Chávez, Pamela Estefanía
Editorial:	SAGA
Materia:	370 - Educación
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2026-10-24
Número de edición:	1
Tamaño:	5Mb
Soporte:	Libro digital descargable
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español
DOI:	https://doi.org/10.63415/saga.2026.146

Hecho En el Ecuador / Made in Ecuador

Autores

Pamela Estefanía Naranjo Chávez

Universidad Politécnica Estatal del Carchi



pamela.naranjo@upec.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0005-6866-254X>

Tulcán, Ecuador

Es docente de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, con formación académica en comunicación digital, diseño gráfico y comunicación visual. Su trayectoria profesional se vincula con el ámbito educativo y las posibilidades expresivas de los lenguajes visuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Posee el título de Magíster en Comunicación con mención en Comunicación Digital por la Universidad Técnica del Norte y el título de Ingeniera en Diseño Gráfico por la Universidad Metropolitana. Complementa su preparación con certificaciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Capacitación Profesional en Diseño Gráfico y Comunicación Visual, que respaldan sus competencias en el campo de la creación y producción de contenidos gráficos.

Su perfil académico integra conocimientos relacionados con la comunicación, las tecnologías digitales y los recursos visuales aplicados a la educación. Desde su labor docente, reconoce el valor de las narrativas audiovisuales como medios para favorecer experiencias formativas participativas y cercanas a las realidades contemporáneas.

Es autora del libro *Narrativas audiovisuales y educomunicación: Estrategias creativas para transformar el aprendizaje*, una obra que aborda las relaciones entre creatividad, comunicación y pedagogía, con especial atención al potencial educativo de los contenidos audiovisuales y las metodologías participativas.



El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es)

Todos los derechos reservados © 2026

Sinopsis

El libro *Narrativas audiovisuales y educomunicación: estrategias creativas para transformar el aprendizaje* aborda el potencial de los lenguajes audiovisuales y las tecnologías digitales para enriquecer los procesos educativos mediante propuestas pedagógicas innovadoras. Desde una perspectiva educomunicativa, examina la relación entre comunicación y construcción del conocimiento, destacando el papel de la imagen y el sonido en el desarrollo de experiencias de aprendizaje participativas. La obra profundiza en la alfabetización audiovisual y reconoce al estudiante como creador de contenidos y protagonista de su formación. Asimismo, analiza las posibilidades educativas de la producción multimedia mediante videos didácticos y pódcast, junto con animaciones y recursos interactivos que favorecen nuevas formas de expresión. Un eje central corresponde a las narrativas transmedia como estrategias para articular plataformas digitales y promover la participación estudiantil mediante procesos de cocreación. También se examinan metodologías de aprendizaje activo orientadas al diseño de proyectos audiovisuales y a la evaluación de su efectividad comunicativa y pedagógica. A partir de experiencias y aplicaciones en Ecuador, el libro propone integrar creatividad y tecnología en prácticas educativas que fortalezcan las competencias comunicativas y digitales, fomenten la colaboración y contribuyan a transformar los entornos de enseñanza y aprendizaje contemporáneos.

Palabras clave: comunicación audiovisual, tecnología educacional, innovación educativa, aprendizaje activo, alfabetización mediática

Synopsis

The book *Audiovisual Narratives and Educommunication: Creative Strategies for Transforming Learning* examines the potential of audiovisual languages and digital technologies to enrich educational processes through innovative pedagogical approaches. From an educommunication perspective, it explores the relationship between communication and knowledge construction, emphasizing the role of images and sound in developing participatory learning experiences. The book examines audiovisual literacy and recognizes students as content creators and active participants in their education. It also analyzes the educational possibilities of multimedia production through instructional videos and podcasts, alongside animations and interactive resources that encourage new forms of expression. A central focus is transmedia storytelling as a strategy for connecting digital platforms and promoting student participation through collaborative content creation. The book also examines active learning methodologies aimed at designing audiovisual projects and evaluating their communicative and pedagogical effectiveness. Drawing on experiences and applications in Ecuador, it proposes integrating creativity and technology into educational practices that strengthen communication and digital competencies, encourage collaboration, and contribute to transforming contemporary teaching and learning environments. Through its four chapters, the publication offers a conceptual and practical framework for understanding audiovisual production as a pedagogical resource capable of encouraging meaningful participation, critical media engagement, and innovative educational experiences across different learning settings.

Keywords: audiovisual communication, educational technology, educational innovation, active learning, media literacy

Índice General

Sinopsis.....	v
Índice General	7
Índice de Tablas	9
Índice de Figuras.....	10
Introducción	11
Capítulo I El lenguaje audiovisual como herramienta educativa .	15
1.1 Comunicación audiovisual y construcción del conocimiento	19
1.2 Imagen, sonido y narrativa en el aprendizaje	22
1.3 Alfabetización audiovisual	26
1.4 El estudiante como productor de contenidos	29
Capítulo II Producción multimedia aplicada a la educación.....	35
2.1 Diseño de videos educativos	39
2.2 Pódcast y formatos sonoros educativos	42
2.3 Animación y motion graphics	46
2.4 Recursos multimedia interactivos.....	49
Capítulo III Narrativas transmedia para experiencias educativas	55
3.1 Principios de la narrativa transmedia	59
3.2 Expansión de contenidos en plataformas digitales	62
3.3 Participación y cocreación estudiantil	66
3.4 Proyectos transmedia educativos.....	69
Capítulo IV Innovación y evaluación de contenidos edudcomunicativos.....	75
4.1 Diseño de proyectos audiovisuales educativos.....	79
4.2 Metodologías de aprendizaje activo	82

4.3 Evaluación de la efectividad comunicativa y pedagógica.....	86
4.4 Experiencias y aplicaciones en Ecuador	89
Conclusiones.....	95
Referencias Bibliográficas.....	99

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Componentes del lenguaje audiovisual y su contribución a los procesos educativos</i>	33
Tabla 2 <i>Componentes de la producción multimedia aplicada a la educación y sus aportes pedagógicos</i>	52
Tabla 3 <i>Fundamentos y aplicaciones de las narrativas transmedia en experiencias educativas</i>	72
Tabla 4 <i>Componentes de la innovación y evaluación de contenidos educomunicativos</i>	92

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Componentes del lenguaje audiovisual educativo</i>	17
Figura 2 <i>Integración audiovisual en el aprendizaje</i>	25
Figura 3 <i>Proceso de creación audiovisual estudiantil</i>	31
Figura 4 <i>Producción multimedia y aprendizaje educativo</i>	37
Figura 5 <i>Potencial educativo de los formatos sonoros</i>	45
Figura 6 <i>Interacción digital y aprendizaje activo</i>	51
Figura 7 <i>Fundamentos de las narrativas transmedia educativas</i>	57
Figura 8 <i>Expansión narrativa en plataformas digitales</i>	65
Figura 9 <i>Componentes de los proyectos transmedia educativos</i>	71
Figura 10 <i>Componentes de la innovación educomunicativa</i>	77
Figura 11 <i>Estrategias de aprendizaje activo</i>	83
Figura 12 <i>Aplicaciones educomunicativas en Ecuador</i>	91

Introducción

La incorporación de los lenguajes audiovisuales en la educación ha modificado las formas de producir conocimiento y participar en los procesos formativos. La imagen y el sonido han adquirido una presencia creciente en las prácticas pedagógicas mediante recursos que amplían las posibilidades de representación y comprensión. Berney y Bétrancourt (2016) analizaron los efectos de las animaciones sobre el aprendizaje y aportaron evidencia acerca de su potencial educativo. Sus hallazgos permiten reconocer la importancia de estudiar las relaciones entre comunicación audiovisual y construcción del conocimiento.

La expansión de las tecnologías digitales ha favorecido nuevas prácticas comunicativas dentro y fuera de las instituciones educativas. Los estudiantes acceden a múltiples formatos de información y participan en espacios donde convergen diferentes lenguajes expresivos. Sin embargo, la disponibilidad tecnológica requiere acompañamiento pedagógico para favorecer aprendizajes significativos. Chen et al. (2025) examinaron las tendencias y necesidades formativas relacionadas con la alfabetización mediática e informacional del profesorado. Su investigación permite comprender la importancia de desarrollar capacidades críticas para interpretar y producir contenidos digitales.

En América Latina, la educomunicación constituye un campo de reflexión sobre las relaciones entre enseñanza y participación comunicativa. Su desarrollo adquiere particular relevancia ante la necesidad de fortalecer prácticas educativas vinculadas con las realidades sociales y culturales de cada territorio. En Ecuador, Vimos Sacta et al. (2025) realizaron una revisión de estudios sobre las perspectivas de la educomunicación. Desde una orientación aplicada, Icaza Cárdenas y Riquero Pincay

(2023) abordaron estrategias educomunicacionales relacionadas con la formación en diseño gráfico y multimedia.

La pertinencia académica de abordar las narrativas audiovisuales reside en su capacidad para articular fundamentos comunicativos con decisiones pedagógicas orientadas al aprendizaje. La utilización de recursos digitales exige considerar tanto sus características expresivas como las condiciones que favorecen su aprovechamiento educativo. Wang et al. (2020) investigaron la orientación del procesamiento cognitivo durante el aprendizaje mediante animaciones narradas. Por su parte, Brame (2016) sistematizó principios para elaborar videos educativos eficaces. Ambas contribuciones fundamentan la necesidad de diseñar materiales audiovisuales mediante criterios pedagógicos explícitos.

La producción multimedia amplía las oportunidades para representar conocimientos mediante videos educativos y recursos sonoros. También permite incorporar animaciones y materiales interactivos que favorecen distintas formas de participación. Gavilondo Rodriguez (2016) desarrolló una aproximación teórica a la producción de videos científicos y destacó su relación con la comunicación del conocimiento. En el ámbito ecuatoriano, Benítez Jerez et al. (2023) revisaron investigaciones sobre el uso de pódcast en educación superior. Sus aportaciones respaldan el análisis de formatos comunicativos vinculados con experiencias formativas.

Las narrativas transmedia ofrecen posibilidades para distribuir contenidos educativos mediante plataformas interrelacionadas y promover la intervención activa del alumnado. Su aplicación pedagógica requiere planificación narrativa y articulación entre recursos comunicativos. Djonov y Tseng (2021) estudiaron el potencial de las narrativas transmedia para desarrollar una alfabetización multimodal crítica. Asimismo, Ruiz-Bañuls et al. (2021) investigaron una intervención didáctica que

integró gamificación y transmedia en educación primaria. Tales investigaciones permiten examinar propuestas donde la participación estudiantil adquiere una función formativa relevante.

La participación del estudiante como productor de contenidos constituye otra dimensión de interés para la educomunicación contemporánea. Crear relatos digitales implica seleccionar información y organizar mensajes mediante decisiones expresivas que pueden favorecer la reflexión sobre el aprendizaje. Schmoelz (2018) investigó las posibilidades de la cocreatividad mediante narraciones digitales en educación. Çetin (2021) examinó la narración digital en la formación docente y su relación con la alfabetización digital. Ambas investigaciones respaldan el estudio de prácticas educativas orientadas a la creación colaborativa.

El propósito general del libro consiste en analizar los fundamentos y las aplicaciones de las narrativas audiovisuales desde una perspectiva educomunicativa orientada a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera específica, busca examinar los lenguajes audiovisuales y caracterizar recursos de producción multimedia. También pretende abordar las posibilidades pedagógicas de las narrativas transmedia y los criterios para evaluar proyectos educativos. Freeman et al. (2014) aportaron evidencia sobre los beneficios del aprendizaje activo que contribuye a fundamentar dicha orientación pedagógica.

A partir de tales propósitos surgen interrogantes que orientan el desarrollo de la obra. ¿Qué aportaciones ofrecen los lenguajes audiovisuales a la construcción del conocimiento? ¿Qué criterios pedagógicos permiten diseñar videos y recursos multimedia pertinentes? ¿De qué manera las narrativas transmedia favorecen la participación y la cocreación estudiantil? ¿Qué procedimientos permiten valorar la efectividad comunicativa y educativa de los proyectos desarrollados? Tse et al.

(2021) estudiaron la evaluación de relatos digitales elaborados por jóvenes y aportaron elementos para abordar la última interrogante.

La organización del libro comprende cuatro capítulos articulados mediante una secuencia conceptual y aplicada. El primero examina el lenguaje audiovisual como herramienta educativa y sus relaciones con la alfabetización y la producción estudiantil. El segundo aborda la producción multimedia mediante videos y pódcast junto con animaciones y recursos interactivos. El tercero desarrolla las narrativas transmedia y la cocreación en plataformas digitales. El cuarto trata la innovación pedagógica y la evaluación de contenidos educomunicativos mediante proyectos y experiencias vinculadas con Ecuador.

Capítulo I

El lenguaje audiovisual como herramienta educativa

La educación contemporánea se desarrolla en un entorno donde las imágenes y los sonidos participan activamente en las maneras de comprender la realidad. Las experiencias audiovisuales forman parte de la vida cotidiana y configuran hábitos de atención que también llegan al aula. Su presencia plantea preguntas sobre las formas de enseñar y aprender en una cultura caracterizada por múltiples lenguajes. Comprender su alcance educativo requiere examinar las relaciones entre comunicación, pensamiento y participación dentro de los procesos formativos actuales.

El lenguaje audiovisual posee una capacidad expresiva que permite representar acontecimientos y establecer relaciones entre diferentes dimensiones de la experiencia humana. Su presencia educativa adquiere significado cuando los recursos comunicativos responden a propósitos pedagógicos definidos. No toda producción visual favorece necesariamente la comprensión. El valor formativo depende de las condiciones que acompañan su utilización y de las oportunidades que ofrece para desarrollar interpretaciones fundamentadas. Desde tal perspectiva, resulta necesario examinar sus posibilidades dentro de las prácticas educativas.

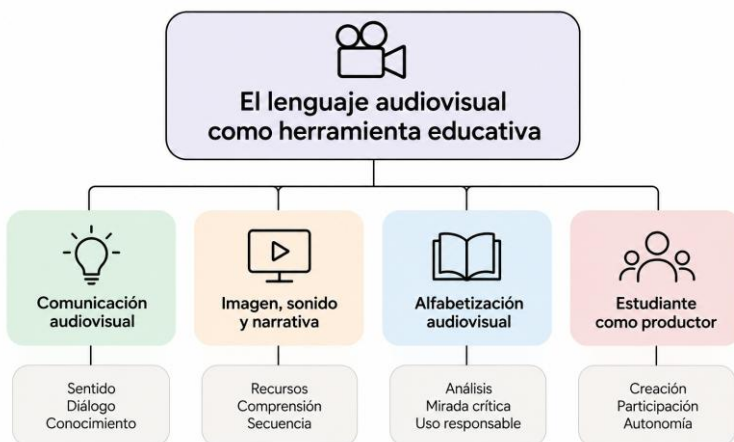
La relación entre educación y comunicación permite comprender que los procesos formativos también dependen de las maneras en que las personas intercambian significados. Vimos Sacta et al. (2025) examinan diversas perspectivas de la educomunicación y aportan elementos para reconocer los vínculos entre ambos campos. Su revisión permite considerar la comunicación como una dimensión constitutiva de las experiencias educativas. Desde tal aproximación, el aprendizaje adquiere profundidad cuando existe participación y disposición para construir interpretaciones mediante el diálogo.

La incorporación de recursos audiovisuales requiere considerar las condiciones mediante las cuales los estudiantes

procesan la información presentada. Las imágenes pueden facilitar determinadas explicaciones, aunque su combinación con otros estímulos exige decisiones cuidadosas. Wang et al. (2020) investigan la orientación del procesamiento cognitivo durante el aprendizaje mediante animaciones narradas. Su trabajo aporta una referencia para comprender la importancia de organizar los mensajes según las necesidades de atención y comprensión que acompañan las actividades educativas en diferentes situaciones formativas.

Figura 1

Componentes del lenguaje audiovisual educativo



La experiencia audiovisual también mantiene una relación estrecha con las emociones y las formas personales de recordar. Una escena puede despertar curiosidad o recuperar vivencias que favorecen nuevas preguntas sobre un contenido. Sin embargo, la intensidad expresiva necesita mantener correspondencia con los objetivos educativos. El interés despertado por una narración adquiere valor cuando contribuye a profundizar la comprensión. Tal equilibrio demanda sensibilidad pedagógica para reconocer las

posibilidades de cada recurso y las características particulares del alumnado.

La presencia constante de contenidos digitales plantea la necesidad de desarrollar capacidades para interpretar mensajes desde una perspectiva crítica. Comprender una producción audiovisual exige reconocer que toda representación responde a decisiones comunicativas particulares. Chen et al. (2025) revisan investigaciones sobre alfabetización mediática e informacional en futuros docentes e identifican tendencias y vacíos dentro de dicho campo. Su aportación permite reconocer la pertinencia de fortalecer una formación capaz de relacionar el análisis de mensajes con responsabilidades educativas.

La formación audiovisual adquiere mayor profundidad cuando reconoce las experiencias culturales que acompañan a cada estudiante. Las prácticas comunicativas no se desarrollan de manera uniforme y responden a condiciones sociales diversas. Por ello, la educación necesita atender las diferencias en el acceso a recursos y en las oportunidades de participación. Considerar dichas circunstancias permite evitar propuestas alejadas de la realidad escolar. También favorece una aproximación respetuosa hacia las múltiples maneras de expresar conocimientos y experiencias.

La participación estudiantil encuentra nuevas posibilidades cuando los recursos digitales permiten elaborar producciones propias y compartirlas con diferentes destinatarios. Crear contenidos demanda asumir decisiones y reconocer las consecuencias de comunicar una perspectiva personal. Çetin (2021) estudia la narración digital en la formación docente y su relación con el desarrollo de la alfabetización digital. Su investigación ofrece elementos para considerar la creación audiovisual como una experiencia vinculada con capacidades expresivas y tecnológicas dentro del ámbito educativo.

El profesorado desempeña una función relevante al establecer condiciones que permitan aprovechar los lenguajes audiovisuales con sentido educativo. Su intervención requiere seleccionar experiencias pertinentes y reconocer los conocimientos que el alumnado aporta desde su vida cotidiana. También demanda apertura para revisar prácticas habituales cuando aparecen nuevas necesidades comunicativas. La formación pedagógica adquiere entonces una dimensión reflexiva donde las decisiones metodológicas deben responder a las características del grupo y a los propósitos de cada experiencia de aprendizaje.

El presente capítulo aborda el lenguaje audiovisual desde sus relaciones con la construcción del conocimiento y las posibilidades expresivas de sus componentes. También examina la alfabetización necesaria para interpretar críticamente los mensajes y la participación estudiantil en la producción de contenidos. Los aportes de Vimos Sacta et al. (2025), Wang et al. (2020), Chen et al. (2025) y Çetin (2021) permiten articular una reflexión sobre comunicación, aprendizaje y creación dentro de las prácticas educativas contemporáneas.

1.1 Comunicación audiovisual y construcción del conocimiento

La comunicación audiovisual ocupa un lugar significativo en los procesos educativos contemporáneos debido a su capacidad para articular imágenes, sonidos y relatos en experiencias de aprendizaje. Su presencia modifica las formas de acceder a la información y establecer relaciones entre los contenidos y la realidad. Desde una perspectiva pedagógica, permite reconocer que el conocimiento adquiere sentido mediante la interacción entre los mensajes, las experiencias personales y las interpretaciones que cada estudiante construye durante su formación académica y social cotidiana.

Comprender un mensaje audiovisual requiere interpretar los elementos que intervienen en su elaboración y reconocer las relaciones que mantienen con los conocimientos previos. Una imagen puede despertar preguntas mientras una secuencia narrativa facilita asociaciones que enriquecen la comprensión. En ese intercambio, el estudiante participa mediante procesos de observación, comparación y reflexión. La construcción del conocimiento adquiere entonces un carácter dinámico, pues cada interpretación incorpora experiencias culturales y formas particulares de comprender los acontecimientos representados en los distintos mensajes.

La relación entre comunicación y educación adquiere profundidad cuando se reconoce al estudiante como participante activo en la producción de significados. Vimos Sacta et al. (2025) examinan distintas perspectivas de la educomunicación y permiten situar el diálogo entre ambos campos dentro de una reflexión sobre las prácticas formativas. Desde tal aproximación, los mensajes audiovisuales pueden convertirse en oportunidades para intercambiar interpretaciones, contrastar experiencias y desarrollar una comprensión compartida de los asuntos abordados durante las actividades de aprendizaje escolar.

El valor educativo de una producción audiovisual depende también de las preguntas que despierta y de las posibilidades de interpretación que ofrece. Frente a una secuencia de imágenes, los estudiantes pueden identificar relaciones causales, reconocer intenciones comunicativas y examinar puntos de vista diferentes. Dichas operaciones favorecen una comprensión que trasciende la recepción inmediata del mensaje. La experiencia adquiere mayor profundidad cuando el docente propicia conversaciones donde las observaciones individuales encuentran argumentos y nuevas posibilidades de interpretación colectiva.

La construcción del conocimiento mediante recursos audiovisuales mantiene una relación estrecha con las experiencias

culturales del alumnado. Cada estudiante interpreta los mensajes desde referentes familiares, comunitarios y sociales que influyen en su percepción de los acontecimientos. Reconocer tal diversidad permite enriquecer el intercambio educativo sin reducir las diferencias a obstáculos para aprender. La mirada de Vimos Sacta et al. (2025) sobre la educomunicación ofrece un marco pertinente para considerar las relaciones entre prácticas comunicativas y formación educativa.

En los espacios educativos, las narraciones audiovisuales permiten aproximarse a situaciones que difícilmente podrían experimentarse de manera directa. Un testimonio registrado, una escena documental o una representación animada pueden acercar acontecimientos distantes y despertar inquietudes intelectuales. Sin embargo, su aprovechamiento pedagógico exige atender las condiciones de producción y las decisiones expresivas presentes en cada relato. Examinar tales aspectos ayuda a comprender que toda representación responde a una mirada particular sobre la realidad y sus múltiples dimensiones.

La participación del estudiante adquiere mayor relevancia cuando puede relacionar aquello que observa con sus propias preguntas de investigación. La comunicación audiovisual favorece ese acercamiento mediante materiales que ofrecen indicios para formular explicaciones y revisar interpretaciones iniciales. El aprendizaje avanza cuando las respuestas dejan espacio para nuevas interrogantes. Bajo tal perspectiva, la actividad educativa necesita reconocer el valor de la curiosidad y permitir que los estudiantes elaboren argumentos a partir de evidencias comunicativas examinadas críticamente.

La dimensión social del aprendizaje encuentra en la comunicación audiovisual un espacio para compartir experiencias y negociar significados. Cuando varias personas observan una misma producción, sus interpretaciones pueden diferir debido a trayectorias personales y referencias culturales diversas. El

intercambio permite reconocer matices que una lectura individual podría pasar por alto. En relación con ello, Vimos Sacta et al. (2025) aportan una revisión de perspectivas educomunicativas que contribuye a comprender la articulación entre procesos comunicacionales y prácticas educativas.

La intervención docente resulta determinante para convertir la experiencia audiovisual en una oportunidad de elaboración intelectual. Seleccionar materiales pertinentes constituye una parte del trabajo, pero también importa acompañar la observación mediante preguntas capaces de movilizar conocimientos previos. La mediación pedagógica requiere escuchar las interpretaciones del grupo y reconocer las dificultades que aparecen durante el análisis. De manera gradual, los estudiantes pueden desarrollar criterios propios para valorar mensajes y establecer relaciones fundamentadas entre información, experiencia y conocimiento.

Pensar la comunicación audiovisual desde la construcción del conocimiento invita a reconocer la complejidad de aprender en una cultura atravesada por múltiples representaciones. Las imágenes y los sonidos participan en la formación de percepciones, recuerdos y explicaciones sobre el mundo. Su incorporación educativa adquiere sentido cuando promueve una relación consciente con los mensajes y fortalece la capacidad de argumentar. Desde tal comprensión, el lenguaje audiovisual contribuye a formar sujetos capaces de interpretar críticamente su entorno cultural.

1.2 Imagen, sonido y narrativa en el aprendizaje

La imagen, el sonido y la narrativa constituyen componentes expresivos que intervienen en la organización de las experiencias audiovisuales de aprendizaje. Cada elemento aporta información mediante recursos perceptivos particulares y adquiere mayor significado cuando participa en una composición

coherente. La imagen permite reconocer formas y relaciones espaciales, mientras el sonido introduce matices temporales y emocionales. La narrativa articula ambos registros mediante una secuencia comprensible que orienta la atención hacia los acontecimientos y sus relaciones durante el proceso educativo.

La imagen desempeña una función pedagógica vinculada con la representación de fenómenos y situaciones que requieren observación detallada. Mediante encuadres, movimientos y variaciones de perspectiva, una producción audiovisual puede destacar aspectos difíciles de reconocer mediante explicaciones verbales. Su eficacia depende de la correspondencia entre aquello que se muestra y los propósitos formativos. Una representación visual cuidadosamente organizada facilita identificar estructuras y transformaciones, especialmente cuando los contenidos presentan relaciones espaciales o procesos difíciles de observar directamente.

El sonido incorpora una dimensión expresiva que influye en la percepción del ritmo y en la comprensión de los acontecimientos representados. La voz narradora puede orientar la interpretación mientras los efectos sonoros aportan referencias sobre ambientes y acciones. Wang et al. (2020) estudian la orientación del procesamiento cognitivo durante el aprendizaje mediante animaciones narradas. Su investigación permite considerar la importancia de organizar los estímulos auditivos y visuales para favorecer una atención vinculada con los contenidos educativos presentados.

La narrativa proporciona continuidad a los elementos audiovisuales mediante una organización temporal que establece relaciones entre acontecimientos. Una secuencia bien construida permite reconocer antecedentes, transformaciones y consecuencias dentro de una situación determinada. En educación, dicha estructura facilita presentar contenidos mediante relaciones comprensibles que acompañan el desarrollo

de las ideas. El interés narrativo también puede favorecer la permanencia de la atención cuando los acontecimientos mantienen una relación clara con los objetivos del aprendizaje y su desarrollo conceptual.

La integración de imagen y sonido requiere considerar las posibilidades y limitaciones del procesamiento cognitivo humano. Presentar numerosos estímulos simultáneos puede dificultar la identificación de información relevante y afectar la comprensión. Wang et al. (2020) analizan estrategias destinadas a orientar la actividad cognitiva del estudiante durante la observación de animaciones acompañadas por narración. Desde una perspectiva didáctica, resulta pertinente distribuir la información con claridad y evitar recursos expresivos que compitan innecesariamente por la atención del alumnado.

El ritmo audiovisual interviene en las condiciones temporales necesarias para observar y comprender una explicación. Las transiciones demasiado rápidas pueden impedir que el estudiante reconozca detalles importantes, mientras una exposición excesivamente prolongada puede debilitar su interés. La duración de cada secuencia necesita responder a la complejidad del contenido presentado. Una pausa oportuna permite examinar relaciones y recuperar información anterior. De igual manera, los cambios de ritmo pueden señalar momentos relevantes dentro del desarrollo narrativo educativo.

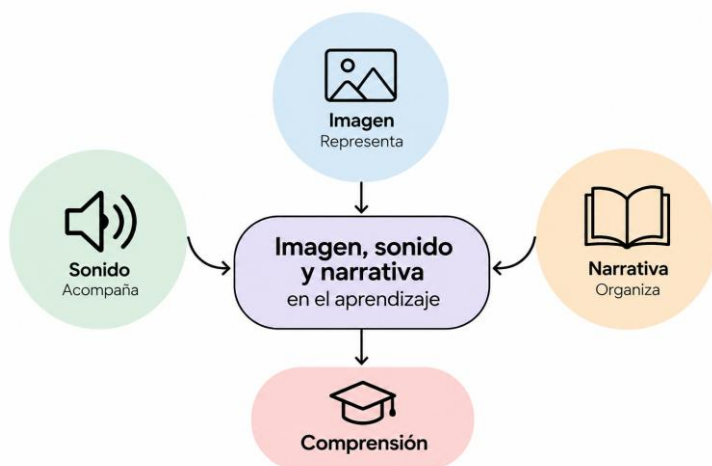
La voz humana aporta cercanía a los relatos educativos mediante entonaciones y variaciones expresivas que acompañan el significado de las palabras. Su presencia puede facilitar el seguimiento de una explicación cuando mantiene correspondencia con las imágenes presentadas. Sin embargo, una narración verbal demasiado extensa puede dificultar la identificación de los aspectos esenciales. La investigación de Wang et al. (2020) permite reconocer la pertinencia de orientar el

procesamiento cognitivo mediante decisiones relacionadas con la presentación audiovisual.

Las decisiones narrativas también influyen en la manera de representar problemas y procesos de transformación. Una historia educativa puede presentar una situación inicial que despierte interrogantes y desarrollar acontecimientos que permitan comprender sus relaciones internas. El desenlace adquiere valor cuando recupera las ideas principales sin cerrar las posibilidades de reflexión. Tal organización favorece el seguimiento de procesos complejos mediante una progresión reconocible. Conviene evitar dramatizaciones innecesarias que desplacen la atención hacia elementos secundarios del relato.

Figura 2

Integración audiovisual en el aprendizaje



La selección de recursos expresivos necesita responder a las características del contenido y a las necesidades del grupo destinatario. Una animación puede representar transformaciones imperceptibles mientras una grabación documental permite observar acontecimientos en condiciones reales. La narración oral

resulta pertinente cuando aporta explicaciones que las imágenes no comunican por sí mismas. El criterio pedagógico consiste en reconocer la función de cada recurso dentro del conjunto y establecer relaciones comprensibles entre las distintas formas de representación educativa.

La articulación entre imagen, sonido y narrativa plantea una responsabilidad pedagógica relacionada con la claridad y la pertinencia de las decisiones expresivas. Cada recurso necesita contribuir al desarrollo del contenido sin introducir dificultades perceptivas innecesarias. La atención a los tiempos y a las relaciones entre estímulos permite construir materiales adecuados para distintas experiencias formativas. En consecuencia, la calidad educativa de una producción audiovisual depende de su organización comunicativa y de las oportunidades de comprensión que proporciona.

1.3 Alfabetización audiovisual

La alfabetización audiovisual comprende el desarrollo de capacidades para leer, interpretar y producir mensajes contruidos mediante imágenes en movimiento y sonidos. Su alcance educativo va más allá del manejo de dispositivos, pues exige reconocer las decisiones que intervienen en toda representación. Aprender a mirar implica advertir encuadres, silencios y ausencias que suelen pasar inadvertidos. Desde esa atención consciente, el alumnado puede examinar los mensajes que circulan diariamente y comprender mejor sus formas de expresión cultural.

La lectura audiovisual comienza cuando la observación deja de ser una respuesta inmediata y se convierte en una práctica de análisis. Un cambio de plano puede modificar la importancia atribuida a una persona, mientras la iluminación condiciona la percepción de una escena. Reconocer tales decisiones ayuda a distinguir los acontecimientos representados de los procedimientos empleados para mostrarlos. En el aula, comparar

distintas versiones de un mismo hecho permite ejercitar una mirada atenta, reflexiva y argumentada.

La alfabetización audiovisual también demanda examinar quién produce los mensajes y con qué intereses participan sus creadores en la circulación pública de imágenes. Ninguna representación ofrece acceso completo a un acontecimiento. Siempre intervienen elecciones sobre aquello que merece atención y aquello que permanece fuera de campo. Chen et al. (2025), al revisar investigaciones sobre alfabetización mediática e informacional en futuros docentes, aportan una referencia pertinente para pensar la formación crítica ante los contenidos comunicativos contemporáneos.

El reconocimiento de estereotipos constituye otra dimensión de la lectura crítica. Las representaciones audiovisuales pueden reiterar asociaciones sobre género, edad, procedencia o condiciones sociales hasta convertirlas en imágenes aparentemente naturales. Analizar personajes y situaciones permite preguntar quién tiene voz, qué conductas reciben reconocimiento y cuáles permanecen marginadas. Tales preguntas requieren un ambiente de respeto donde las interpretaciones puedan discutirse con argumentos. La finalidad pedagógica consiste en ampliar las posibilidades de lectura sin imponer respuestas establecidas.

La circulación de videos breves y contenidos editados plantea exigencias particulares para evaluar la credibilidad de la información. Una secuencia convincente puede omitir antecedentes decisivos o presentar imágenes ajenas al acontecimiento descrito. Por ello, conviene examinar procedencia, fecha y propósito comunicativo antes de compartir materiales. Chen et al. (2025) identifican tendencias y vacíos en la investigación sobre alfabetización mediática e informacional de futuros profesores, un campo relevante para fortalecer las prácticas educativas de verificación informativa.

Aprender a producir mensajes audiovisuales amplía la alfabetización porque permite experimentar las decisiones que antes se examinaban desde la recepción. Al seleccionar una toma o modificar el orden de las escenas, los estudiantes descubren que toda composición orienta la interpretación. La producción puede comenzar con ejercicios sencillos de registro y montaje. Lo importante es justificar cada elección expresiva y reconocer sus efectos sobre el significado que recibe quien observa la pieza audiovisual elaborada en clase.

La dimensión ética adquiere especial relevancia cuando las actividades educativas involucran grabaciones de personas y espacios compartidos. Solicitar consentimiento, proteger la intimidad y respetar la autoría forman parte del aprendizaje audiovisual. También corresponde examinar las consecuencias de publicar imágenes que puedan perjudicar a otros. Tales decisiones deben comprenderse más allá de su carácter normativo. Su discusión permite reconocer que producir y difundir mensajes implica responsabilidades concretas hacia quienes participan y hacia las audiencias que los reciben.

La formación del profesorado influye en la profundidad con que la alfabetización audiovisual puede incorporarse a las prácticas escolares. No basta con disponer de materiales atractivos si faltan criterios para analizarlos y orientar su producción. La revisión sistemática de Chen et al. (2025) aborda tendencias y vacíos de la alfabetización mediática e informacional entre docentes en formación. Su enfoque invita a considerar la preparación pedagógica como una condición necesaria para trabajar críticamente con mensajes audiovisuales.

La evaluación de la alfabetización audiovisual requiere observar procesos interpretativos y decisiones expresivas antes que valorar únicamente la apariencia técnica de un producto. Una explicación fundamentada sobre el uso de un encuadre puede revelar aprendizajes relevantes aunque la grabación presente

limitaciones materiales. Las conversaciones posteriores a una actividad permiten reconocer dudas y revisar criterios. Asimismo, los diarios de producción ofrecen indicios sobre la evolución de la mirada crítica y la capacidad para justificar elecciones comunicativas.

Consolidar la alfabetización audiovisual en la educación implica conceder tiempo a la observación cuidadosa y a la creación responsable. Ambas prácticas necesitan continuidad para convertirse en hábitos intelectuales y expresivos. Cuando el alumnado aprende a interrogar las imágenes que consume y las que produce, adquiere mayor autonomía frente a los mensajes cotidianos. El trabajo educativo encuentra entonces una tarea precisa: favorecer interpretaciones fundamentadas y formas de participación comunicativa respetuosas con la diversidad cultural y humana.

1.4 El estudiante como productor de contenidos

La participación del estudiante en la producción audiovisual modifica su relación con los contenidos educativos. Al asumir decisiones sobre aquello que desea comunicar, necesita organizar ideas y reconocer a quién dirige su mensaje. La creación deja de limitarse al cumplimiento de una tarea y adquiere sentido mediante elecciones propias. Tal desplazamiento exige oportunidades reales de intervención, donde las preguntas del alumnado orienten el trabajo y sus propuestas encuentren espacio dentro de la experiencia formativa compartida.

El proceso creativo comienza mucho antes de encender una cámara. Elegir un tema requiere delimitar preguntas y buscar información que permita sostener una perspectiva. Durante esa preparación, el estudiante aprende a distinguir lo relevante de lo accesorio y a convertir una inquietud inicial en una propuesta comunicable. El guion ofrece una estructura provisional para ordenar las ideas. Su elaboración también enseña a revisar

decisiones cuando aparecen datos nuevos y pertinentes o dificultades que reclaman otra mirada.

La narración digital ofrece un campo pertinente para vincular creación y formación tecnológica. Çetin (2021) estudia su aplicación en la formación docente y su relación con la alfabetización digital de futuros profesores. Tal aproximación permite reconocer que producir relatos exige utilizar herramientas con una intención educativa definida. La competencia técnica cobra sentido cuando responde a necesidades expresivas concretas y cuando cada decisión puede explicarse mediante los propósitos que orientan la pieza creada por el alumnado.

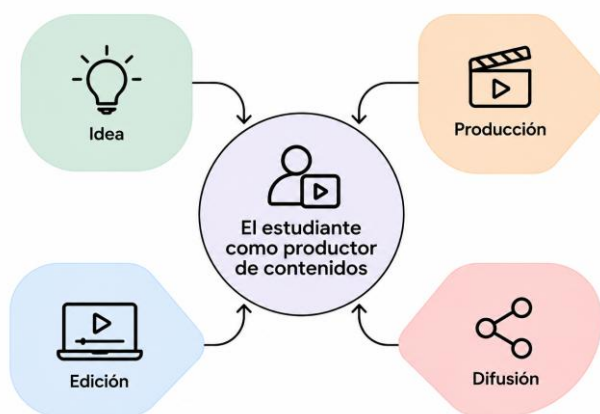
Durante la grabación, los estudiantes descubren que una idea escrita necesita adaptarse a condiciones materiales y humanas. La disponibilidad de espacios, el tiempo de trabajo y la participación de otras personas obligan a negociar alternativas. Resolver esas situaciones requiere iniciativa y capacidad para escuchar. También permite reconocer el valor de la planificación sin convertirla en una pauta rígida. Los imprevistos pueden abrir posibilidades narrativas que enriquecen el proyecto cuando reciben atención y criterio pedagógico compartido.

El trabajo colectivo introduce responsabilidades que van más allá de distribuir tareas entre integrantes. Decidir quién investiga, registra imágenes o realiza el montaje demanda acuerdos y seguimiento. Conviene que las funciones puedan alternarse para evitar que determinadas habilidades queden concentradas en pocas personas. La conversación sobre desacuerdos forma parte del aprendizaje. Un proyecto compartido ofrece oportunidades para argumentar decisiones, reconocer aportaciones ajenas y asumir compromisos que afectan directamente la calidad general del resultado audiovisual educativo producido.

La edición constituye un momento especialmente fértil para revisar el sentido del mensaje. Al ordenar fragmentos, eliminar repeticiones y ajustar duraciones, el estudiante advierte que producir también implica renunciar a materiales valiosos. Cada modificación transforma la relación entre las escenas y puede alterar la interpretación del público. La revisión de versiones permite observar tales efectos con precisión. Por eso resulta útil conservar borradores y explicar las razones que motivaron los cambios realizados durante el montaje.

Figura 3

Proceso de creación audiovisual estudiantil



La experiencia de producir relatos digitales también plantea preguntas sobre la preparación de quienes acompañan el aprendizaje. Çetin (2021) examina el vínculo entre narración digital y alfabetización tecnológica en estudiantes de formación docente. Desde esa línea de trabajo, interesa considerar al profesorado como mediador de procesos creativos que requieren orientación y autonomía. Acompañar una producción implica ofrecer criterios para resolver problemas sin reemplazar las

decisiones que corresponden a sus autores estudiantiles de manera gradual y responsable.

La publicación de una producción educativa modifica el alcance de la actividad porque introduce destinatarios fuera del grupo de trabajo. Antes de compartir un video, conviene revisar la exactitud de sus afirmaciones y las autorizaciones necesarias para difundir imágenes. También importa anticipar posibles interpretaciones del mensaje. La audiencia deja de ser una figura abstracta cuando sus preguntas o comentarios permiten reconocer aspectos poco claros y valorar la responsabilidad pública de comunicar mediante recursos audiovisuales educativos.

La valoración de los proyectos necesita atender tanto al producto como al proceso seguido para elaborarlo. Un video técnicamente sencillo puede expresar decisiones reflexivas y una investigación cuidadosa. Las rúbricas permiten explicitar criterios relacionados con pertinencia, coherencia narrativa y participación. Sin embargo, conviene acompañarlas con instancias de autoevaluación donde cada estudiante examine sus aportaciones individuales y colectivas. Reconocer dificultades y justificar cambios aporta información sobre aprendizajes que no siempre resultan visibles en la pieza terminada.

Cuando el estudiante produce contenidos, la experiencia educativa adquiere una dimensión de autoría vinculada con su capacidad para intervenir en los discursos de su comunidad. Los relatos pueden recuperar memorias locales o presentar preguntas nacidas de la vida escolar. Su valor reside en la posibilidad de comunicar una mirada fundamentada y abierta al diálogo. La producción audiovisual encuentra sentido pedagógico cuando permite ejercer esa voz con responsabilidad y reconocer que toda creación puede también revisarse.

Tabla 1
Componentes del lenguaje audiovisual y su contribución a los procesos educativos

Componente del capítulo	Aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje
Comunicación audiovisual y construcción del conocimiento	Favorece la interpretación de mensajes y la elaboración de significados mediante experiencias comunicativas. Promueve el diálogo y la relación entre conocimientos previos y nuevas perspectivas.
Imagen, sonido y narrativa en el aprendizaje	Articula recursos visuales y auditivos para facilitar la comprensión de contenidos. La organización narrativa orienta la atención y permite establecer relaciones entre acontecimientos y conceptos.
Alfabetización audiovisual	Desarrolla capacidades para analizar mensajes y reconocer intenciones comunicativas. Fortalece la evaluación crítica de contenidos y fomenta prácticas responsables de producción y difusión audiovisual.
El estudiante como productor de contenidos	Promueve la participación creativa mediante la planificación y elaboración de producciones audiovisuales. Favorece la autonomía y el trabajo colaborativo mediante decisiones expresivas fundamentadas.

Nota. Elaboración propia a partir de los planteamientos de Vimos Sacta et al. (2025), Wang et al. (2020), Chen et al. (2025) y Çetin (2021), relacionados con la educomunicación y el aprendizaje mediante recursos audiovisuales.

Capítulo II

Producción multimedia aplicada a la educación

-

La producción multimedia ha transformado las posibilidades de comunicar el conocimiento dentro de los espacios educativos. Las imágenes en movimiento y los lenguajes sonoros permiten construir experiencias que amplían las formas tradicionales de enseñanza. Sin embargo, su incorporación requiere comprender las relaciones entre expresión audiovisual y aprendizaje. Cada recurso plantea decisiones que afectan la manera de presentar las ideas. Desde una perspectiva educomunicativa, producir contenidos implica reconocer al estudiante como participante activo en la construcción del significado.

La presencia creciente de medios digitales en la educación ha modificado las expectativas sobre la presentación de contenidos académicos. Los estudiantes encuentran información mediante formatos diversos y desarrollan prácticas de consumo que influyen en sus experiencias formativas. Ante tal realidad, la producción multimedia necesita responder a criterios pedagógicos que orienten su utilización. La calidad expresiva adquiere sentido cuando facilita comprender problemas y establecer relaciones entre conocimientos. Su desarrollo demanda sensibilidad comunicativa y atención a las características del público.

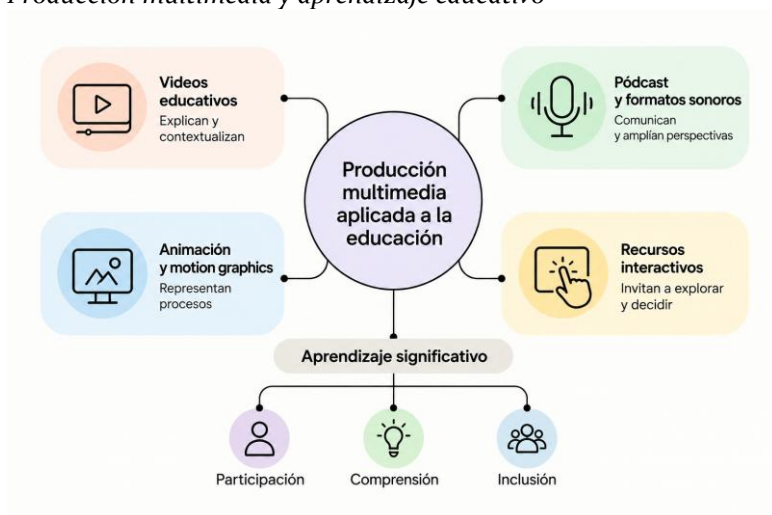
La relación entre tecnología y enseñanza merece una mirada que reconozca tanto sus posibilidades como sus limitaciones. Sung et al. (2016) identificaron efectos favorables de la integración de dispositivos móviles sobre el rendimiento académico, aunque sus resultados variaron según las condiciones educativas examinadas. Tal evidencia permite comprender que los beneficios dependen de las prácticas desarrolladas alrededor de cada herramienta. La planificación docente conserva una función determinante al vincular las posibilidades tecnológicas con propósitos de aprendizaje claramente definidos.

Los lenguajes audiovisuales poseen características expresivas que influyen en la organización del pensamiento. La

imagen permite observar relaciones espaciales mientras el sonido aporta matices vinculados con la temporalidad y la experiencia humana. Cuando ambos recursos participan en una propuesta educativa, sus funciones necesitan responder a una intención comunicativa reconocible. Brame (2016) destaca la importancia de atender la carga cognitiva durante la elaboración de videos educativos. Tal consideración ayuda a evitar tratamientos informativos que dificulten comprender los contenidos.

Figura 4

Producción multimedia y aprendizaje educativo



La dimensión narrativa adquiere relevancia porque permite establecer vínculos entre los conocimientos académicos y las experiencias del estudiante. Una situación reconocible puede abrir preguntas que conduzcan hacia explicaciones de mayor profundidad. El relato organiza acontecimientos y ofrece continuidad a ideas que podrían parecer dispersas. En la producción educativa, narrar exige seleccionar perspectivas y reconocer las implicaciones de cada representación. La sensibilidad del creador aparece en su capacidad para comunicar sin reducir la complejidad de los asuntos.

El sonido ocupa un lugar particular dentro de las experiencias multimedia porque establece una relación cercana con la escucha y la interpretación. La palabra hablada puede transmitir conocimientos mediante testimonios y conversaciones que recuperan diferentes perspectivas. Benítez Jerez et al. (2023) examinan la importancia del pódcast en la educación superior y aportan referencias para comprender su presencia en dicho ámbito. Su consideración invita a reconocer las posibilidades formativas de los medios sonoros dentro de propuestas académicas.

Las representaciones visuales dinámicas permiten abordar fenómenos cuya comprensión requiere observar transformaciones a través del tiempo. El movimiento puede mostrar relaciones que permanecen menos evidentes en una imagen estática. Berney y Bétrancourt (2016) encontraron ventajas generales de las animaciones educativas frente a representaciones estáticas en su metaanálisis, aunque identificaron diferencias asociadas con las condiciones estudiadas. Sus hallazgos permiten valorar la importancia de seleccionar recursos expresivos según las características del conocimiento que se pretende comunicar.

La participación adquiere nuevas posibilidades cuando los materiales digitales permiten intervenir sobre la información presentada. Elegir alternativas y examinar consecuencias puede favorecer una relación más activa con los contenidos. Sin embargo, las acciones disponibles necesitan responder a preguntas educativas pertinentes. Una experiencia interactiva exige reconocer los conocimientos previos del estudiante y ofrecer oportunidades para revisar interpretaciones. Su valor pedagógico depende de la relación entre las decisiones realizadas y los procesos de comprensión que dichas decisiones movilizan.

La elaboración de materiales multimedia también plantea responsabilidades vinculadas con la representación cultural y el acceso al conocimiento. Las decisiones sobre voces e imágenes

pueden ampliar perspectivas o reproducir visiones limitadas de la realidad. Por ello, resulta necesario considerar la diversidad de experiencias presentes en los espacios educativos. La accesibilidad forma parte de esa responsabilidad compartida. Una producción sensible reconoce diferentes condiciones de participación y procura que sus recursos comunicativos puedan ser comprendidos por públicos diversos.

El capítulo aborda la producción multimedia desde una perspectiva que relaciona creatividad audiovisual y responsabilidad pedagógica. Los videos educativos, los pódcast, la animación y los recursos interactivos constituyen expresiones de un campo donde las decisiones técnicas adquieren significado mediante sus usos formativos. Su estudio permite reconocer posibilidades comunicativas y criterios para desarrollar materiales pertinentes. La reflexión propuesta mantiene como referencia la experiencia del estudiante y la necesidad de construir relaciones comprensibles entre lenguaje y conocimiento.

2.1 Diseño de videos educativos

El diseño de videos educativos constituye una práctica de planificación pedagógica y creación audiovisual orientada a facilitar la comprensión de contenidos mediante recursos visuales y sonoros. Su desarrollo exige reconocer las características del público destinatario y las condiciones particulares del aprendizaje. Cada decisión narrativa responde a una intención formativa que organiza la información y establece relaciones entre conocimientos. Desde esa perspectiva, producir un video educativo implica construir una experiencia comunicativa capaz de despertar interés y favorecer procesos de comprensión significativa.

La planificación comienza con la definición de objetivos de aprendizaje que orientan el tratamiento del contenido y permiten delimitar su alcance. Un propósito bien formulado

facilita seleccionar ejemplos pertinentes y establecer una secuencia comprensible para el estudiante. Brame (2016) señala que la efectividad de los videos educativos depende de decisiones relacionadas con la carga cognitiva y la participación activa del alumnado. Por ello, conviene organizar cada producción alrededor de una intención pedagógica reconocible y evitar información que distraiga innecesariamente.

La estructura narrativa determina la manera en que los estudiantes reciben y relacionan las ideas presentadas. Una apertura pertinente plantea el asunto central y ofrece referencias que facilitan su comprensión. Posteriormente, el desarrollo incorpora explicaciones progresivas mediante situaciones cercanas a la experiencia del público. El cierre recupera los aprendizajes principales sin reproducir mecánicamente el contenido anterior. Tal organización favorece la continuidad del discurso audiovisual y permite que cada segmento cumpla una función específica dentro de la propuesta educativa.

El guion educativo articula las decisiones pedagógicas con las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual. Su elaboración requiere describir las intervenciones verbales y anticipar los recursos gráficos que acompañarán cada explicación. También permite calcular la duración de las escenas y reconocer posibles dificultades de comprensión. Una escritura clara evita intervenciones extensas que dificulten seguir el argumento. Cuando el guion mantiene una relación equilibrada entre información y representación visual, la producción adquiere fluidez y conserva su orientación formativa original.

La selección de imágenes requiere atender su capacidad para representar procesos y establecer relaciones entre conceptos. Los esquemas pueden explicar fenómenos complejos mientras las demostraciones permiten observar procedimientos que resultarían difíciles de describir verbalmente. Brame (2016) recomienda reducir los elementos visuales irrelevantes y destacar aquellos que

orientan la atención hacia la información significativa. Bajo tal criterio, cada recurso gráfico necesita una justificación pedagógica. La composición visual adquiere valor cuando contribuye directamente a comprender el contenido desarrollado.

La narración oral aporta cercanía al discurso educativo cuando mantiene claridad expresiva y un ritmo adecuado. La pronunciación precisa facilita reconocer términos nuevos mientras las pausas permiten procesar explicaciones de mayor complejidad. El tono de voz también influye en la disposición del estudiante para seguir una exposición prolongada. Conviene evitar lecturas rígidas que conviertan el contenido en una sucesión monótona de afirmaciones. Una intervención verbal bien preparada conserva naturalidad y establece continuidad entre las escenas presentadas.

La duración del video debe responder a la complejidad del aprendizaje previsto y a las posibilidades de atención del público. Una explicación extensa puede dividirse en unidades breves que desarrollen objetivos diferenciados sin fragmentar artificialmente el conocimiento. Brame (2016) relaciona la participación del estudiante con decisiones de producción que favorecen materiales concisos y dinámicos. La segmentación permite revisar pasajes específicos y recuperar información relevante. Su aplicación exige mantener conexiones claras entre las distintas unidades audiovisuales.

La participación del estudiante puede promoverse mediante preguntas incorporadas durante la exposición y pequeñas actividades vinculadas con situaciones reales. Una pausa destinada a formular hipótesis invita a examinar los conocimientos previos antes de presentar una explicación. Brame (2016) destaca la utilidad de incorporar estrategias de aprendizaje activo para aprovechar el potencial educativo del video. Tales intervenciones necesitan guardar relación con los objetivos planteados. Su pertinencia depende de estimular operaciones intelectuales que amplíen la comprensión del tema.

La accesibilidad representa una condición necesaria para que los materiales audiovisuales respondan a diferentes necesidades educativas. La incorporación de subtítulos facilita seguir las explicaciones cuando existen dificultades auditivas o condiciones ambientales poco favorables. Asimismo, una descripción verbal adecuada permite comprender información visual relevante sin depender exclusivamente de las imágenes. La legibilidad tipográfica y el contraste también merecen atención durante el diseño. Considerar tales aspectos desde la planificación evita modificaciones posteriores que podrían afectar la coherencia narrativa.

La revisión del video educativo permite valorar la correspondencia entre sus objetivos y la experiencia de aprendizaje que ofrece. Antes de distribuirlo, resulta conveniente examinar la precisión conceptual y comprobar la claridad de las explicaciones mediante pruebas con estudiantes. Las observaciones obtenidas ayudan a reconocer segmentos confusos o decisiones expresivas poco pertinentes. El proceso de mejora requiere criterio pedagógico y disposición para modificar recursos previamente elaborados. Cada ajuste debe contribuir a una comunicación educativa comprensible.

2.2 Pódcast y formatos sonoros educativos

El pódcast educativo aprovecha la expresividad de la voz para construir experiencias de aprendizaje que pueden acompañar distintos momentos de la vida cotidiana. Su valor reside en la capacidad de desarrollar ideas mediante relatos y conversaciones que mantienen una relación cercana con quien escucha. A diferencia de las producciones centradas en la imagen, el formato sonoro exige una atención al lenguaje hablado. Cada episodio debe ofrecer referencias suficientes para comprender el tema sin apoyos visuales.

La elección del formato responde a la naturaleza del contenido y al tipo de relación que se pretende establecer con la audiencia. Una entrevista permite conocer experiencias y contrastar interpretaciones, mientras una conversación moderada facilita examinar problemas desde diferentes perspectivas. El relato documental puede reconstruir acontecimientos mediante testimonios y registros sonoros. Ninguna modalidad garantiza por sí misma mejores aprendizajes. Su pertinencia depende de la profundidad requerida y de las posibilidades expresivas del asunto educativo tratado.

En la educación superior, el pódcast ha despertado interés por su flexibilidad y por las oportunidades que ofrece para ampliar las experiencias formativas. Benítez Jerez et al. (2023) examinan su importancia mediante una revisión sistemática de investigaciones vinculadas con dicho ámbito. Su presencia en las prácticas docentes invita a considerar usos que trasciendan la reproducción de clases grabadas. El formato adquiere sentido pedagógico cuando favorece la escucha reflexiva y la elaboración personal de conocimientos universitarios.

La escritura para el oído demanda una organización distinta de la utilizada en textos destinados a la lectura silenciosa. Las oraciones necesitan conservar claridad desde la primera escucha y los términos especializados requieren explicaciones oportunas. Conviene introducir cada asunto mediante referencias reconocibles antes de avanzar hacia relaciones conceptuales complejas. Una pregunta bien situada puede sostener la curiosidad durante varios minutos. El guion funciona entonces como una guía flexible que preserva el hilo argumental del episodio.

La voz constituye el principal vínculo entre el contenido académico y la experiencia de escucha. Su entonación puede marcar diferencias entre una afirmación central y un ejemplo complementario. Las pausas ofrecen tiempo para interpretar ideas

que requieren mayor atención. También importa reconocer el valor expresivo del silencio cuando permite dejar resonar una pregunta. Una locución excesivamente teatral puede resultar tan distante como una lectura mecánica. El equilibrio se alcanza mediante preparación y sensibilidad comunicativa constante.

Los ambientes acústicos permiten situar acontecimientos y aportar información que las palabras no siempre transmiten con igual precisión. El sonido de un laboratorio puede introducir una explicación científica mientras una grabación de campo acerca al estudiante a espacios sociales. Tales recursos deben emplearse con mesura para evitar interferencias en la comprensión. La música cumple funciones de transición o identificación del programa. Su presencia requiere atender los derechos de uso y la inteligibilidad de las voces.

La producción técnica comienza con condiciones de grabación que permitan distinguir claramente las intervenciones. Un espacio silencioso y una distancia estable respecto del micrófono ayudan a conservar una calidad uniforme. Durante la edición conviene corregir interrupciones y equilibrar niveles sin borrar los rasgos naturales de cada participante. La limpieza sonora facilita escuchar durante periodos prolongados. Sin embargo, una grabación impecable pierde valor educativo cuando las ideas aparecen desordenadas o carecen de fundamento académico realmente suficiente.

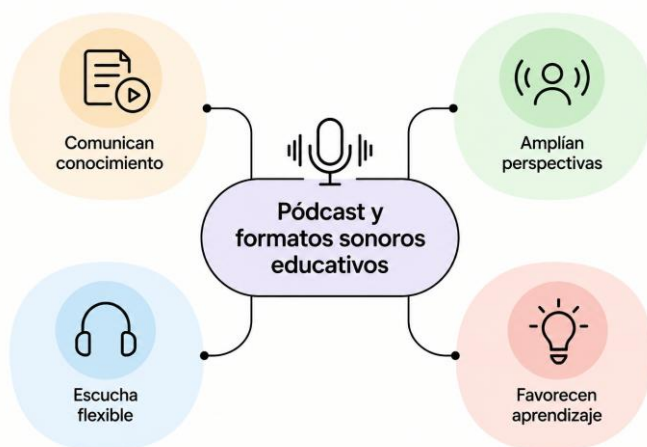
El acceso flexible a los episodios permite recuperar explicaciones y organizar momentos de escucha según las necesidades personales. Benítez Jerez et al. (2023) abordan el pódcast como recurso relevante para la educación superior, un ámbito donde la autonomía del estudiante adquiere especial importancia. Esa disponibilidad requiere materiales identificados con títulos claros y descripciones precisas. Ofrecer transcripciones también amplía las posibilidades de consulta y favorece a quienes

encuentran barreras para acceder al contenido exclusivamente sonoro académico.

El trabajo con pódcast puede extenderse a la creación estudiantil mediante proyectos de investigación y comunicación pública del conocimiento. Preparar una entrevista obliga a formular preguntas pertinentes y valorar la credibilidad de las fuentes. Producir una crónica sonora exige seleccionar testimonios y justificar decisiones narrativas. En ambos casos, la responsabilidad editorial forma parte del aprendizaje. El docente acompaña el proceso mediante criterios que permitan revisar la calidad conceptual y el tratamiento respetuoso de las voces.

Figura 5

Potencial educativo de los formatos sonoros



La valoración de un pódcast educativo requiere examinar lo que el estudiante comprende y puede elaborar después de escucharlo. Las preguntas de interpretación y las discusiones posteriores ofrecen indicios más útiles que el número de reproducciones. También conviene recoger observaciones sobre ritmo y claridad para revisar episodios futuros. Benítez Jerez et al.

(2023) sitúan el interés académico por el pódcast en un campo que merece atención pedagógica. Evaluarlo exige relacionar decisiones sonoras con aprendizajes verificables.

2.3 Animación y motion graphics

La animación educativa permite representar transformaciones que resultan difíciles de observar mediante imágenes fijas. Su lenguaje combina movimiento y temporalidad para mostrar relaciones entre fenómenos y hacer visibles procesos de complejidad. En el ámbito multimedia, los motion graphics incorporan formas gráficas y tipografía animada para comunicar información mediante secuencias visuales. Ambas posibilidades requieren decisiones expresivas vinculadas con la naturaleza del conocimiento. El movimiento adquiere pertinencia cuando permite reconocer cambios que tienen significado dentro del aprendizaje.

La diferencia entre animación narrativa y gráficos en movimiento influye en el tratamiento de cada contenido. La primera puede desarrollar situaciones mediante personajes y acciones que favorecen la identificación con problemas. Los segundos suelen organizar datos y relaciones conceptuales mediante elementos visuales de apariencia sintética. Sus fronteras pueden mezclarse durante una producción educativa. Lo relevante consiste en elegir recursos capaces de expresar aquello que una explicación estática difícilmente comunicaría con la misma claridad al estudiante.

La investigación ofrece criterios para valorar el alcance pedagógico del movimiento. Berney y Bétrancourt (2016) analizaron estudios sobre animaciones educativas y encontraron ventajas generales frente a representaciones visuales estáticas, aunque los resultados dependían de las condiciones examinadas. Tal hallazgo invita a considerar la animación como una elección que necesita fundamento didáctico. Representar una

transformación puede favorecer directamente la comprensión cuando la secuencia permite observar relaciones temporales que forman parte del fenómeno estudiado por los alumnos.

El diseño comienza por identificar qué cambia dentro del fenómeno y cuáles son las relaciones que merecen atención. Un proceso químico puede requerir mostrar desplazamientos de partículas mientras una explicación histórica necesita representar cambios territoriales a través del tiempo. La selección de movimientos responde entonces a preguntas específicas. Conviene distinguir los elementos permanentes de aquellos que se transforman. Esa distinción ayuda a mantener referencias visuales estables durante la secuencia y facilita interpretar cada modificación representada.

El ritmo de las transiciones condiciona la posibilidad de seguir acontecimientos sucesivos. Una transformación demasiado rápida puede impedir reconocer sus etapas mientras una exposición lenta prolonga innecesariamente la atención sobre detalles conocidos. Berney y Bétrancourt (2016) muestran que los beneficios de la animación deben interpretarse considerando las características de las representaciones y las tareas concretas de aprendizaje. Por ello, la velocidad necesita ajustarse al contenido y permitir que el estudiante distinga momentos relevantes del proceso.

Los recursos gráficos adquieren significado mediante decisiones de composición que orientan la mirada. El color puede diferenciar categorías y las variaciones de tamaño pueden expresar relaciones cuantitativas cuando existe una correspondencia clara. Las trayectorias permiten mostrar desplazamientos y conexiones sin recurrir a explicaciones verbales extensas. Sin embargo, la acumulación de estímulos dificulta reconocer jerarquías. Cada elemento debe mantener una función comprensible dentro de la escena y conservar consistencia a lo largo de la representación animada.

La construcción de personajes animados ofrece posibilidades particulares para abordar situaciones humanas y conflictos de interpretación. Un personaje puede cometer errores frecuentes y mostrar sus consecuencias dentro de una secuencia comprensible. También puede representar perspectivas distintas ante un mismo problema. Su diseño exige evitar estereotipos que reduzcan la diversidad de experiencias educativas. La expresividad gestual resulta también útil cuando comunica intenciones reconocibles. Una caracterización cuidada facilita seguir la acción sin desplazar la atención del contenido.

La relación entre texto y movimiento requiere especial cuidado cuando aparecen términos técnicos o cifras. Una palabra que desaparece antes de ser leída pierde utilidad aunque su entrada resulte visualmente atractiva. Conviene mantener visibles los conceptos necesarios mientras se desarrolla la explicación correspondiente. Berney y Bétrancourt (2016) destacan mediante su metaanálisis que la eficacia de las animaciones responde a múltiples condiciones. Tal evidencia aconseja revisar cada decisión gráfica desde la experiencia real de observación concreta.

La producción de animaciones educativas demanda coordinación entre especialistas del contenido y profesionales del diseño. Los primeros identifican relaciones que deben conservar precisión mientras los segundos encuentran recursos para representarlas mediante movimiento. Un boceto secuencial permite discutir alternativas antes de invertir tiempo en la realización. Durante las pruebas pueden detectarse interpretaciones inesperadas o cambios visuales ambiguos. La revisión conjunta evita que una representación atractiva termine transmitiendo relaciones equivocadas sobre el fenómeno específico que pretende explicar.

La evaluación de una animación necesita atender la comprensión alcanzada después de observarla. Solicitar que el estudiante explique una transformación o reconstruya sus etapas

permite reconocer aprendizajes que una valoración estética no revela. También resulta útil comparar interpretaciones obtenidas mediante representaciones animadas y estáticas cuando ambas alternativas sean pertinentes. La información recogida orienta ajustes de ritmo y composición. El propósito permanece vinculado con ofrecer una representación fiel que facilite elaborar conocimientos mediante la propia observación.

2.4 Recursos multimedia interactivos

Los recursos multimedia interactivos incorporan decisiones del estudiante dentro de experiencias digitales que combinan información y acciones significativas. Su diseño permite manipular variables, consultar explicaciones y observar consecuencias relacionadas con determinados contenidos. La interacción adquiere valor educativo cuando exige interpretar situaciones y tomar decisiones fundamentadas. Un recurso atractivo puede despertar curiosidad, pero necesita ofrecer oportunidades reales de aprendizaje. La relación entre participación y conocimiento depende de las operaciones intelectuales que cada actividad solicita al usuario.

La organización de una experiencia interactiva requiere definir qué acciones realizará el estudiante y qué conocimientos pondrá en juego. Un mapa navegable puede facilitar relaciones espaciales mientras una simulación permite examinar fenómenos mediante cambios controlados. La elección depende del problema educativo que se pretende abordar. También importa establecer límites claros para evitar desplazamientos innecesarios. Una navegación comprensible permite concentrar la atención en las decisiones relevantes y reconocer el sentido de cada respuesta ofrecida de manera autónoma.

La incorporación de dispositivos móviles amplía las posibilidades de acceso a experiencias interactivas en diferentes entornos educativos. Sung et al. (2016) analizaron investigaciones

sobre su integración en la enseñanza y encontraron efectos positivos generales sobre el rendimiento académico. Sus resultados también muestran la necesidad de atender las condiciones pedagógicas de implementación. Por ello, disponer de tecnología no garantiza aprendizajes equivalentes. El diseño de las actividades debe responder a propósitos formativos y situaciones concretas de uso.

Las simulaciones educativas permiten ensayar decisiones dentro de situaciones representadas mediante reglas previamente definidas. El estudiante puede modificar parámetros y observar resultados sin afrontar determinados riesgos presentes en escenarios reales. Su utilidad depende de la fidelidad de las relaciones modeladas y de la claridad de sus límites. Conviene explicar qué aspectos del fenómeno han sido simplificados. Reconocer tales restricciones favorece interpretaciones prudentes y evita confundir una representación didáctica con la complejidad del mundo observado en profundidad.

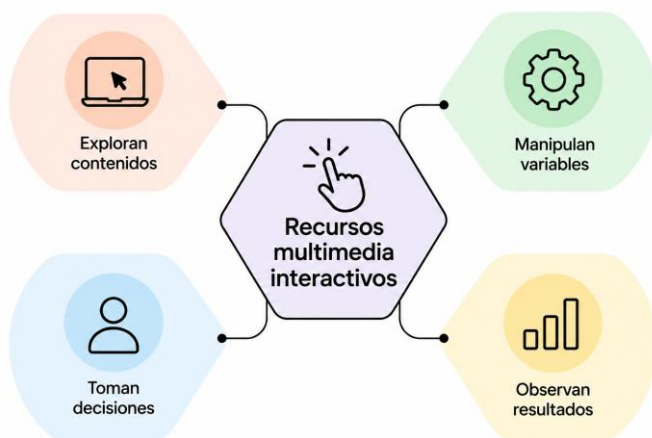
Las rutas de aprendizaje ramificadas ofrecen alternativas narrativas vinculadas con elecciones realizadas durante la actividad. Cada decisión puede conducir a información diferente o plantear consecuencias que requieren nuevas interpretaciones. Su elaboración demanda coherencia entre las opciones disponibles y los resultados presentados. Una bifurcación arbitraria produce curiosidad momentánea, pero debilita el propósito formativo. Cuando las rutas responden a criterios reconocibles, el estudiante puede revisar sus elecciones y comprender las razones de cada consecuencia de forma reflexiva.

La retroalimentación constituye una parte central de la experiencia interactiva porque permite relacionar las respuestas con criterios de comprensión. Indicar que una elección resulta incorrecta aporta poca información cuando no se explica el motivo. Conviene ofrecer pistas que orienten una nueva interpretación sin resolver inmediatamente la tarea. Los

comentarios también pueden reconocer procedimientos adecuados. Una respuesta pedagógica bien construida convierte el error en una oportunidad de revisión posterior y mantiene abierta la posibilidad de aprender.

Figura 6

Interacción digital y aprendizaje activo



El uso de pantallas táctiles modifica las formas de participación y plantea exigencias particulares para el diseño de actividades. Los controles necesitan dimensiones adecuadas y las instrucciones deben distinguirse de los elementos manipulables. Sung et al. (2016) examinan la integración de dispositivos móviles desde distintas condiciones de enseñanza y aprendizaje. Su trabajo permite reconocer que la herramienta adquiere sentido dentro de una práctica educativa organizada. La interacción debe conservar claridad incluso en pantallas pequeñas y accesibles.

La accesibilidad de los recursos interactivos requiere ofrecer alternativas para quienes utilizan diferentes dispositivos o formas de navegación. Los controles deben funcionar mediante teclado cuando corresponda y proporcionar nombres

comprensibles para tecnologías de asistencia. También conviene evitar actividades dependientes exclusivamente del color o de movimientos precisos. Las instrucciones necesitan anticipar las acciones disponibles. Considerar la diversidad de usuarios durante el desarrollo permite reducir barreras que podrían impedir una participación educativa realmente efectiva y equitativa.

Tabla 2

Componentes de la producción multimedia aplicada a la educación y sus aportes pedagógicos

Recurso multimedia	Características y aportes pedagógicos
Videos educativos	Integran imágenes y narración para facilitar la comprensión de contenidos. Requieren objetivos definidos y una organización audiovisual que favorezca la atención y el aprendizaje significativo.
Pódcast y formatos sonoros educativos	Utilizan la voz y los recursos acústicos para comunicar conocimientos. Favorecen la escucha reflexiva y permiten acceder a contenidos formativos en diferentes momentos y espacios.
Animación y motion graphics	Representan procesos mediante movimientos y transformaciones visuales. Facilitan la comprensión de fenómenos dinámicos y relaciones conceptuales difíciles de observar mediante imágenes estáticas.
Recursos multimedia interactivos	Incorporan actividades que permiten manipular información y tomar decisiones. Promueven la participación activa mediante simulaciones y experiencias digitales orientadas a la construcción del conocimiento.
Integración pedagógica multimedia	Articula los recursos audiovisuales y digitales con los objetivos educativos. Considera la accesibilidad y la pertinencia comunicativa para desarrollar experiencias de aprendizaje adaptadas a diferentes necesidades.

Nota. Elaboración propia a partir de los fundamentos pedagógicos abordados por Brame (2016), Berney y Bétrancourt (2016), Sung et al. (2016) y Benítez Jerez et al. (2023).

Las actividades colaborativas amplían la interacción cuando permiten construir respuestas mediante acuerdos y discusión fundamentada. Un tablero compartido puede reunir interpretaciones mientras una experiencia de resolución colectiva exige distribuir responsabilidades. La participación requiere reglas comprensibles y oportunidades equilibradas para intervenir. El

docente puede acompañar el intercambio mediante preguntas que ayuden a justificar decisiones. La tecnología facilita registrar aportaciones, aunque la calidad del aprendizaje depende del diálogo establecido entre quienes participan de manera conjunta en la tarea.

La evaluación de un recurso interactivo necesita considerar las decisiones tomadas durante su utilización y los conocimientos demostrados posteriormente. Registrar clics o tiempos de permanencia ofrece indicios limitados si no se relacionan con objetivos pedagógicos. Resulta conveniente observar dificultades de navegación y analizar las explicaciones que producen los estudiantes. Las pruebas con usuarios permiten detectar obstáculos antes de ampliar su distribución. Cada revisión debe mejorar la correspondencia entre las acciones propuestas y el aprendizaje esperado.

Capítulo III

Narrativas transmedia para experiencias educativas

La transformación de las prácticas educativas contemporáneas invita a reconsiderar las formas mediante las cuales el conocimiento adquiere significado dentro y fuera del aula. Los relatos audiovisuales y digitales ofrecen posibilidades para establecer relaciones entre experiencias, lenguajes y saberes que habitualmente permanecen separados. En ese horizonte, las narrativas transmedia permiten pensar la enseñanza como una construcción comunicativa abierta a distintas intervenciones. Su incorporación educativa requiere comprender las relaciones entre creación narrativa, intencionalidad pedagógica y participación estudiantil.

La presencia cotidiana de plataformas digitales ha modificado las maneras de acceder a la información y participar en su circulación. Los estudiantes transitan entre imágenes, conversaciones y producciones audiovisuales que influyen en sus formas de interpretar la realidad. Sin embargo, trasladar tales prácticas al ámbito escolar exige decisiones fundamentadas. La educación necesita reconocer las posibilidades de cada lenguaje y establecer relaciones significativas entre ellos. Desde esa mirada, la experiencia narrativa adquiere relevancia cuando favorece preguntas y aprendizajes compartidos.

Comprender las narrativas transmedia desde una perspectiva educativa implica atender las relaciones que mantienen sus componentes dentro de una propuesta formativa. La distribución de relatos adquiere sentido cuando responde a necesidades de comprensión y permite establecer vínculos entre conocimientos. Ortigón Ángel et al. (2026) examinan la investigación sobre narrativas transmedia digitales en la enseñanza matemática y ofrecen un referente para considerar sus aplicaciones pedagógicas. Su trabajo permite situar la discusión dentro de un campo académico en desarrollo.

La diversidad de lenguajes plantea interrogantes relacionados con la interpretación de mensajes y la formación de

criterios propios. Una producción audiovisual organiza significados mediante decisiones expresivas que merecen ser examinadas. Lo mismo ocurre con las publicaciones digitales y los materiales interactivos. Djonov y Tseng (2021) estudian el potencial de las narrativas transmedia para desarrollar una alfabetización multimodal crítica. Tal perspectiva permite considerar la lectura de medios como una práctica reflexiva vinculada con la construcción del conocimiento.

Figura 7

Fundamentos de las narrativas transmedia educativas



La experiencia educativa también cambia cuando los estudiantes intervienen en las decisiones que orientan una producción narrativa. Participar implica asumir responsabilidades frente a los compañeros y reconocer que las ideas pueden transformarse mediante el intercambio. La creación compartida demanda escucha y disposición para revisar planteamientos iniciales. Schmoelz (2018) aborda la cocreatividad mediante relatos digitales en educación y proporciona elementos para comprender las posibilidades del trabajo conjunto. La dimensión

colectiva adquiere entonces un lugar significativo dentro del aprendizaje.

El desarrollo de experiencias transmedia requiere considerar las condiciones institucionales que permiten convertir una propuesta narrativa en una actividad educativa viable. Los tiempos escolares, la disponibilidad tecnológica y la coordinación docente influyen en las decisiones de diseño. Ningún recurso garantiza por sí mismo una experiencia pertinente. La planificación necesita establecer relaciones entre objetivos curriculares y posibilidades comunicativas. También debe reconocer las características del alumnado para evitar que las diferencias de acceso condicionen injustamente su participación.

La articulación entre áreas del conocimiento ofrece oportunidades para abordar situaciones educativas mediante perspectivas complementarias. Los problemas de la vida cotidiana difícilmente responden a las fronteras tradicionales entre asignaturas. Por ello, las propuestas narrativas pueden facilitar encuentros entre conocimientos científicos y expresiones artísticas. Ruiz-Bañuls et al. (2021) presentan una intervención didáctica que relaciona gamificación y transmedia desde una orientación interdisciplinar en educación primaria. Su investigación constituye un antecedente pertinente para examinar experiencias educativas organizadas mediante proyectos.

La incorporación de recursos narrativos también plantea responsabilidades relacionadas con la representación de personas y acontecimientos. Producir contenidos implica seleccionar voces y decidir qué aspectos de una experiencia recibirán mayor atención. Tales elecciones requieren criterios éticos y sensibilidad frente a las diferencias culturales. En el ámbito educativo, la reflexión sobre autoría y circulación de materiales adquiere particular relevancia. El cuidado de los participantes forma parte de una práctica comunicativa comprometida con el respeto y la responsabilidad compartida.

Desde una perspectiva pedagógica, interesa comprender las condiciones que permiten vincular experiencias narrativas con procesos de aprendizaje verificables. La curiosidad inicial puede favorecer la participación, aunque necesita acompañarse de actividades que demanden interpretación y elaboración conceptual. La observación del trabajo estudiantil ofrece información sobre las decisiones tomadas durante la experiencia. Conviene atender los procesos de discusión y revisión porque revelan aprendizajes difíciles de reconocer mediante productos terminados. La valoración educativa requiere considerar dicha complejidad.

El presente capítulo examina las narrativas transmedia desde sus fundamentos hasta su aplicación en proyectos educativos. La exposición aborda los principios que orientan su construcción y las posibilidades de expansión mediante plataformas digitales. Posteriormente, considera la participación estudiantil y las condiciones que favorecen la creación compartida. El tratamiento de proyectos educativos permite relacionar los planteamientos anteriores con decisiones de planificación y evaluación. A lo largo del capítulo, la reflexión mantiene como referencia la formación crítica y comunicativa.

3.1 Principios de la narrativa transmedia

La narrativa transmedia constituye una forma de construcción narrativa que distribuye contenidos relacionados mediante diferentes medios y lenguajes expresivos. Su fundamento reside en la articulación de aportaciones narrativas que amplían el universo de una historia y permiten comprenderla desde diversas perspectivas. En educación, dicho principio adquiere valor cuando cada medio aporta una experiencia de aprendizaje diferenciada. La relación entre formatos responde a una intención pedagógica que organiza los contenidos y favorece una comprensión progresiva del conocimiento compartido.

Uno de sus principios fundamentales es la expansión narrativa, entendida como la capacidad de desarrollar una historia mediante aportaciones complementarias. Cada plataforma incorpora información que enriquece la experiencia sin reproducir íntegramente aquello que otros medios presentan. Ortégón Ángel et al. (2026) examinan las narrativas transmedia digitales en la enseñanza de las matemáticas y permiten situar su aplicación dentro de procesos educativos mediados por tecnologías. Desde esa perspectiva, la expansión requiere decisiones didácticas que otorguen sentido a cada intervención narrativa propuesta.

La complementariedad entre medios exige reconocer las posibilidades comunicativas de cada lenguaje. Una secuencia audiovisual puede representar acontecimientos mientras una producción sonora profundiza en determinadas voces y un entorno interactivo permite examinar decisiones. La elección de recursos depende de aquello que se pretende comunicar y de las relaciones que el estudiante debe establecer. Cuando existe correspondencia entre intención y formato, la experiencia conserva unidad narrativa y evita que la diversidad tecnológica disperse la atención del proceso educativo.

La continuidad narrativa constituye otro principio necesario para mantener relaciones reconocibles entre las distintas manifestaciones de una historia. Los personajes, acontecimientos y espacios deben conservar rasgos que permitan identificar un universo compartido, aunque cada producción incorpore nuevos elementos. Dicha continuidad facilita que el estudiante establezca conexiones y reconstruya significados durante su participación. También demanda una planificación cuidadosa del relato, pues cualquier contradicción involuntaria puede dificultar la interpretación y debilitar la coherencia de la experiencia de aprendizaje propuesta.

La participación del público introduce una dimensión particular en la construcción transmedia. El estudiante puede

interpretar acontecimientos, formular hipótesis y producir aportaciones que dialoguen con los materiales originales. Su intervención adquiere profundidad cuando responde a problemas narrativos que requieren reflexión y decisiones fundamentadas. La revisión de Ortigón Ángel et al. (2026) permite reconocer el interés académico por vincular narrativas digitales y enseñanza matemática. Tal relación invita a considerar la participación como una práctica intelectual vinculada al aprendizaje activo.

La autonomía de las piezas narrativas permite que cada producción conserve suficiente sentido para ser comprendida de manera independiente. Aunque los contenidos mantienen relaciones entre sí, el acceso a uno de ellos no debería exigir necesariamente el conocimiento previo de todos los demás. En experiencias educativas, dicho criterio resulta pertinente ante diferencias de acceso tecnológico y ritmos de aprendizaje. Una estructura flexible favorece diversas entradas al relato sin comprometer la comprensión de sus propósitos formativos esenciales compartidos.

La construcción de un universo narrativo compartido requiere establecer reglas internas que orienten el desarrollo de acontecimientos y relaciones. Dichas reglas proporcionan estabilidad a los personajes y escenarios, pero también dejan espacio para incorporar nuevas situaciones. En el ámbito educativo, un universo bien delimitado facilita plantear problemas relacionados con conocimientos disciplinares. La imaginación narrativa encuentra entonces un marco de referencia que permite examinar conceptos, contrastar interpretaciones y establecer vínculos entre experiencias ficticias y situaciones reconocibles del entorno cotidiano.

La circulación de contenidos entre plataformas plantea exigencias de accesibilidad y pertinencia comunicativa. No todos los estudiantes disponen de iguales recursos tecnológicos ni desarrollan sus habilidades expresivas mediante los mismos

lenguajes. Por ello, la distribución narrativa debe considerar condiciones materiales y posibilidades reales de participación. Ortegón Ángel et al. (2026) abordan un campo de investigación que relaciona narrativas transmedia digitales y educación matemática. Su revisión ofrece una referencia para examinar críticamente las condiciones de aplicación pedagógica.

La coherencia pedagógica exige que las decisiones narrativas mantengan correspondencia con los aprendizajes previstos. Una historia atractiva puede despertar curiosidad, pero su valor educativo depende de las operaciones intelectuales que promueve. Interpretar evidencias, establecer relaciones y justificar decisiones son acciones que pueden integrarse en el desarrollo del relato. Conviene evitar que la acumulación de recursos digitales sustituya el trabajo conceptual. La planificación debe atender tanto a la experiencia narrativa como a la calidad de las interacciones educativas.

Los principios de expansión, complementariedad, continuidad y participación adquieren sentido cuando funcionan de manera articulada dentro de una propuesta educativa. Su aplicación demanda equilibrio entre libertad creativa y orientación didáctica, además de una comprensión precisa de las posibilidades expresivas de cada medio. La narrativa transmedia permite organizar experiencias donde los conocimientos circulan mediante relaciones significativas. Su pertinencia depende de que cada intervención contribuya al desarrollo del relato y a la comprensión de los contenidos abordados.

3.2 Expansión de contenidos en plataformas digitales

La expansión de contenidos en plataformas digitales transforma la organización de los relatos educativos al permitir que una misma propuesta se desarrolle mediante experiencias comunicativas diferenciadas. Cada espacio digital ofrece condiciones para presentar información, despertar preguntas y

propiciar nuevas interpretaciones. La selección de plataformas requiere atender sus lenguajes y formas de interacción. Una distribución pertinente permite que los estudiantes encuentren relaciones entre materiales diversos sin perder de vista los propósitos formativos que orientan el proyecto.

El diseño de una expansión digital comienza por identificar qué aspectos del contenido necesitan otras formas de representación. Un video puede presentar una situación problemática mientras un pódcast recupera testimonios y una publicación interactiva invita a contrastar argumentos. La decisión responde a necesidades expresivas concretas. Djonov y Tseng (2021) relacionan las narrativas transmedia con el desarrollo de una alfabetización multimodal crítica, perspectiva que permite valorar las elecciones comunicativas implicadas en cada extensión del relato educativo.

Las plataformas digitales también modifican los tiempos de acceso a los contenidos. Algunos materiales requieren una atención sostenida mientras otros favorecen consultas breves o revisiones posteriores. Esta diversidad temporal puede aprovecharse para organizar secuencias que respeten diferentes ritmos de estudio. El docente necesita prever momentos de encuentro entre las piezas distribuidas. De otro modo, la experiencia corre el riesgo de convertirse en una acumulación de publicaciones cuya relación pedagógica resulte difícil de reconocer claramente.

La circulación de materiales en redes sociales introduce posibilidades de intercambio que dependen de las prácticas comunicativas de sus participantes. Comentarios, respuestas audiovisuales y publicaciones colaborativas pueden prolongar una discusión iniciada en el aula. Sin embargo, la visibilidad de una intervención no garantiza su calidad argumentativa. Conviene establecer criterios para seleccionar información y responder con respeto. La expansión cobra profundidad cuando las interacciones

permiten revisar ideas y sostener conversaciones vinculadas con los contenidos de aprendizaje.

La dimensión multimodal merece atención porque cada plataforma combina recursos expresivos de manera particular. Imágenes, sonidos, textos y movimientos intervienen en la producción de significados que pueden reforzarse o entrar en tensión. Djonov y Tseng (2021) examinan el potencial de las narrativas transmedia para promover una lectura crítica de dichas relaciones. En educación, analizar la organización de los modos comunicativos ayuda a comprender que las decisiones de representación orientan la interpretación de los acontecimientos narrados.

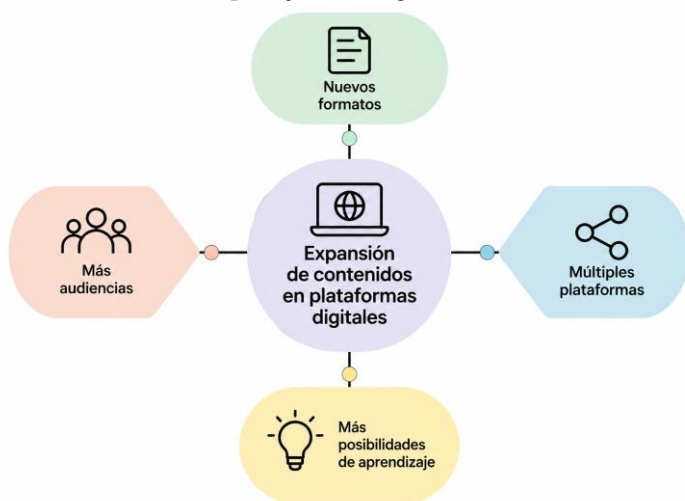
Los entornos de publicación permiten incorporar producciones estudiantiles que amplían el material inicialmente propuesto. Una entrevista realizada por un grupo puede aportar voces ausentes; una cartografía digital puede mostrar relaciones territoriales que el relato apenas insinuaba. Tales contribuciones necesitan criterios editoriales compartidos. La revisión de fuentes, la claridad expresiva y el respeto por las personas representadas forman parte del trabajo. Publicar implica asumir responsabilidades frente a quienes accederán posteriormente a los contenidos digitales producidos.

La expansión digital plantea además decisiones relacionadas con la navegación entre materiales. Enlaces, etiquetas y referencias internas orientan los desplazamientos del estudiante y permiten reconocer conexiones relevantes. Una arquitectura confusa puede interrumpir la lectura incluso cuando cada pieza posee calidad expresiva. Resulta conveniente diseñar trayectorias comprensibles que admitan elecciones personales. La libertad de navegación adquiere valor pedagógico cuando existen señales suficientes para relacionar hallazgos, recuperar información y continuar una indagación sin depender de instrucciones constantes.

Las condiciones de acceso influyen directamente en el alcance educativo de cualquier propuesta distribuida. El consumo de datos, la disponibilidad de dispositivos y las necesidades de accesibilidad pueden limitar la participación. Por ello, conviene ofrecer alternativas de consulta y formatos compatibles con distintas circunstancias. La reflexión de Djonov y Tseng (2021) sobre alfabetización multimodal crítica permite vincular la lectura de medios con preguntas acerca de sus condiciones de producción, circulación y recepción en entornos educativos.

Figura 8

Expansión narrativa en plataformas digitales



La evaluación de una expansión narrativa requiere observar las relaciones que los estudiantes construyen entre los materiales consultados. El número de visualizaciones o publicaciones ofrece información parcial sobre la actividad desarrollada. Interesa conocer si las intervenciones recuperan evidencias, reconocen diferencias entre lenguajes y elaboran interpretaciones realmente justificadas. Pueden emplearse diarios de navegación o conversaciones de análisis. Tales registros

permiten examinar el aprendizaje sin reducir la experiencia a indicadores de circulación propios de las plataformas comerciales.

Una propuesta educativa distribuida alcanza madurez cuando sus extensiones digitales responden a decisiones narrativas y didácticas reconocibles. La elección de canales debe mantenerse abierta a revisiones según las respuestas del grupo y las posibilidades institucionales. Importa cuidar la relación entre producción, circulación y lectura crítica de los materiales. Desde esa perspectiva, la expansión deja de medirse por la cantidad de publicaciones y pasa a valorarse por las oportunidades de comprensión que genera para cada participante.

3.3 Participación y cocreación estudiantil

La participación estudiantil adquiere dimensión cuando los relatos educativos admiten intervenciones capaces de modificar su desarrollo. El alumnado deja de limitarse a interpretar materiales elaborados por otros y comienza a tomar decisiones sobre personajes, conflictos y perspectivas. Esa apertura requiere acuerdos que orienten el trabajo colectivo sin restringir las iniciativas personales. La cocreación encuentra sentido pedagógico cuando cada contribución responde a una pregunta compartida y permite reconocer la influencia de distintas voces en la obra.

El punto de partida puede ser una situación narrativa incompleta que convoque experiencias y conocimientos del grupo. Antes de producir materiales, los estudiantes discuten qué desean comunicar y a quiénes dirigirán sus mensajes. Aparecen desacuerdos que obligan a precisar argumentos y escuchar interpretaciones diferentes. Schmoelz (2018) estudia la cocreatividad mediante relatos digitales en educación y ofrece una referencia para comprender el valor de las relaciones entre participantes durante la elaboración de producciones narrativas educativas formativas.

La distribución de responsabilidades constituye una decisión delicada dentro de cualquier proyecto compartido. Escribir guiones, registrar sonidos o editar imágenes demanda habilidades diferentes, aunque ninguna tarea debería quedar asociada permanentemente a una persona. La rotación de funciones amplía las oportunidades de aprendizaje y evita jerarquías establecidas por el dominio tecnológico. También permite descubrir capacidades poco visibles en las actividades habituales del aula. El grupo aprende a negociar responsabilidades mientras reconoce la importancia del trabajo ajeno.

Las conversaciones que acompañan la creación poseen tanto valor educativo como las piezas producidas. Al discutir una escena, los estudiantes explican sus elecciones y consideran las consecuencias de representar un acontecimiento desde determinada mirada. Una objeción puede transformar el argumento inicial y abrir posibilidades inesperadas. El docente participa mediante preguntas que ayudan a fundamentar decisiones. Conviene preservar registros de dichas conversaciones porque permiten apreciar cambios de criterio que rara vez aparecen en el producto terminado.

La cocreación necesita espacios donde las aportaciones individuales puedan transformarse mediante el intercambio. Una propuesta descartada puede recuperar valor cuando otra persona descubre una relación que había pasado inadvertida. Schmoelz (2018) aborda las condiciones educativas de la cocreatividad a través de la narración digital, cuestión pertinente para examinar la producción conjunta de significados. En tales procesos, escuchar adquiere una función creativa: permite revisar intuiciones propias y reconocer posibilidades narrativas nacidas del encuentro entre perspectivas diferentes.

El reconocimiento de la autoría merece especial cuidado cuando varias personas intervienen en una misma producción. Compartir decisiones no elimina las responsabilidades

individuales ni autoriza utilizar imágenes, testimonios o músicas sin consentimiento. Los estudiantes necesitan discutir criterios de atribución y acordar qué materiales pueden difundirse. También corresponde respetar a quienes prefieren no aparecer públicamente. Tales decisiones introducen una dimensión ética en la experiencia y convierten la publicación en un ejercicio de responsabilidad comunicativa colectiva compartida.

Las diferencias de participación pueden revelar tensiones que conviene atender durante el proceso. Algunas voces dominan las discusiones mientras otras requieren mayor tiempo para formular sus ideas. La organización de turnos y la disponibilidad de vías escritas o audiovisuales facilitan intervenciones diversas. Sin embargo, ninguna técnica reemplaza la atención docente a las relaciones del grupo. Participar con sentido implica contar con oportunidades reales para influir en las decisiones y recibir respuestas respetuosas de los compañeros.

Los errores y las revisiones forman parte de la elaboración colectiva de relatos. Una secuencia confusa puede motivar preguntas y conducir a una representación más precisa del problema estudiado. En relación con la cocreatividad educativa, Schmoelz (2018) permite situar el proceso de producción narrativa como objeto de reflexión pedagógica. Revisar un borrador no equivale a corregir detalles técnicos: también exige reconsiderar intenciones, argumentos y efectos posibles sobre quienes recibirán la historia construida por el grupo.

La valoración del trabajo compartido requiere observar tanto las producciones como las decisiones que permitieron desarrollarlas. Los registros de versiones, las conversaciones de equipo y las reflexiones personales escritas aportan evidencias sobre negociación y aprendizaje. Resulta pertinente preguntar qué aportó cada integrante y qué cambió después del intercambio. Una evaluación cuidadosa reconoce contribuciones discretas que pueden pasar inadvertidas en la presentación pública. También

identifica dificultades organizativas sin convertirlas automáticamente en juicios sobre las capacidades individuales.

Cuando los estudiantes intervienen en la construcción de relatos educativos, la experiencia puede fortalecer su relación con el conocimiento y con las voces de sus compañeros. La autoría compartida exige asumir decisiones, justificar elecciones y aceptar modificaciones propuestas por otros. El docente conserva una responsabilidad orientadora que protege la calidad del diálogo y la pertinencia curricular. De esa convivencia entre iniciativa personal y deliberación colectiva nace una práctica capaz de hacer visible el aprendizaje mientras ocurre.

3.4 Proyectos transmedia educativos

Un proyecto transmedia educativo comienza con una pregunta que merece ser investigada desde distintas áreas del conocimiento. La elección del problema determina las actividades, los recursos narrativos y las formas de participación previstas. Conviene partir de situaciones cercanas a la experiencia estudiantil, capaces de despertar curiosidad sin perder exigencia académica. La planificación transforma esa inquietud inicial en una propuesta viable, con objetivos verificables y productos comunicativos vinculados a los aprendizajes que el currículo considera pertinentes.

La formulación del proyecto requiere delimitar una historia que permita trabajar contenidos disciplinares mediante tareas relacionadas. Una investigación sobre el patrimonio local, por ejemplo, puede articular testimonios familiares, documentos históricos y representaciones audiovisuales. Cada actividad debe responder a una necesidad de conocimiento identificable. Ruiz-Bañuls et al. (2021) estudian una intervención didáctica que vincula gamificación y transmedia en educación primaria desde un planteamiento interdisciplinar, antecedente pertinente para

pensar proyectos donde convergen distintas materias escolares de aprendizaje.

La articulación curricular exige establecer qué aprenderá el alumnado durante la producción y qué evidencias permitirán reconocer sus avances. Los objetivos pueden referirse al análisis de fuentes, la elaboración de explicaciones o la comunicación de resultados. Resulta conveniente acordar criterios de calidad antes de comenzar las grabaciones y publicaciones. De ese modo, las decisiones creativas mantienen relación con los saberes trabajados y el proyecto evita depender del atractivo inmediato de las herramientas digitales disponibles previamente.

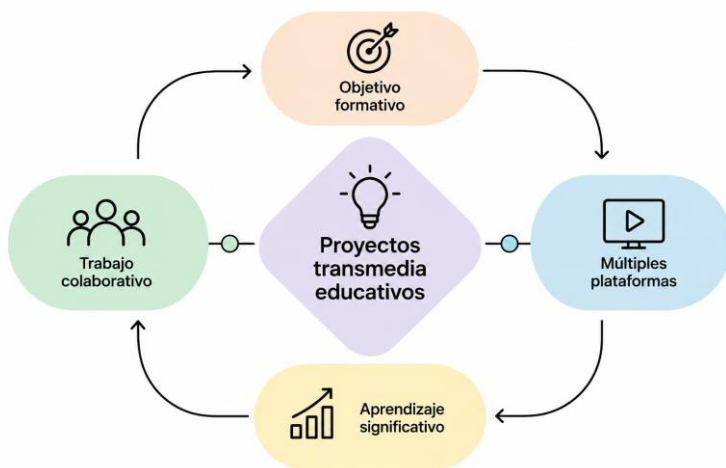
La organización temporal merece una atención particular porque los proyectos narrativos combinan investigación, escritura, producción y revisión. Un calendario demasiado rígido dificulta responder a descubrimientos inesperados; uno excesivamente abierto puede comprometer la entrega de materiales. Conviene reservar momentos para contrastar información y ensayar versiones preliminares. Las reuniones breves de seguimiento ayudan a identificar necesidades técnicas y dificultades conceptuales. También permiten ajustar el trabajo sin alterar continuamente los acuerdos de trabajo establecidos por el grupo docente.

La colaboración entre asignaturas amplía las posibilidades de abordar problemas que difícilmente caben dentro de una disciplina. Lengua puede orientar la escritura de entrevistas mientras ciencias aporta procedimientos para examinar datos y educación artística acompaña las decisiones visuales. Ruiz-Bañuls et al. (2021) sitúan su intervención transmedia en una experiencia interdisciplinar de primaria. Ese antecedente invita a diseñar responsabilidades docentes coordinadas y a evitar que cada materia funcione como una actividad independiente dentro del proyecto educativo.

La incorporación de dinámicas lúdicas requiere distinguir entre motivación momentánea y aprendizaje sostenido. Una misión narrativa puede organizar búsquedas documentales o plantear decisiones relacionadas con un conflicto investigado. Sin embargo, las recompensas pierden sentido cuando desplazan la atención hacia la acumulación de puntos. El diseño debe procurar que cada reto demande interpretar información y argumentar respuestas. La experiencia de juego adquiere pertinencia educativa cuando las acciones propuestas guardan relación con los objetivos del proyecto establecidos.

Figura 9

Componentes de los proyectos transmedia educativos



La producción de materiales plantea decisiones prácticas que influyen en la continuidad del trabajo. Antes de grabar conviene revisar la disponibilidad de equipos, los permisos necesarios y las condiciones de almacenamiento. Un teléfono compartido puede resultar suficiente para producir entrevistas si existe un guion claro y se cuida el sonido. La sencillez técnica permite concentrar esfuerzos en la investigación y la escritura.

También reduce desigualdades cuando el acceso a dispositivos es limitado durante cada jornada.

Tabla 3

Fundamentos y aplicaciones de las narrativas transmedia en experiencias educativas

Eje temático	Aportes al desarrollo de experiencias educativas
Principios de la narrativa transmedia	Articulación de relatos mediante diferentes medios y lenguajes. La expansión narrativa favorece conexiones entre conocimientos y experiencias comunicativas. La continuidad y complementariedad permiten mantener coherencia pedagógica.
Expansión de contenidos en plataformas digitales	Distribución planificada de contenidos mediante recursos audiovisuales e interactivos. Cada plataforma aporta posibilidades expresivas que fortalecen la alfabetización multimodal crítica y amplían las oportunidades de aprendizaje.
Participación y cocreación estudiantil	Intervención del alumnado en la construcción de relatos compartidos. La negociación de decisiones y la responsabilidad comunicativa favorecen la creatividad colectiva y el desarrollo de capacidades reflexivas.
Proyectos transmedia educativos	Integración de narrativas digitales en propuestas curriculares interdisciplinarias. La planificación de actividades y la evaluación de procesos permiten relacionar producción comunicativa con objetivos formativos y aprendizajes verificables.

Nota. Elaboración propia a partir de los planteamientos de Ortegón Ángel et al. (2026), Djonov y Tseng (2021), Schmoelz (2018) y Ruiz-Bañuls et al. (2021).

La relación con la comunidad puede aportar fuentes y destinatarios reales a las producciones escolares. Bibliotecas, familias y organizaciones barriales conservan relatos que enriquecen las preguntas del alumnado. Su participación requiere acuerdos transparentes sobre uso de testimonios y difusión de imágenes. Conviene devolver a las personas participantes una versión accesible del trabajo realizado. Cuando el proyecto establece vínculos respetuosos fuera del aula, la investigación

adquiere una dimensión pública que exige mayor cuidado en las afirmaciones.

La evaluación debe acompañar las distintas fases del proyecto y no quedar restringida a la presentación pública. Los borradores, las decisiones documentadas y las revisiones permiten identificar aprendizajes que un producto terminado no revela. Ruiz-Bañuls et al. (2021) ofrecen un referente de intervención didáctica que combina transmedia y gamificación en primaria. A partir de esa orientación, conviene valorar tanto la comprensión disciplinar como la capacidad de justificar elecciones narrativas mediante evidencias recogidas durante el trabajo.

El cierre de un proyecto transmedia educativo puede adoptar la forma de una muestra abierta o una conversación con sus destinatarios. Ese encuentro permite escuchar interpretaciones ajenas y reconocer aspectos que necesitan mayor precisión. Después resulta útil revisar qué decisiones facilitaron el aprendizaje y cuáles dificultaron la coordinación. La documentación de lo ocurrido ofrece criterios para futuras experiencias. Cada proyecto deja materiales comunicativos, pero también conocimientos sobre las condiciones reales de enseñar mediante relatos compartidos

Capítulo IV

Innovación y evaluación de contenidos educomunicativos

La innovación educativa adquiere sentido cuando las prácticas comunicativas permiten ampliar las posibilidades de comprender y participar en la construcción del conocimiento. En una sociedad donde las imágenes intervienen constantemente en la interpretación de la realidad, la educación necesita examinar sus propios lenguajes y formas de representación. Los contenidos audiovisuales ofrecen oportunidades para renovar experiencias formativas, aunque su pertinencia depende de las decisiones pedagógicas que orientan su creación y de las relaciones que establecen con quienes aprenden.

La educomunicación permite abordar tales relaciones desde una perspectiva que reconoce el valor del diálogo y la participación en los procesos educativos. Su incorporación plantea preguntas sobre la manera de organizar los mensajes y las condiciones necesarias para favorecer interpretaciones reflexivas. Cada producción audiovisual expresa una determinada comprensión del conocimiento y de sus destinatarios. Por ello, innovar requiere examinar las intenciones que orientan la enseñanza y las posibilidades comunicativas que ofrecen los recursos disponibles en cada institución educativa.

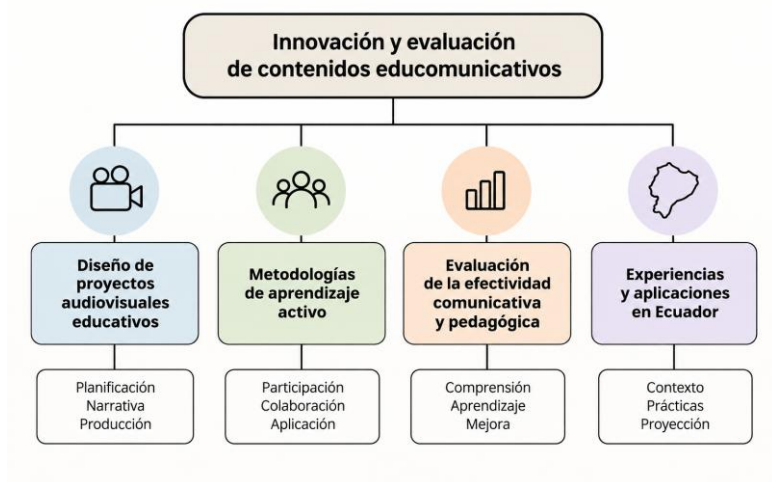
El diseño de contenidos audiovisuales demanda una articulación cuidadosa entre conocimiento especializado y decisiones narrativas. Una explicación rigurosa puede perder claridad cuando sus recursos expresivos dificultan la comprensión del público. Gavilondo Rodríguez (2016) examina la producción de videos científicos desde una perspectiva teórica que permite reconocer la complejidad de comunicar conocimientos mediante lenguajes audiovisuales. Su aportación invita a considerar la investigación y la elaboración del mensaje como procesos relacionados que requieren atención durante la planificación educativa.

La dimensión narrativa adquiere particular relevancia porque permite organizar información mediante relaciones

temporales y situaciones reconocibles. Una secuencia audiovisual puede despertar preguntas que una exposición convencional difícilmente provocaría con igual intensidad. Sin embargo, la capacidad expresiva del medio necesita acompañarse de una intención formativa definida. La selección de imágenes y testimonios adquiere significado cuando responde a necesidades de aprendizaje identificadas previamente. En esa correspondencia se construye buena parte de la pertinencia educativa de cada propuesta comunicativa.

Figura 10

Componentes de la innovación educomunicativa



La participación estudiantil introduce otra dimensión en el análisis de la innovación. Aprender mediante recursos audiovisuales implica desarrollar capacidades para interpretar mensajes y elaborar respuestas fundamentadas. Freeman et al. (2014) encontraron que las estrategias de aprendizaje activo favorecen el rendimiento académico en ciencias, ingeniería y matemáticas frente a modalidades centradas en la exposición tradicional. Aunque su investigación corresponde a disciplinas específicas, sus resultados permiten fundamentar la importancia

de promover experiencias donde los estudiantes intervengan intelectualmente durante su formación.

Desde una perspectiva pedagógica, las metodologías activas ofrecen oportunidades para relacionar la experiencia audiovisual con actividades de investigación y elaboración colectiva. Su incorporación exige reconocer que cada grupo aprende mediante trayectorias diferentes y dispone de recursos particulares. El docente necesita observar las respuestas de sus estudiantes y ajustar las propuestas cuando aparecen dificultades. Tal disposición permite comprender la innovación como una práctica reflexiva vinculada con situaciones educativas reales, donde las decisiones metodológicas adquieren sentido mediante su aplicación.

La evaluación ocupa un lugar necesario dentro de esa práctica reflexiva. Valorar un contenido educomunicativo implica examinar su capacidad para comunicar ideas y favorecer aprendizajes reconocibles. Tse et al. (2021) estudian la evaluación de calidad de historias digitales creadas por jóvenes, aportando elementos para considerar las producciones narrativas como objetos de valoración educativa. Su investigación permite advertir la importancia de establecer criterios que atiendan las características comunicativas de las obras y las experiencias de sus autores.

La información obtenida mediante procesos evaluativos adquiere mayor utilidad cuando permite comprender las razones de los resultados observados. Una respuesta correcta puede ocultar dificultades de interpretación mientras una producción incompleta puede revelar avances significativos. Por ello, resulta pertinente combinar evidencias que permitan examinar distintas manifestaciones del aprendizaje. La evaluación requiere escuchar a los participantes y reconocer las condiciones que intervienen en sus desempeños. Su valor reside en orientar decisiones pedagógicas fundamentadas y susceptibles de revisión.

En Ecuador, las experiencias educomunicativas adquieren relevancia al relacionarse con necesidades formativas y prácticas culturales diversas. Icaza Cárdenas y Riquero Pincay (2023) estudian estrategias educomunicacionales vinculadas con la enseñanza de diseño gráfico y multimedia en la formación tecnológica de comunicadores y publicistas. Su investigación aporta una referencia nacional para examinar las relaciones entre preparación profesional y recursos comunicativos. También permite reconocer la pertinencia de estudiar experiencias educativas desde las condiciones institucionales donde adquieren significado.

El capítulo aborda la innovación y la evaluación de contenidos educomunicativos mediante una secuencia que relaciona diseño audiovisual, metodologías activas, valoración pedagógica y experiencias ecuatorianas. Cada dimensión aporta elementos para comprender las decisiones que intervienen en la elaboración y utilización educativa de narrativas audiovisuales. La reflexión mantiene una atención particular hacia las condiciones de participación y los criterios de calidad. Desde esa orientación, el análisis busca contribuir al desarrollo de prácticas formativas fundamentadas y culturalmente pertinentes.

4.1 Diseño de proyectos audiovisuales educativos

El diseño de proyectos audiovisuales educativos comienza con una decisión pedagógica precisa: determinar qué experiencia de aprendizaje merece ser narrada mediante imágenes y sonidos. La elección del formato responde al propósito formativo y a las características del público. Antes de escribir un guion conviene identificar los conocimientos previos, las dificultades habituales y las posibilidades de participación. De ese examen nace una propuesta comunicativa capaz de relacionar los contenidos curriculares con situaciones reconocibles para quienes aprenden.

Una propuesta audiovisual adquiere dirección cuando sus objetivos describen aprendizajes observables. Formularlos exige distinguir entre transmitir información, favorecer la comprensión y promover actuaciones concretas. Cada intención demanda recursos narrativos diferentes. Una demostración puede aclarar un procedimiento mientras una historia situada permite examinar decisiones y consecuencias. La planificación debe establecer qué podrá explicar, interpretar o realizar el estudiante después del visionado. Tal precisión orienta la selección de escenas y evita acumular materiales atractivos sin utilidad didáctica.

Conocer a los destinatarios implica atender sus prácticas culturales y sus formas habituales de interpretar las pantallas. La edad aporta indicios, pero resulta insuficiente para anticipar intereses o necesidades. También importan el lenguaje cotidiano, las condiciones de acceso y la familiaridad con determinados códigos visuales. Una entrevista o una conversación con el grupo puede revelar obstáculos inadvertidos. Escuchar antes de producir ayuda a construir una voz narrativa cercana sin reducir la complejidad del conocimiento presentado.

La investigación del contenido precede a cualquier decisión estética. En proyectos vinculados con la divulgación científica resulta necesario contrastar afirmaciones y reconocer los límites de cada explicación. Gavilondo Rodríguez (2016) examina la producción de videos científicos como una práctica que requiere articulación entre conocimiento especializado y elaboración audiovisual. Desde esa perspectiva, el equipo debe seleccionar evidencias pertinentes y después traducirlas a situaciones comprensibles. La fidelidad conceptual también depende de aquello que deliberadamente se decide omitir.

El guion convierte las intenciones formativas en una secuencia de acciones perceptibles. Su escritura requiere pensar qué verá el público mientras escucha una explicación y qué información puede descubrir sin palabras. Conviene distribuir las

ideas según una progresión que abra preguntas y permita resolverlas gradualmente. Las transiciones cumplen una función cognitiva cuando relacionan causas, ejemplos y resultados. Un buen guion deja espacio para observar y evita que la voz narradora describa cuanto aparece en pantalla.

El tratamiento visual merece decisiones conscientes sobre encuadres, movimientos y composición. Una imagen cercana puede dirigir la atención hacia un detalle relevante mientras un plano general permite comprender relaciones espaciales. La iluminación y el color también participan en la lectura del mensaje, aunque su empleo debe guardar proporción con el propósito educativo. En paralelo, el sonido necesita claridad y pausas oportunas. Una mezcla recargada dificulta seguir argumentos incluso cuando las imágenes poseen calidad técnica suficiente.

La organización de la producción determina la viabilidad del proyecto. Un cronograma realista debe contemplar investigación, escritura, grabación, edición y revisión pedagógica. También conviene distribuir responsabilidades entre quienes dominan el contenido y quienes conocen los recursos expresivos del medio. Gavilondo Rodríguez (2016) permite situar la realización científica dentro de un proceso que exige decisiones comunicativas además de conocimientos técnicos. Coordinar ambas competencias reduce correcciones tardías y favorece una relación consistente entre precisión y claridad narrativa.

La accesibilidad debe incorporarse desde las primeras versiones del proyecto. Los subtítulos revisados facilitan la comprensión en ambientes ruidosos y permiten acceder al discurso verbal a personas con dificultades auditivas. Las descripciones orales de información visual relevante amplían las posibilidades de participación. También importa evitar textos diminutos y ritmos de montaje que impidan procesar las ideas. Diseñar para distintas necesidades mejora considerablemente la

experiencia educativa compartida sin exigir una versión pedagógica diferente para cada estudiante.

Durante la edición se define buena parte del sentido educativo de la obra. El orden de las tomas puede mostrar una relación causal o convertir una observación en simple espectáculo. Por ello conviene revisar cada corte desde la pregunta que guía el aprendizaje. Las pausas permiten elaborar inferencias y los ejemplos visuales ayudan a contrastar explicaciones. La revisión con docentes y estudiantes ofrece indicios sobre pasajes confusos antes de cerrar la versión destinada a circulación.

El proyecto concluye su fase de diseño cuando dispone de criterios verificables para valorar su funcionamiento. Resulta útil preparar preguntas de comprensión, actividades de aplicación y espacios donde el público describa sus interpretaciones. Tales instrumentos deben corresponder a los objetivos definidos al inicio. Registrar las decisiones de producción facilita comprender por qué determinadas escenas favorecieron el aprendizaje y otras necesitaron ajustes. Esa documentación conserva la experiencia acumulada y permite mejorar futuras realizaciones con fundamento pedagógico.

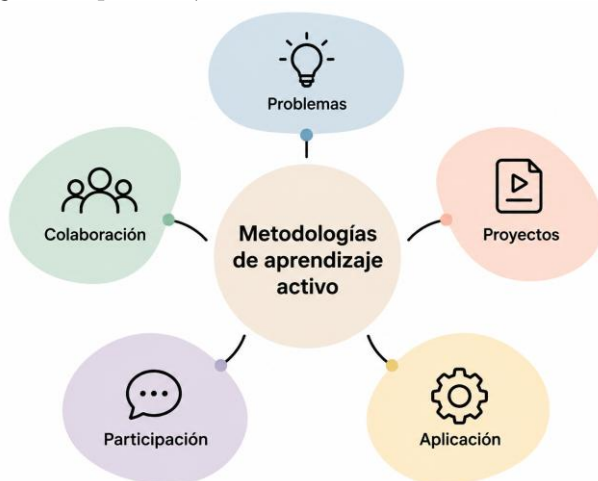
4.2 Metodologías de aprendizaje activo

Las metodologías de aprendizaje activo transforman la relación del estudiante con los contenidos educomunicativos al concederle responsabilidades concretas durante la construcción del conocimiento. Su aplicación requiere actividades que movilicen preguntas, decisiones y experiencias compartidas. En el ámbito audiovisual adquieren especial relevancia porque las imágenes pueden convertirse en materiales de investigación y discusión. El aprendizaje comienza cuando el espectador abandona una recepción pasiva y utiliza lo observado para elaborar explicaciones propias que posteriormente confronta con otras perspectivas.

La participación adquiere valor pedagógico cuando responde a una intención formativa reconocible. Intervenir durante una clase o manipular recursos digitales carece de profundidad si tales acciones permanecen desconectadas del razonamiento. Freeman et al. (2014) encontraron mejoras en el rendimiento académico mediante estrategias de aprendizaje activo en disciplinas científicas y tecnológicas. Sus resultados respaldan la conveniencia de organizar experiencias donde los estudiantes examinen problemas y contrasten respuestas antes de recibir explicaciones que permitan ampliar sus conocimientos previos.

Figura 11

Estrategias de aprendizaje activo



El aprendizaje basado en problemas ofrece oportunidades para relacionar narrativas audiovisuales con situaciones que demandan interpretación. Una secuencia documental puede presentar un conflicto ambiental cuya comprensión requiera investigar antecedentes y reconocer intereses contrapuestos. Los estudiantes identifican información faltante y construyen respuestas fundamentadas mediante consultas y discusiones. El

docente acompaña las decisiones sin anticipar las conclusiones. La experiencia cobra sentido cuando cada hallazgo modifica las preguntas iniciales y obliga a reconsiderar explicaciones que parecían suficientes al comienzo.

La metodología de proyectos permite desarrollar aprendizajes mediante producciones vinculadas con necesidades identificadas por los participantes. Elaborar un reportaje comunitario exige investigar testimonios y organizar evidencias antes de comunicar resultados. Durante el proceso aparecen decisiones que requieren negociación y responsabilidad compartida. La cámara deja de funcionar como instrumento de registro y participa en la construcción de una mirada. Cada elección narrativa plantea preguntas sobre representación y fidelidad hacia las personas cuyas experiencias serán comunicadas.

El trabajo colaborativo necesita una organización que permita reconocer aportaciones individuales dentro de responsabilidades compartidas. Distribuir funciones puede facilitar la producción audiovisual, aunque conviene evitar que cada participante permanezca encerrado en una tarea. La rotación de responsabilidades amplía la comprensión del proceso creativo y favorece aprendizajes diversos. Las reuniones de análisis ofrecen oportunidades para justificar decisiones y resolver desacuerdos. Aprender con otros implica escuchar argumentos y modificar posiciones cuando aparecen razones mejor fundamentadas.

La clase invertida permite reservar el encuentro presencial para actividades de interpretación y aplicación práctica compartida. Antes de reunirse, los estudiantes observan materiales breves y registran dudas que orientarán el trabajo colectivo. Durante la sesión comparan lecturas, resuelven situaciones y revisan sus argumentos. La utilidad de la propuesta depende de que exista continuidad entre ambas experiencias. En ausencia de oportunidades para discutir y experimentar, el

visionado previo termina reproduciendo una enseñanza centrada en la exposición.

Las simulaciones y los juegos de roles permiten examinar decisiones desde posiciones diferentes y culturalmente situadas. Una escena audiovisual puede detenerse ante un dilema para que cada grupo defienda una alternativa con evidencias. Después se contrastan las consecuencias previstas con los acontecimientos narrados. La actividad requiere reglas claras y momentos de reflexión para evitar respuestas improvisadas. Su interés educativo reside en hacer visibles los razonamientos que sostienen cada postura y en reconocer sus posibles limitaciones.

La formulación de preguntas constituye una práctica transversal a las metodologías activas. Preguntar por las fuentes de una imagen o por las voces ausentes en un relato abre caminos de indagación. También permite distinguir hechos observables de interpretaciones personales. En investigaciones sobre enseñanza universitaria, Freeman et al. (2014) documentaron ventajas del aprendizaje activo frente a la exposición tradicional. Aunque sus resultados proceden de áreas específicas, invitan a examinar el valor de la participación intelectual sostenida.

La retroalimentación durante las actividades ayuda a reconocer avances mientras todavía pueden modificarse las decisiones. En un taller audiovisual, revisar un montaje provisional permite discutir la claridad de sus argumentos y la pertinencia de sus recursos expresivos. Los comentarios deben referirse a evidencias concretas y abrir posibilidades de mejora. También importa que los estudiantes expliquen sus elecciones ante sus compañeros. Esa conversación convierte la revisión en una oportunidad para desarrollar juicio crítico y autonomía progresiva.

La incorporación de metodologías activas requiere atender las condiciones reales de cada grupo. El tiempo

disponible, la experiencia docente y el acceso a dispositivos influyen en las posibilidades de participación. Conviene comenzar con tareas manejables y revisar sus efectos mediante producciones y conversaciones con los estudiantes. La evidencia reunida permite ajustar las actividades sin perder su propósito formativo. Una experiencia activa alcanza mayor profundidad pedagógica cuando deja preguntas abiertas que alimentan nuevas indagaciones colectivas.

4.3 Evaluación de la efectividad comunicativa y pedagógica

La evaluación de contenidos educomunicativos requiere examinar la relación entre las intenciones formativas y las experiencias que realmente producen en sus destinatarios. Una pieza audiovisual puede despertar interés sin favorecer necesariamente la comprensión del tema abordado. Por ello conviene observar tanto la recepción del mensaje como las posibilidades de utilizar lo aprendido. El análisis comienza identificando evidencias que permitan reconocer avances y dificultades sin reducir la experiencia educativa a indicadores de satisfacción inmediata.

La efectividad comunicativa depende de que los destinatarios puedan interpretar el mensaje de acuerdo con su propósito. Para examinarla resulta pertinente observar la comprensión del argumento y la identificación de sus ideas centrales. También interesa reconocer las interpretaciones imprevistas que aparecen durante la recepción. Tse et al. (2021) abordan la valoración de la calidad de relatos digitales creados por jóvenes, aportando una referencia para considerar diferentes dimensiones de las producciones narrativas en procesos educativos.

La dimensión pedagógica exige comprobar qué aprendizajes pueden demostrarse después de interactuar con una

narrativa audiovisual. Recordar información constituye una evidencia inicial, aunque resulta insuficiente cuando los objetivos demandan interpretar relaciones o resolver situaciones nuevas. Las actividades de transferencia permiten reconocer si el conocimiento adquirido puede utilizarse fuera de la experiencia original. Una explicación construida por el estudiante ofrece información especialmente valiosa porque revela conexiones conceptuales y posibles errores que una respuesta cerrada podría ocultar.

La elaboración de criterios de evaluación requiere acuerdos sobre aquello que merece atención durante el análisis. Una rúbrica puede considerar la coherencia narrativa y la pertinencia de los recursos expresivos junto con la precisión conceptual. Tse et al. (2021) estudian la evaluación de historias digitales producidas por autores jóvenes, lo que permite reconocer la conveniencia de valorar tales creaciones mediante criterios explícitos. Su aplicación debe conservar flexibilidad para apreciar decisiones originales que respondan al propósito comunicativo.

La selección de instrumentos depende de las preguntas que orientan la evaluación. Los cuestionarios permiten identificar patrones de comprensión entre numerosos participantes mientras las entrevistas recuperan matices difíciles de anticipar. La observación de actividades aporta evidencias sobre las formas de interacción con el material. Conviene combinar procedimientos cuando la investigación necesita comprender resultados y experiencias. Una respuesta inesperada puede adquirir significado al escuchar las razones del estudiante y revisar el momento audiovisual que provocó su interpretación.

La participación de los destinatarios en la evaluación permite reconocer aspectos que permanecen invisibles para quienes producen el material audiovisual. Los estudiantes pueden señalar cambios bruscos de ritmo, ejemplos poco cercanos o explicaciones que despiertan preguntas relevantes. Escuchar sus

observaciones requiere evitar que la consulta se convierta en una búsqueda de aprobación. Interesa comprender las razones de cada apreciación y contrastarlas con evidencias de aprendizaje. De ese diálogo pueden surgir ajustes narrativos mejor fundamentados.

El análisis de producciones estudiantiles ofrece otra vía para valorar la efectividad pedagógica. Un relato digital permite observar decisiones sobre selección de información, organización temporal y representación de experiencias. Tse et al. (2021) examinan la calidad de historias digitales elaboradas por jóvenes, una perspectiva especialmente pertinente para estudiar las obras como evidencias de aprendizaje. La valoración debe atender al proceso de elaboración y al sentido de las elecciones narrativas, además del resultado visible en pantalla.

Los datos obtenidos necesitan interpretarse con prudencia. Una mejora en las respuestas posteriores al visionado puede relacionarse con el material audiovisual, pero también con conocimientos previos o actividades complementarias. Comparar evidencias recogidas en distintos momentos ayuda a reconocer cambios sin atribuir causas apresuradas. Cuando resulta viable, incorporar grupos de comparación fortalece el análisis. También conviene registrar condiciones de aplicación que puedan explicar diferencias entre participantes y evitar generalizaciones ajenas a la experiencia educativa estudiada.

La evaluación ética exige cuidar la participación y el tratamiento de la información recogida. Las grabaciones de estudiantes y sus comentarios pueden revelar experiencias personales que merecen especial protección. Antes de recopilar evidencias corresponde explicar los propósitos del análisis y establecer condiciones claras de consentimiento. La difusión de resultados debe impedir identificaciones innecesarias y respetar las voces participantes. El rigor metodológico pierde legitimidad cuando la búsqueda de información desconoce los derechos de quienes colaboran voluntariamente.

Los hallazgos adquieren utilidad cuando orientan decisiones concretas sobre el contenido educativo. Revisar una secuencia confusa, modificar una pregunta o ampliar una explicación puede mejorar la relación entre mensaje y aprendizaje. Conviene documentar los cambios y comprobar sus efectos mediante nuevas aplicaciones. La evaluación permanece vinculada al trabajo creativo porque permite reconocer tanto aciertos como límites de cada propuesta. Su continuidad favorece una práctica educomunicativa atenta a las experiencias reales de los propios estudiantes.

4.4 Experiencias y aplicaciones en Ecuador

La aplicación de propuestas educomunicativas en Ecuador adquiere características particulares debido a la diversidad territorial y cultural de su sistema educativo. Las diferencias entre instituciones urbanas y rurales influyen en las posibilidades de producción y circulación audiovisual. También intervienen las prácticas comunicativas de cada comunidad y sus formas de transmitir conocimientos. Examinar experiencias nacionales requiere atender tales condiciones para comprender las decisiones pedagógicas adoptadas y reconocer posibilidades de innovación vinculadas con necesidades educativas concretas.

En la educación superior ecuatoriana, la formación de comunicadores y publicistas constituye un espacio pertinente para estudiar la integración de recursos audiovisuales con estrategias pedagógicas. Icaza Cárdenas y Riquero Pincay (2023) analizan estrategias educomunicacionales relacionadas con la enseñanza de diseño gráfico y multimedia en carreras tecnológicas. Su trabajo permite considerar la producción comunicativa como parte de la formación profesional. Desde esa perspectiva, las actividades académicas pueden vincular conocimientos disciplinares con decisiones expresivas y necesidades comunicacionales.

Las experiencias vinculadas con el diseño gráfico y multimedia permiten examinar la relación entre creación visual y comprensión de contenidos. En talleres formativos, una propuesta puede desarrollarse mediante ejercicios de composición y elaboración de piezas digitales destinadas a públicos específicos. La pertinencia de tales actividades depende de los problemas comunicativos que buscan resolver. Cuando los estudiantes justifican sus elecciones visuales, el aprendizaje adquiere una dimensión reflexiva que supera el dominio instrumental de programas informáticos.

La incorporación de narrativas audiovisuales en instituciones educativas ecuatorianas también plantea oportunidades para trabajar con memorias y saberes comunitarios. Una producción sobre prácticas agrícolas o celebraciones locales puede convertirse en material de investigación cuando participan sus protagonistas. El valor pedagógico depende del tratamiento respetuoso de los testimonios y de la interpretación de sus significados. La experiencia permite relacionar conocimientos escolares con expresiones culturales cercanas y reconocer que las comunidades producen saberes dignos de estudio.

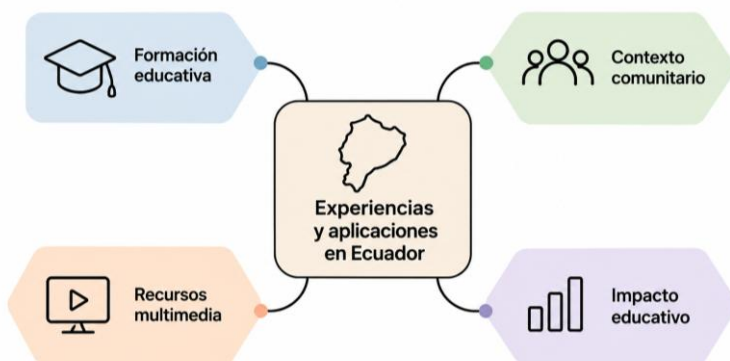
El trabajo con recursos multimedia requiere considerar las condiciones tecnológicas disponibles en cada institución. La conectividad irregular y las diferencias de equipamiento pueden limitar determinadas actividades sin impedir toda experiencia audiovisual. Resulta pertinente utilizar formatos de bajo consumo y herramientas accesibles mediante dispositivos cotidianos. La planificación debe prever alternativas para estudiantes con dificultades de conexión. Adaptar las decisiones técnicas a las posibilidades reales del grupo favorece una participación más equitativa durante el proceso educativo.

En la formación tecnológica, las experiencias educomunicativas pueden articular ejercicios de producción con

situaciones propias del ejercicio profesional. Icaza Cárdenas y Riquero Pincay (2023) sitúan las estrategias de enseñanza de diseño gráfico y multimedia dentro de la preparación de comunicadores y publicistas. Tal enfoque permite discutir la responsabilidad de representar información para públicos diversos. La revisión colectiva de piezas creadas por estudiantes aporta oportunidades para reconocer decisiones acertadas y corregir dificultades expresivas durante su elaboración.

Figura 12

Aplicaciones educomunicativas en Ecuador



Las aplicaciones escolares pueden aprovechar relatos audiovisuales breves para examinar problemas cercanos a la vida estudiantil. Una crónica sobre el uso del agua o la movilidad barrial ofrece materiales para contrastar testimonios y datos. La actividad adquiere mayor profundidad cuando los participantes investigan antes de grabar y revisan sus interpretaciones después. En Ecuador, la diversidad de entornos invita a formular preguntas distintas según cada comunidad, sin convertir las particularidades locales en ejemplos meramente decorativos.

La colaboración entre docentes y estudiantes resulta especialmente relevante cuando una propuesta audiovisual combina conocimientos de varias asignaturas. Una pieza sobre

patrimonio arquitectónico puede requerir investigación histórica y decisiones de representación espacial. En lugar de dividir el trabajo en tareas inconexas, conviene establecer momentos de discusión compartida. Las decisiones sobre imágenes y testimonios ofrecen oportunidades para negociar significados. El producto elaborado conserva huellas de tales intercambios y permite examinar aprendizajes construidos mediante acuerdos colectivos sucesivos.

Tabla 4

*Componentes de la innovación y evaluación de contenidos
educomunicativos*

Eje temático	Aspectos fundamentales
Diseño de proyectos audiovisuales educativos	Planificación de producciones audiovisuales a partir de objetivos pedagógicos y necesidades del público. Articulación entre rigor conceptual y lenguaje narrativo mediante guiones y recursos expresivos. Consideración de criterios de accesibilidad y viabilidad técnica durante la producción.
Metodologías de aprendizaje activo	Incorporación del aprendizaje basado en problemas y proyectos colaborativos. Participación estudiantil mediante investigación y creación audiovisual. Desarrollo del pensamiento crítico a través de experiencias que favorecen la interpretación y aplicación del conocimiento.
Evaluación de la efectividad comunicativa y pedagógica	Valoración de la comprensión del mensaje y de los aprendizajes alcanzados. Aplicación de rúbricas y procedimientos de evaluación cualitativa y cuantitativa. Recopilación de evidencias para orientar mejoras en la calidad comunicativa y pertinencia educativa.
Experiencias y aplicaciones en Ecuador	Análisis de prácticas educomunicativas vinculadas con la formación tecnológica y las realidades socioculturales ecuatorianas. Integración de recursos multimedia en experiencias educativas. Reconocimiento de las condiciones institucionales y comunitarias que influyen en la participación y producción audiovisual.

Nota. Elaboración propia a partir de los planteamientos de Gavilondo Rodríguez (2016), Freeman et al. (2014), Tse et al. (2021) e Icaza Cárdenas y Riquero Pincay (2023).

Valorar las aplicaciones ecuatorianas exige distinguir entre la calidad técnica de una producción y su contribución educativa. Icaza Cárdenas y Riquero Pincay (2023) ofrecen un referente académico para examinar estrategias educomunicacionales en la enseñanza tecnológica. A partir de experiencias concretas de aula, pueden recogerse comentarios estudiantiles y evidencias de desempeño para reconocer avances. Las dificultades observadas merecen documentarse con igual cuidado, pues ayudan a precisar qué condiciones favorecen la comprensión y la participación estudiantil.

El desarrollo de iniciativas audiovisuales educativas en Ecuador requiere continuidad institucional y atención a las voces de quienes participan. Conservar guiones, registros de trabajo y versiones revisadas permite compartir aprendizajes entre promociones docentes y estudiantiles. También facilita adaptar materiales a otros territorios sin desconocer sus diferencias culturales. La experiencia acumulada cobra valor cuando permanece abierta a nuevas preguntas y cuando sus resultados pueden discutirse públicamente con responsabilidad pedagógica y respeto hacia las comunidades educativas involucradas.

Conclusiones

Las narrativas audiovisuales constituyen recursos pedagógicos que amplían las posibilidades de construcción del conocimiento mediante la integración de lenguajes visuales y sonoros. Su valor educativo depende de la relación entre los contenidos y las necesidades de aprendizaje. La incorporación de imágenes y secuencias narrativas puede favorecer la comprensión de conceptos complejos cuando responde a propósitos formativos definidos. Desde una perspectiva educomunicativa, su utilización promueve experiencias donde la comunicación participa activamente en la producción de significados compartidos.

El lenguaje audiovisual adquiere relevancia educativa cuando trasciende la transmisión de información y favorece procesos de interpretación crítica. La alfabetización audiovisual permite reconocer las intenciones comunicativas presentes en imágenes y producciones digitales. También fortalece la capacidad para elaborar mensajes fundamentados. Su desarrollo requiere prácticas pedagógicas que vinculen el análisis con la creación de contenidos. En consecuencia, la formación audiovisual contribuye al fortalecimiento de competencias comunicativas necesarias para participar responsablemente en entornos educativos mediados por tecnologías digitales.

La producción multimedia representa una oportunidad para diversificar los recursos de enseñanza mediante formatos adaptados a diferentes propósitos pedagógicos. Los videos educativos y los pódcast permiten organizar contenidos mediante estructuras narrativas que facilitan su comprensión. Las animaciones y los materiales interactivos amplían las posibilidades de representación del conocimiento. Sin embargo, su efectividad depende de decisiones relacionadas con la claridad comunicativa y

la pertinencia didáctica. La calidad educativa requiere una planificación que articule creatividad y objetivos de aprendizaje.

El diseño de contenidos audiovisuales demanda comprender las relaciones entre percepción y procesamiento de la información. La organización de imágenes y sonidos debe responder a principios que favorezcan la atención y reduzcan dificultades innecesarias durante el aprendizaje. Una producción técnicamente elaborada carece de suficiente valor pedagógico cuando no considera las características de sus destinatarios. Por ello, la selección de recursos expresivos debe fundamentarse en objetivos educativos verificables y en criterios de accesibilidad que favorezcan la participación estudiantil.

Las narrativas transmedia permiten desarrollar experiencias educativas mediante la articulación de contenidos distribuidos en diferentes plataformas digitales. Su aplicación favorece la continuidad temática y ofrece oportunidades para que los estudiantes participen en la construcción de relatos colectivos. Cada medio puede aportar elementos particulares al proceso formativo. La integración requiere coherencia narrativa y planificación pedagógica. Desde dicha perspectiva, las propuestas transmedia contribuyen a relacionar conocimientos mediante actividades que estimulan la participación y la colaboración entre estudiantes.

La cocreación estudiantil fortalece una concepción participativa del aprendizaje mediante experiencias donde los alumnos intervienen en la producción de contenidos. Elaborar relatos audiovisuales implica investigar y organizar información para comunicar conocimientos mediante distintos lenguajes. Dicho proceso puede favorecer la autonomía y el pensamiento crítico. La participación requiere orientación docente y criterios compartidos de trabajo. Cuando la producción colaborativa responde a propósitos educativos definidos, los estudiantes

desarrollan competencias comunicativas vinculadas con la responsabilidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Las metodologías de aprendizaje activo ofrecen fundamentos pedagógicos para integrar proyectos audiovisuales en experiencias formativas centradas en la participación. Su aplicación permite relacionar conocimientos teóricos con actividades de creación y resolución de problemas. El trabajo mediante proyectos favorece la organización de tareas y la reflexión sobre los resultados obtenidos. La intervención docente mantiene una función orientadora durante el proceso. Por consiguiente, la innovación educativa requiere estrategias que articulen participación estudiantil y acompañamiento pedagógico mediante objetivos claramente establecidos.

La evaluación de los contenidos educomunicativos debe considerar tanto la calidad comunicativa de las producciones como su contribución al aprendizaje. Los criterios técnicos permiten valorar la organización narrativa y la claridad de los mensajes. Los criterios pedagógicos examinan la pertinencia de los recursos y su relación con los objetivos formativos. Una valoración integral requiere instrumentos que permitan identificar logros y aspectos susceptibles de mejora. La evaluación adquiere mayor utilidad cuando orienta decisiones fundamentadas para perfeccionar las experiencias educativas.

La aplicación de estrategias educomunicativas en Ecuador requiere reconocer las particularidades institucionales y culturales que intervienen en los procesos de enseñanza. Las experiencias educativas pueden enriquecerse mediante producciones audiovisuales relacionadas con las realidades de los estudiantes. Sin embargo, su implementación demanda considerar la disponibilidad tecnológica y la formación docente. La pertinencia de cada propuesta depende de su capacidad para responder a necesidades educativas identificadas. Resulta necesario promover

proyectos que articulen recursos digitales con prácticas pedagógicas participativas.

La transformación del aprendizaje mediante narrativas audiovisuales exige una comprensión integrada de la comunicación y la pedagogía. Los recursos tecnológicos adquieren sentido educativo cuando favorecen la interpretación crítica y la creación responsable de conocimientos. La participación estudiantil constituye un componente relevante para desarrollar experiencias formativas significativas. Desde dicha orientación, la educomunicación ofrece fundamentos para fortalecer prácticas educativas abiertas a la colaboración y la diversidad expresiva. Su consolidación requiere reflexión pedagógica permanente y evaluación de las experiencias desarrolladas.

Referencias Bibliográficas

- Benítez Jerez, J. B., Santillán Sarmiento, A. R., & Beltrán Salazar, M. D. (2023). Los podcasts y su importancia en la educación superior; una revisión sistemática. *RECIHYS: Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales*, 1(2), 1–8. <https://doi.org/10.24133/recihys.v1i2.3215>
- Berney, S., & Bétrancourt, M. (2016). Does animation enhance learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 101, 150–167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.005>
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Çetin, E. (2021). Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100760. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100760>
- Chen, S., Salleh, S. M., & Salleh, M. A. M. (2025). Media and information literacy among pre-service teachers: A systematic review of key trends and gaps (2013–2024). *International Journal of Information Management Data Insights*, 5(2), 100348. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2025.100348>
- Djonov, E., & Tseng, C.-I. (2021). Harnessing the potential of transmedia narratives for critical multimodal literacy. *Critical Discourse Studies*, 18(3), 349–367. <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1804954>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gavilondo Rodríguez, C. E. (2016). La producción de videos científicos: Un acercamiento teórico. *Alteridad*, 11(2), 254–264. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.10>
- Icaza Cárdenas, C., & Riquero Pincay, C. (2023). Estrategias educomunicacionales para el proceso de enseñanza de diseño gráfico y multimedia dentro de la formación del comunicador y del publicista en las carreras tecnológicas. *Revista Científica*

- ECOCIENCIA, 10(Edición Especial), 77–90.
<https://doi.org/10.21855/ecociencia.100.865>
- Ortegón Ángel, J. A., Sánchez Devia, Á. A., & Burbano Gonzalez, D. C. (2026). Transmedia digital narratives in mathematics teaching in educational contexts: A systematic, bibliometric, and structural review (2014–2024). *Frontiers in Education*, 10, 1719806. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1719806>
- Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J., & Rico-Gómez, M. L. (2021). Gamification and transmedia in interdisciplinary contexts: A didactic intervention for the primary school classroom. *Heliyon*, 7(6), e07374. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07374>
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.002>
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Liu, T.-C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Tse, K. Y. J., Chan, S. W. Y., & Chu, S. K. W. (2021). Quality assessment for digital stories by young authors. *Data and Information Management*, 5(1), 174–183. <https://doi.org/10.2478/dim-2020-0039>
- Vimos Sacta, K. T., Molina Astudillo, A. S., & Montúfar Mora, V. del R. (2025). Perspectivas sobre educomunicación: Una revisión de estudios. *Uru: Revista de Comunicación y Cultura*, (12), 60–72. <https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.5>
- Wang, F., Zhao, T., Mayer, R. E., & Wang, Y. (2020). Guiding the learner's cognitive processing of a narrated animation. *Learning and Instruction*, 69, 101357. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101357>

“Comunicar, crear y aprender
con **narrativas audiovisuales**
para construir una educación
más **participativa, crítica**
y **transformadora.**”


EDITORIAL
SAGA

ISBN: 978-9907-803-92-1



9 789907 803921