

PARTICIPACIÓN DIGITAL A TRAVÉS DE LABORATORIOS SOCIALES: UNA PROPUESTA TEÓRICA PARA EL CONTEXTO ECUATORIANO

Felipe Pesantez Bravo

fapesantez@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6511-1280>

Colegio Militar N°3 "Héroes del 41" - Ecuador

Universidad Técnica de Machala - Ecuador

Diego Eduardo Apolo Buenaño

dapolo1@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1123-1483>

Universidad Técnica de Machala - Ecuador

María Alejandra Aguirre Quezada

maaguirreq@ucacue.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4496-9182>

Universidad Católica de Cuenca - Ecuador

Recibido: 21/05/26

Aceptado: 30/07/26

Publicado: 01/09/26

15

RESUMEN

El estudio exploró, a través de una revisión sistemática de artículos científicos, la participación digital a través de laboratorios sociales con un enfoque emergente para contextos educativos tradicionales, con énfasis en el Bachillerato General Unificado de Ecuador. Se aplicó el protocolo de cinco fases, analizando 25 textos cuyo contenido teórico se usó como fuente primaria de bases de datos como Scopus, Web of Science, Redalyc y Dialnet, publicadas entre 2012 y 2025. El análisis temático identificó tres categorías centrales: 1.) alfabetización mediática crítica y competencias transmedia, 2.) espacios de aproximación y de aprendizaje contextualizado y 3.) participación digital como derecho pedagógico. Los resultados evidencian una carencia de investigación especializada en lo que respecta a laboratorios sociales para el nivel de BGU ecuatoriano, especialmente en el acoplamiento de pedagogías emergentes con el currículo nacional ecuatoriano. A partir de esto, se propone un esquema aplicable para el contexto ecuatoriano con constructos teóricos para contextos educativos tradicionales, con la alfabetización mediática crítica como eje transversal.

Palabras clave: laboratorios sociales, participación digital, alfabetización mediática, pedagogías emergentes, competencias digitales.

DIGITAL PARTICIPATION THROUGH SOCIAL LABORATORIES: A THEORETICAL PROPOSAL FOR THE ECUADORIAN CONTEXT

ABSTRACT

Through a systematic review of scientific articles, this study explored digital participation via social labs as an emerging approach for traditional educational contexts, with an emphasis on Ecuador's General Unified High School Program. A five-phase protocol was applied, analyzing 25 texts whose theoretical content was drawn from primary sources in databases such as Scopus, Web of Science, Redalyc, and Dialnet, published between 2012 and 2025. The thematic analysis identified three central categories: 1.) critical media literacy and transmedia competencies, 2.) spaces for engagement and contextualized learning, and 3.) digital participation as a pedagogical right. The results reveal a lack of specialized research regarding social laboratories at the Ecuadorian BGU level, particularly concerning the integration of emerging pedagogies with the Ecuadorian national curriculum. Based on this, a framework applicable to the Ecuadorian context is proposed, incorporating theoretical constructs for traditional educational contexts, with critical media literacy as a cross-cutting theme.

Key words: social laboratories, digital participation, media literacy, emerging pedagogies, digital competencies

Correo principal para contacto: fapesantez@utmachala.edu.ec

1. INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica, los sistemas educativos afrontan un desafío estructural en el siglo XXI: aumentar la cobertura escolar sin deteriorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde aportes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2022). Este reto se agudizó tras la pandemia de COVID-19, que provocó retrocesos significativos en los aprendizajes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Con base en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL] en el 2025, la situación es especialmente crítica en Ecuador, donde los datos de evaluaciones nacionales e internacionales configuran un panorama urgente para la investigación educativa.

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes para el Desarrollo [PISA-D] (2023a) (2023b), aplicado en el país durante el ciclo 2017-2018, reveló que el 70,9 % de los estudiantes de 15 años no alcanzaron el Nivel 2 de competencia en Matemáticas, que corresponde al umbral mínimo establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019), para participar activamente en la sociedad del conocimiento; además, se mencionó que el 50,6 % se situó por debajo de ese mismo umbral en Lectura. Estos resultados ubican a Ecuador entre los países de mayor brecha respecto al promedio, en un contexto regional que ya acumulaba décadas de rezago frente a sistemas educativos como los de Singapur, Japón y Corea del Sur, cuyos puntajes en Matemáticas superaban los 560 puntos frente a los aproximadamente 370 en el contexto nacional.

La evaluación Ser Estudiante 2023-2024, administrada por el INEVAL, evidenció que el 71 % de los estudiantes de Bachillerato General Unificado [BGU] no alcanzó el Nivel Mínimo de Competencia [NMC] en Matemática, el 81,9 % en Lengua y Literatura y el alarmante 93,2 % en Física, lo que equivale a que 9 de cada 10 estudiantes concluyen su escolaridad sin las competencias científicas básicas que exige la ciudadanía contemporánea. Con base al INEVAL (2025), el 75,5 % de los estudiantes de bachillerato muestran un bajo nivel en cómo hacer una citación apropiado en lo que respecta a trabajos de producción académica, dejando claro una falta o ausencia de las capacidades de producción académica y generación de conocimiento académico.

Lo mencionado anteriormente muestra un modelo educativo con falencias en la formación de estudiantes de bachillerato, demostrando falta de competitividad académica en contextos de alto rendimiento. Un modelo que representa una dinámica de aprender y enseñar que pone como elementos elementales el memorizar y la reproducción de contenidos, dejando de lado competencias educativas como pensamiento crítico, creatividad y participación activa.

Frente a este contexto, la respuesta de las instituciones de educación y de los gobiernos de turno al desafío educativo, ha sido aumentar la asignación de dispositivos digitales, pensando que el acceso a la tecnología es suficiente para cambiar el modelo pasado de aprendizaje (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012; Alonso y Murgia, 2018). No obstante, lo anterior es criticado por Estanyol et al. (2023) quienes probaron que usar dispositivos no es una garantía para el desarrollo de competencias críticas e

informacionales; al contrario, refuerza el uso superficial y acrítico, y esto a su vez, refuerza dinámicas de desigualdad digital.

De acuerdo a la revisión documental, se distinguen cuatro tipos de acceso digital categorizados como motivacional, material, de habilidades y de uso (Estanyol et al. 2023). En ello, existen beneficios palpables en términos de capital social, político y económico, solo si se desarrollan habilidades y uso crítico de dispositivos digitales. No es suficiente con aprobar el uso o tener el acceso a plataformas o dispositivos digitales de manera acrítica o superficial, al contrario, es necesario la formación de estudiantes con aptitudes de producción, análisis, cuestionamiento y transformación de contenidos (Mertala, 2024).

En este contexto, los datos que revelan el INEVAL (2025) exhiben una fisura: el 22,1 % de los estudiantes de BGU que utilizan un computador (seis o más días por semana) no tienen una cobertura real en la cotidianidad de los jóvenes ecuatorianos. Esto se profundiza entre aquellos estudiantes que cuentan con un acceso habitual, sus competencias de uso crítico, de producción creativa y de participación cívica digital están subdesarrolladas. Además, el 60 % de los estudiantes de BGU no alcanzan el esquema básico de comprensión y cultura escrita en la era digital. Esto afirma que el problema no solo es de infraestructura educativo, sino de aptitudes o de capacidades críticas dentro un entorno tecnológico e informacional.

Por ello, se plantearon tres fases que trazan el desarrollo teórico de los laboratorios sociales. En la primera fase, que va desde el 2000 hasta el 2015, se consolidaron los fundamentos teóricos del campo en torno a dos tradiciones paralelas. Por un lado, la pedagogía crítica latinoamericana descrita por los autores Freire (1987), Kaplún (1998) y De Oliveira Soares (2018); por otro lado, la cultura participativa anglosajona mencionada por Jenkins (2008), además de Gee y Esteban-Guitart (2019), ambas convergentes en la conceptualización del ciudadano como agente activo de producción cultural.

En la segunda fase, que va desde el 2015 hasta el 2020, se introdujo el modelo de los “Social Living Lab” por parte de Dezuanni et al. (2018) quienes sistematizaron este concepto como un espacio de aprendizaje participativo que articulan dimensiones formales e informales, físicas y virtuales, donde los estudiantes asumen roles de prosumidores críticos. En lo que respecta al contexto latinoamericano, con énfasis en Argentina, Alonso y Murgia (2018) revelaron que las narrativas transmedia son puentes entre el aula y los proyectos comunitarios.

Mientras que Pereira et al. (2019) estudiaron los tránsitos entre aprendizajes informales y formales, construyendo puentes curriculares que potencian la motivación y la agencia estudiantil, Scolari et al. (2019) documentaron el alfabetismo transmedia, como la capacidad de desenvolverse creativamente en ecosistemas mediáticos complejos en adolescentes europeos, integrando propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012) de un modelo de competencia mediática en seis dimensiones: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética.

En la tercera y última fase, 2020 hasta el 2025, se expandió el campo hacia nuevos territorios temáticos y geográficos. El equipo de Cavaca et al. (2025)

evidenciaron que las prácticas educomunicativas como podcasts y talleres de radio ampliaron espacios de participación en salud y políticas públicas. Por su parte, Chaparro et al. (2025) validaron el enfoque transmedia para hacer accesible el conocimiento científico en comunidades rurales. A esto se suma el aporte de Estanyol et al. (2023) quienes analizaron la brecha de género en competencias digitales. Adicionalmente, se encuentra la propuesta de Knaus (2022) de la cultura making y tinkering como formas de alfabetización digital orientadas a la acción que incluyen prácticas mediáticas receptivas y productivas y prácticas técnicas con software y hardware. Sin embargo, Mertala (2024) alerta sobre el sesgo estructural de la investigación en tecnología educativa, mayoritariamente occidental, cuantitativa y optimista.

En este sentido, tomando en cuenta lo anterior, esto puede relacionarse con un estudio más contextualizado a Ecuador y al Sur Global: propuestas de Jauregui y Ortega (2020) y Lucena (2024) quienes aportaron con evidencia sobre la apropiación social del conocimiento y el potencial de los entornos no escolares como semilleros de educación política y comunitaria. Finalmente, Paulo y Tessaro (2023) y Cuervo et al. (2023) demostraron que las intervenciones con enfoque educomunicativo y comunitario mejoran el análisis crítico y el uso responsable de los medios en contextos no formales.

A pesar que el desarrollo conceptual de los laboratorios sociales es evidente no es suficiente, ya que existen vacíos que justifican el desarrollo de un modelo teórico propio para el contexto regional y sobre todo el ecuatoriano para el nivel BGU. No existen estudios o investigaciones contextualizadas al modelo educativo ecuatoriano, no se ha identificado ninguna producción académica que aborde o sustente un esquema teórico y pedagógico en este contexto. Estos vacíos o brechas teóricas configuran el norte de esta investigación cualitativa, a su vez, fundamenta su pertinencia para la comunidad local y para la academia. A continuación, se presentan tres categorías centrales en un esquema teórico para las comunidades educativas ecuatorianas.

2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS / MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue de enfoque cualitativo, desde una propuesta interpretativa-constructivista que implicó asumir una teoría vigente para construir desde una realidad preexistente y que emerja del diálogo entre los artículos revisados, el contexto educativo ecuatoriano y la perspectiva interpretativa del investigador. El diseño metodológico adoptado fue una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) de corte cualitativo, desde una aproximación de Apolo et al. (2018) y siguiendo el protocolo de cinco fases de Kitchenham y Charters (2007), adaptado por Ramírez y Lugo (2020) para el campo de la investigación educativa.

Las preguntas que delimitan este estudio cualitativo son: 1. ¿Qué evidencia teórica y empírica existe sobre laboratorios sociales en educación formal y no formal? 2. ¿Qué marcos conceptuales articulan la participación digital y la alfabetización mediática crítica en adolescentes? 3. ¿Cuáles esquemas pedagógicos emergentes se han documentado en el nivel secundario latinoamericano? 4. ¿Qué vacíos teóricos persisten respecto al nivel BGU en Ecuador?

La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science, Redalyc y Dialnet, con un rango temporal de 2012 a 2025. Para ello, se emplearon los siguientes descriptores en español e inglés: "laboratorios sociales educación", "participación digital adolescentes", "alfabetización transmedia BGU", "pedagogías emergentes Ecuador", "competencias mediáticas educación secundaria", "Social Living Labs", "transmedia literacy secondary", "media competence Latin America". Además, se consideraron publicaciones latinoamericanas y estudios vinculados al nivel BGU o equivalentes en otros sistemas educativos de la región.

Los criterios de inclusión establecidos fueron: a) estudios que aborden laboratorios sociales, competencias digitales o pedagogías emergentes en educación formal o no formal; b) publicaciones en revistas indexadas, disponibles en acceso abierto; c) idioma español o inglés; d) contextos latinoamericanos o equiparables al nivel BGU; e) rango temporal: 2012-2025. Los criterios de exclusión fueron: a) estudios centrados en aspectos técnicos sin dimensión pedagógica; b) trabajos de divulgación sin respaldo científico; c) estudios enfocados en educación superior sin transferencia al nivel secundario.

Después de la aplicación de los criterios de exclusión, se incluyeron 25 fuentes primarias, cuya distribución temática se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución temática.

Categoría temática	Nº de fuentes	Rango temporal	Región predominante
Alfabetización mediática y CMI.	7	2012-2023	Europa / Latinoamérica
Laboratorios sociales / Social Living Labs.	4	2017-2019	Australia / Latinoamérica
Narrativas transmedia y educación.	6	2018-2025	Latinoamérica / España
Educación no formal y pedagogías críticas.	5	2018-2024	Brasil / Latinoamérica
Ecologías educ comunicativas.	3	2018-2025	Brasil / Ecuador

Fuente: elaboración propia con base al análisis de 25 textos cuyo contenido teórico en calidad de fuentes primarias obtenidas de Scopus, Web of Science, Redalyc y Dialnet, publicadas entre 2012 y 2025.

Los artículos seleccionados fueron analizados cualitativamente, mediante una Matriz de Extracción y Análisis Documental que recoge la referencia completa, marco teórico principal, metodología empleada, hallazgos clave, nivel educativo abordado, relación con el contexto latinoamericano y aportes para la construcción de la teoría situada. Siguiendo el diseño metodológico de RSL adaptado por Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando (2020), se aplicó un análisis de co-términos con herramientas como VOSviewer para mapear la estructura conceptual del campo, complementadas con la codificación abierta, central y selectiva propia de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis previo, se identificaron tres categorías centrales e interdependientes que son el fundamento de una propuesta teórica y esquematizada. La Tabla 2 detalla los aportes principales de cada estudio.

Tabla 2

Matriz de análisis de resultados.

Autor/Año	Aporte principal	Relevancia para un esquema teórico
C1. Alfabetización mediática crítica y competencias transmedia		
Ferrés & Piscitelli (2012)	Seis dimensiones de la competencia mediática (lenguaje, tecnología, recepción, producción, ideología, estética), articulando análisis crítico y expresión.	Eje transversal del esquema: competencia mediática como capacidad analítica y productiva ciudadana.
Gutiérrez & Tyner (2012)	Distinción entre alfabetización para, con y a través de los medios; brecha entre uso cotidiano escolar y extracurricular.	Sustenta la necesidad de entornos que integren la experiencia mediática del estudiante al currículo.
Garro-Rojas (2020)	RSL latinoamericana: cuatro ejes (comprensión crítica, uso tecnológico, condiciones institucionales y producción) con escasa producción regional.	Provee los ejes analíticos de C1 y justifica una propuesta situada para América Latina.
Pereira et al. (2019)	Competencias transmedia informales en jóvenes portugueses: navegación, producción y circulación multiplataforma sin marcos críticos.	Evidencia la brecha formal/informal; apoya la dimensión de participación digital autónoma.
Scolari et al. (2019)	Habilidades transmedia autodidactas en adolescentes: narrativa, gestión de la información y producción multimodal.	Descriptor de competencia transmedia que nutren la dimensión expresiva del esquema.
Scolari et al. (2018)	Prácticas transmedia del "prosumidor joven" en España y Argentina: creación, circulación y resignificación fuera del aula.	Base empírica para integrar la producción transmedia como práctica pedagógica.
C2. Espacios de aproximación y aprendizaje contextualizado		
Esteban-Guitart & Gee (2019)	Espacio de afinidad donde el aprendizaje profundo emerge de la implicación emocional y social con proyectos compartidos.	Constructo central del esquema: el espacio de afinidad situado como dispositivo pedagógico.
Hughes, Foth, Dezuanni & Mallan (2018)	Talleres de alfabetización mediática en bibliotecas comunitarias australianas que potencian la participación cívica juvenil.	Referente empírico de entornos de aprendizaje participativo con anclaje comunitario.
Knaus (2022)	Laboratorios de educación mediática en secundaria alemana: la integración formal/informal incrementa motivación y transferencia.	Evidencia la eficacia de entornos híbridos para la educación mediática en bachillerato.
Alonso & Murga (2018)	Narrativa transmedia en secundaria argentina que vincula tiempos curriculares con prácticas comunitarias y redes sociales.	Caso transferible al BGU; ilustra la articulación currículo formal/prácticas extraescolares.

Estanyol et al. (2023)	Transmedia y gamificación en bachillerato catalán: aumentan motivación y pensamiento crítico cuando los estudiantes producen contenidos.	Esquema de intervención replicable que integra producción, pensamiento crítico y motivación.
Cuervo-Sánchez et al. (2022)	Intervención cuasi-experimental en secundaria (España-Colombia): mejoras en lenguaje, comprensión crítica y producción mediática.	Evidencia cuasi-experimental sobre eficacia de intervenciones estructuradas en competencia mediática.
C3. Participación crítica como derecho educativo		
De Oliveira Soares (2018)	Fundamentos de la educomunicación: comunicación como derecho, producción ciudadana de sentido, escuela-movimiento social.	Fundamento epistemológico del constructo de participación digital como derecho pedagógico.
Pereira (2012)	Educomunicación como campo interdisciplinar: producción de medios como acto político y pedagógico.	Dimensión política de la participación; refuerza el eje de alfabetización mediática crítica.
Paulo & Tessaro (2023)	Currículo para educadores sociales basado en Círculos de Cultura, Cartas Pedagógicas y Temas Generadores freireanos.	Herramientas metodológicas transferibles al diseño de entornos situados latinoamericanos.
Lucena (2024)	Entornos no escolares que fortalecen el diálogo escuela-movimiento social desde la pedagogía popular y praxis crítica.	Refuerza la dimensión no formal y la función del educador-investigador como agente de cambio.
Chaparro-Gómez et al. (2025)	Narrativas transmedia para apropiación social del conocimiento científico en comunidades rurales colombianas.	Valida la dimensión comunitaria del esquema en contextos periféricos latinoamericanos.
Couldry & Mejías (2019)	Colonialismo de datos: extracción asimétrica de valor de prácticas digitales en comunidades no hegemónicas.	Dimensión crítica del esquema: participación digital como resistencia ante la colonización algorítmica.
Mertala (2024)	Bibliometría crítica: sesgo occidental, cuantitativo y optimista de la investigación en tecnología educativa.	Justifica metodológica y epistemológicamente el esquema teórico situado para el contexto ecuatoriano.
Lozano, Mir-Aladren & Gil-Lamata (2023)	Tensiones entre lógicas algorítmicas de plataformas y objetivos pedagógicos de participación crítica en secundaria.	Alerta sobre la instrumentalización acrítica de plataformas; refuerza la alfabetización ante datos.
Portugal (2020)	Estrategias de verificación, lectura crítica y producción ética ante la proliferación de desinformación digital.	Actualiza la dimensión informacional del esquema: competencia crítica como ciudadanía digital.
Cavaca et al. (2025)	Entornos participativos para salud y alfabetización mediática: mejoran comprensión crítica y toma de decisiones.	Evidencia la transversalidad del esquema en diversas áreas curriculares.

Fuente: elaboración propia con base al análisis de 25 textos cuyo contenido teórico en calidad de fuentes primarias obtenidas de Scopus, Web of Science, Redalyc y Dialnet, publicadas entre 2012 y 2025.

En este contexto, la Categoría 1 (C1) explica que la alfabetización mediática media entre la tradición anglosajona (centrada en competencias técnico-interpretativas

y la perspectiva latinoamericana) enfocada como práctica emancipadora encausada a la ciudadanía activa. Ambas tradiciones convergen para superar una formación receptiva, e integral dimensiones analítico-crítica y expresivo-productiva. En esa misma línea, Scolari et al. (2018, 2019) y Pereira et al. (2019) justifican la extensión de competencias transmedia informales como la producción, circulación y re-significación de contenidos. Ante esto, el esquema educativo tradicional no logra incorporar con sentido crítico; por lo que, el desafío se plantea en crear entornos mixtos donde las prácticas socioculturales de los estudiantes se conjuguen con un marco teórico articulado.

La Categoría 2 (C2) ubica el concepto de espacios de aproximación como un elemento articulado para el esquema teórico, como ecosistemas donde la motivación, la identidad colectiva y la producción compartida (de conocimiento) crean las circunstancias para una participación efectiva por parte de los estudiantes. Las evidencias de Dezuanni et al. (2018), Knaus (2022) y Alonso y Murgia (2018) exponen que estos espacios son más eficaces cuando se abordan dimensiones formales, no formales e informales y cuando la comunidad actúa como agente educativo-pedagógico. Como adición, tanto los aportes de Estanyol et al. (2023) determinan una brecha adicional: la de género, en competencias digitales en bachillerato, como el complemento de Cuervo-Sánchez et al. (2022) quienes suman un aporte (cuasi-experimental) acerca de la producción transmedia con intención. Esto último: la intencionalidad, en lo que respecta a motivar el pensamiento crítico en entornos de bachillerato, corroborando que la eficacia de estos entornos depende de la capacidad del estudiante de reconocerse o de identificarse como un productor de conocimiento.

La Categoría 3 (C3) establece una problemática que implica las condiciones estructurales de la participación digital. Por un lado, Couldry y Mejías (2019) mencionan el “colonialismo de datos” como un riesgo para comunidades educativas de la región latinoamericana (con énfasis al Sur Global), mientras por el otro lado Lozano et al. (2023) mencionan tensiones específicas entre la lógica de una plataforma y los objetivos educativo-pedagógicos. Frente a esto, la educomunicación latinoamericana piensa en herramientas pedagógicas contextualizadas (o situadas) como un nexo entre la comunicación como derecho y la producción de medios como acto político. Adicionalmente, Mertala et al. (2024) cierran esta categoría con sus análisis en que la tecnología educativa reproduce sesgos eurocéntricos que ignoran las realidades locales no hegemónicas propias de Latinoamérica y Suramérica.

A partir de los resultados, se estructura un esquema teórico de participación digital a través de laboratorios sociales para el contexto ecuatoriano, que consta en las tres categorías centrales que la fundamentan. Lejos de importar marcos teóricos externos, este esquema se construye desde y para la localidad latinoamericana, en un contexto propio de la realidad regional como un dispositivo pedagógico que articula tres constructos interdependientes, cuya expresión gráfica se presenta en la Tabla 3.

Tabla 2

Esquema teórico para participación digital a través de laboratorios sociales para el contexto ecuatoriano (BGU).

#	Constructo	Descripción	Autores de referencia	Indicadores pedagógicos
1	Participación digital como derecho pedagógico.	Posiciona al estudiante como sujeto activo de la producción simbólica. La participación en ecosistemas digitales constituye un acto de ciudadanía y no un simple consumo de contenidos.	De Oliveira Soares (2018); Pereira (2012); Couldry & Mejías (2019/2022).	- Producción autónoma de contenidos. - Incidencia en debates públicos. - Conciencia crítica ante lógicas algorítmicas.
2	Espacios de aproximación y de aprendizaje contextualizado afinidad situado.	Entorno pedagógico híbrido (formal / no formal / informal) que integra motivaciones intrínsecas, identidad colectiva y comunidad como actor educativo para producir conocimiento transferible.	Gee, J. P., & Esteban-Guitart, M. (2019); Hughes et al. (2017); Knaus (2022); Alonso & Murga (2018).	- Articulación currículo-comunidad. - Aprendizaje situado por proyectos. - Participación de actores locales.
3	Alfabetización mediática crítica (eje transversal).	Marco analítico, expresivo y ético que dota al estudiante de herramientas para actuar en ecosistemas digitales complejos, articulando la tradición anglosajona con la educomunicación latinoamericana.	Ferrés & Piscitelli (2012); Gutiérrez & Tyner (2012); Garro-Rojas (2020); Scolari et al. (2018, 2019).	- Competencia mediática multidimensional. - Producción transmedia crítica. - Ética comunicativa y ciudadana.

Fuente: elaboración propia con base en literatura seleccionada y analizada, mediante protocolo RSL de cinco fases elaboración propia con base al análisis de 25 textos cuyo contenido teórico en calidad de fuentes primarias obtenidas de Scopus, Web of Science, Redalyc y Dialnet, publicadas entre 2012 y 2025.

Luego de los análisis, los resultados de este estudio, el esquema teórico para los laboratorios sociales y entornos de aprendizaje participativos, confirma que emerge con una fuerte base documentada, principalmente, acerca de contextos australianos y europeos. La producción iberoamericana trabaja con narrativas transmedia y educomunicación comunitaria, pero sin abordarlo como un constructo teórico para un espacio de aproximación y de educación contextualizada, ni mucho menos para ser adaptada como un dispositivo educativo para el BGU en el entorno ecuatoriano. Todos los entornos documentados tienen un rasgo en común y es que la eficacia no tiene conexión con la tecnología disponible, pero sí tiene relación con la capacidad de articular motivaciones, identidades y la prácticas socioculturales.

En lo que respecta a los marcos teóricos de la participación digital, existe una fricción entre la cultura participativa como práctica autónoma en entornos digitales y la educomunicación latinoamericana. Esto conlleva a re-definir esta participación como una práctica redentora que se construye a través de la deliberación, la contribución,

cooperación, intervención y diálogo. En el esquema propuesto en este estudio se articulan la integración de las dimensiones crítico-analítica y lo expresivo-productivo, otorgando un sentido político-ético dentro de las competencias transmedia en entornos informales desarrollados por los estudiantes. Además, se completa al destacar que la desinformación digital se la trabaja con una alfabetización mediática, combinando el pensamiento crítico con una producción ética de contenidos.

Finalmente, este esquema teórico se presenta como una respuesta a los vacíos para el contexto ecuatoriano y responde a la falta de un cuerpo conceptual aplicable para el nivel BGU y, en general, a los sistemas de bachillerato de la región. La carencia de contextualización teórica es común para Ecuador, debido a la herencia eurocentrista tecnológica educativa. Ante esto, el constructo de espacios de aproximación ayuda con indicadores pedagógicos para resolver esta brecha y situarlo gracias a la articulación currículo-comunidad, al aprendizaje situado por proyectos y a la participación de actores locales. Este esquema teórico propone resolver la problemática entre las lógicas algorítmicas de plataformas digitales y los objetivos pedagógicos de participación crítica, reemplazando la fórmula de más tecnológica, más aprendizaje, por una nueva, que conlleve adquisición creativa, uso crítico, producción reflexiva, intención creativa y organización colectiva para con el uso de la tecnología.

4. CONCLUSIONES / CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio exploró y explicó teóricamente, a través de una revisión sistemática de literatura, la participación digital a través de laboratorios sociales en el contexto de bachillerato ecuatoriano. Los resultados confirman la existencia de un sólido esquema teórico con base en artículos y evidencia internacionales que fundamentan el diseño de laboratorios sociales como dispositivos pedagógicos para el desarrollo de competencias de participación digital, alfabetización mediática crítica y pensamiento creativo en adolescentes.

Al mismo tiempo, este estudio reveló que el cuerpo teórico presentó importantes limitaciones respecto al contexto ecuatoriano ya que la mayoría de los estudios disponibles fueron realizados en Europa, Australia, Brasil o Argentina y solo un estudio se sitúa explícitamente en Ecuador. Esta ausencia permitió la construcción de una propuesta teórica y esquemática adaptada a las condiciones específicas del BGU ecuatoriano.

Las principales contribuciones teóricas de este estudio son la identificación de tres categorías y constructos centrales como la alfabetización mediática crítica y competencias transmedia, los espacios de aproximación y de aprendizaje contextualizado afinidad situado y la participación digital como derecho pedagógico. Estos se articulan como un esquema teórico situado que orienta el diseño de laboratorios sociales para el BGU. La limitación del estudio está en la Revisión Sistemática de Literatura (RSL): la búsqueda bibliográfica reconoce no haber encontrado y analizado todos los estudios relevantes publicados en repositorios institucionales o en idiomas distintos al español e inglés. Asimismo, el esquema teórico para participación digital, a través de laboratorios sociales para el contexto ecuatoriano (BGU), requiere validación empírica mediante estudios de diseño o investigación-acción en instituciones educativas del BGU.

Como líneas de futuras investigaciones se deben incluir el diseño y pilotaje de los modelos de laboratorios sociales en colegios del BGU, el desarrollo y validación de instrumentos de evaluación de competencias de participación digital adaptados al contexto ecuatoriano y la exploración de modelos de formación docente que capaciten a los profesores del BGU para diseñar y facilitar laboratorios sociales, desde un enfoque educ comunicativo crítico.

5. REFERENCIAS

- Alonso, E., & Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, (33), 203–222. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>
- Apolo, D., García, P., Sáenz, A., Quiroz, M., & Córdova, M. (2018). *Investigación sobre representaciones sociales e imaginarios sociales en universidades de posgrado de Ecuador: una revisión sistemática*. En F. Aliaga, M. Maric y C. Uribe (eds.), *Imaginarios y representaciones sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 265-291). Universidad Santo Tomás. <https://bit.ly/3MOUyPG>
- Cavaca, A. G., Moura de Oliveira, I., Volker Boldrini, T., Tavares Silva Elias, F., Sepúlveda Köptcke, L., & Viana, C. E. (2025). Educomunicação e saúde coletiva no Brasil: uma revisão de escopo. *Saúde em Debate*, 49(145). <https://doi.org/10.1590/2358-289820251459908P>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* [Informe]. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204-educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america>
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503609754>
- Cuervo-Sánchez, S. L., Martínez-de-Morentin, J. I., & Medrano-Samaniego, C. (2022). Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional. *Educación XXI*, 25(1), 407–431. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30364>
- De Oliveira Soares, I. de O. (2018). Educommunication, an indispensable paradigm for curriculum structure renewal in Brazilian elementary education. *Comunicação & Educação*, 23(1), 7-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6555744>
- Dezuanni, M., Foth, M., Mallan, K., & Hughes, H. (Eds.). (2018). *Digital participation through social living labs: Valuing local knowledge, enhancing engagement*. Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/C2016-0-01911-3>

- Estanyol, E., Montaña, M., Fernández-de-Castro, P., Aranda, D., & Mohammadi, L. (2023). Digital competence among young people in Spain: A gender divide analysis. *Comunicar*, 74, 113–123. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-09>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 520–532. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- Gee, J. P., & Esteban-Guitart, M. (2019). El diseño para el aprendizaje profundo en los medios de comunicación sociales y digitales. *Comunicar*, 58, 9–18. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31–39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Informe Nacional Ser Estudiante – nivel de Bachillerato: Año lectivo 2023–2024*. <https://cloud.evaluacion.gob.ec/nextcloud/index.php/s/O3jpzIWQDrcz7vl>
- Jauregui, A., & Ortega, C. (2020). Narrativas transmediáticas en la apropiación social del conocimiento. *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 357–372. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1462>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (P. Hermida Lazcano, Trad.). Paidós. Barcelona.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. De la Torre.
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering* (Technical Report EBSE 2007-001). Keele University & Durham University.
- Knaus, T. (2022). Making in media education: An activity-oriented approach to digital literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(3), 53–65. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-3-5>
- Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Redes sociales y su influencia en los jóvenes y niños: Análisis en Instagram, Twitter y YouTube. *Comunicar*, 74, 125–137. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-10>
- Lucena, H. M. de A. (2024). Formação docente em contexto não formal: A experiência nos cursinhos populares. *Educação em Revista*, 40, e42772. <https://doi.org/10.1590/0102-469842772t>
- Mertala, P., Moens, E., & Teräs, M. (2024). Highly cited educational technology journal articles: A descriptive and critical analysis. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 216–229. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2141253>

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During - and From - Disruption*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Paulo, F. S., & Tessaro, M. (2023). Educación popular y educadores sociales: Mirando un currículo en la educación no escolarizada institucionalizada. *Reflexão e Ação*, 31(2), 206–222. <https://doi.org/10.17058/rea.v31i2.18125>
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 58, 41–50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pereira, S., Pinto, M., & Pereira, L. (2012). Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños. *Comunicar*, 39, 91–99. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-09>
- Ramírez-Montoya, M.-S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (65), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7555365>
- Scolari, C. A., Lugo Rodriguez, N., & Masanet, M. J. (2019). Educación transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116–132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Información*, 27(4), 801–812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). SAGE.