

**ESTRATEGIAS EDUCOMUNICATIVAS: FORTALECIMIENTO DE LA
COMPETENCIA LECTOESCRITORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DEL COLEGIO DE LA SANTÍSIMA TRINIDAD DE BUCARAMANGA.**

SANDRA EYANIRA FLÓREZ HERNÁNDEZ

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ**

2026

**ESTRATEGIAS EDUCOMUNICATIVAS: FORTALECIMIENTO DE LA
COMPETENCIA LECTOESCRITORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DEL COLEGIO DE LA SANTÍSIMA TRINIDAD DE BUCARAMANGA.**

SANDRA EYANIRA FLÓREZ HERNÁNDEZ

Trabajo de grado para obtener el título de

Magister en Educación

Director de trabajo de grado: Humberto Sánchez Rueda

Línea de Investigación: Educación, pedagogía y currículo

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2026

RAE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	Estrategias educomunicativas: fortalecimiento de la competencia lectoescritora en estudiantes de educación primaria del colegio de la santísima trinidad de Bucaramanga.
Tema	Educomunicación
Autor	Sandra Eyanira Flórez Hernández
Asesor del trabajo	Humberto Sánchez Rueda
Lugar de investigación	Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga
Palabras claves	Educomunicación, competencia lectoescritora e innovación pedagógica.
Pregunta orientadora	El análisis de la problemática expuesta orientó la formulación del siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo puede la implementación de un enfoque pedagógico basado en estrategias educomunicativas fortalecer la competencia lectoescritora en estudiantes de educación primaria del Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga?
Introducción	El proyecto “<i>Estrategias educomunicativas: fortalecimiento de la competencia lectoescritora en estudiantes de educación primaria del Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga</i>” surge de la necesidad de atender las dificultades persistentes que presentan los niños en la comprensión lectora y la producción escrita. Estas limitaciones, vinculadas a factores pedagógicos, socioemocionales y contextuales, afectan el rendimiento académico, la motivación y la capacidad crítica de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos institucionales por promover una educación inclusiva y de calidad, se evidencia una desconexión entre los procesos formativos y la realidad sociocultural de los alumnos, lo que genera desinterés y baja participación en las actividades escolares. El objetivo general de la investigación es diseñar e implementar estrategias educomunicativas innovadoras, mediadas por herramientas digitales y metodologías participativas, que favorezcan la comprensión lectora, la producción escrita, el pensamiento crítico y el desarrollo socioemocional en estudiantes de primaria. Para lograrlo, se plantean tres objetivos específicos: analizar las necesidades y dificultades en el desarrollo de la competencia lectoescritora, diseñar e implementar estrategias

	educativas apoyadas en recursos digitales, y evaluar el impacto pedagógico de dichas estrategias en particular la producción de podcasts escolares en el fortalecimiento de la lectoescritura. La metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo, complementado con técnicas de apoyo de carácter cuantitativo. Este diseño investigativo se orienta principalmente a comprender en profundidad las experiencias de los estudiantes, atendiendo a las dinámicas subjetivas y sociales que configuran su aprendizaje. Al mismo tiempo, permite valorar los cambios en su desempeño académico, no solo desde indicadores numéricos, sino también desde la riqueza de las narrativas, percepciones y prácticas pedagógicas que emergen en el proceso. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula, análisis de producciones escritas y cuestionarios diagnósticos, complementados con instrumentos que permitieron evaluar el impacto de las estrategias educativas. La propuesta incluyó la implementación de actividades basadas en medios digitales, como podcasts y narrativas interactivas, orientadas a promover la producción textual y la reflexión crítica. Asimismo, se desarrollaron dinámicas colaborativas que transformaron el aula en un espacio dialógico y creativo, favoreciendo la construcción colectiva de conocimiento y el fortalecimiento de las competencias comunicativas. Los resultados esperados incluyen una mejora significativa en la comprensión lectora y la producción escrita, evidenciada en textos más coherentes y estructurados, así como un incremento en la motivación hacia la lectura y la escritura. Se anticipa también el fortalecimiento de competencias socioemocionales, dado que las estrategias educativas fomentan la autorregulación, la colaboración y la expresión de emociones en contextos de aprendizaje. Además, se prevé que la producción de podcasts escolares contribuya a la construcción de identidad y al desarrollo de habilidades comunicativas en formatos contemporáneos, vinculando el lenguaje académico con los lenguajes cotidianos de los estudiantes. Las conclusiones del estudio destacan que la educación constituye una alternativa pedagógica eficaz para enfrentar los desafíos de la educación actual. Al integrar medios digitales y prácticas participativas, se logra reducir la brecha entre lo escolar y lo cotidiano, favoreciendo la implicación activa de los
--	---

	estudiantes y el desarrollo de competencias críticas. Asimismo, se reconoce que el docente debe asumir un rol mediador y facilitador, capaz de diseñar ambientes inclusivos y significativos. El proyecto no solo aporta al fortalecimiento de la competencia lectoescritora en el Colegio de la Santísima Trinidad, sino que ofrece un modelo replicable en otros contextos educativos, contribuyendo a la innovación pedagógica y al desarrollo profesional docente. La pertinencia social de la propuesta, es formar lectores y escritores críticos desde la infancia para consolidar una ciudadanía activa y responsable en una sociedad globalizada y mediada por la tecnología.
Desarrollo teórico	El desarrollo teórico de este proyecto se fundamenta en una visión integral de la lectoescritura como proceso cognitivo, social y cultural, que requiere ser abordado desde perspectivas pedagógicas críticas y actualizadas. Autores como Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron que la apropiación de la lengua escrita depende de las experiencias previas del niño con el lenguaje, lo que evidencia cómo las desigualdades socioculturales generan brechas cognitivas desde los primeros años de escolaridad. Cassany (2006) complementa esta visión al señalar que leer y escribir implican interpretar críticamente y producir sentidos, más allá de la decodificación mecánica de palabras. En este marco, la lectoescritura se concibe como una práctica social que permite a los estudiantes interactuar con su entorno y construir identidad, lo que se relaciona directamente con la necesidad de superar las dificultades observadas en el colegio. Desde la psicología sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye en interacción con el contexto social y mediante el uso de herramientas culturales. La lectura y la escritura, como prácticas mediadas por el lenguaje, requieren acompañamiento docente y participación activa de los pares. Esta perspectiva explica por qué los estudiantes del colegio necesitan estrategias que vinculen el conocimiento escolar con los lenguajes cotidianos, favoreciendo aprendizajes significativos y críticos. Hernández y Quintero (2001) refuerzan esta idea al señalar que la comprensión lectora constituye un proceso interactivo entre autor y lector, en el cual el docente cumple una función mediadora esencial. La diversidad cognitiva también resulta clave para comprender la problemática. Gardner (1993) sostiene que las personas aprenden

	de maneras distintas según la inteligencia predominante, lo que implica que las metodologías tradicionales no responden a todos los estilos de aprendizaje. En el contexto del colegio, algunos estudiantes presentan dificultades lectoras y escriturales que deben interpretarse como oportunidades para adaptar la práctica pedagógica. Esta fundamentación respalda la necesidad de estrategias diferenciadas que reconozcan la pluralidad cognitiva y promuevan la inclusión educativa. La dimensión socioemocional del aprendizaje no puede ignorarse. Goleman (1995) subraya que la inteligencia emocional influye en la motivación, la persistencia y la calidad de las relaciones interpersonales. En el aula, los estudiantes que no logran autorregular sus emociones pueden mostrar comportamientos que afectan su aprendizaje y el clima escolar. La relación con la problemática es evidente: fortalecer la competencia lectoescritora requiere integrar estrategias socioemocionales que favorezcan la autorregulación y la motivación hacia la lectura y la escritura. La crítica de Paulo Freire (1970, 1997) al modelo bancario de la educación aporta un marco conceptual indispensable. Freire propone una pedagogía dialógica que fomente la participación activa y la conciencia crítica, en oposición a la transmisión unidireccional de contenidos. Esta perspectiva se vincula directamente con el proyecto, ya que las metodologías tradicionales han mostrado limitaciones para captar la atención de los estudiantes y estimular su pensamiento crítico. Kaplún (1998) define la educomunicación como la integración de medios de comunicación y prácticas participativas en los procesos educativos. Este enfoque reconoce al estudiante como protagonista de su aprendizaje y al docente como mediador, en un proceso donde la cultura contemporánea, atravesada por mediaciones tecnológicas, redefine los modos de aprender e interactuar (Martín-Barbero, 2003). En este sentido, la educomunicación fomenta el uso de herramientas digitales —videos, podcasts, blogs y redes sociales— que permiten construir conocimiento desde la experiencia y fortalecer tanto la expresión oral como escrita (Gutiérrez & Tyner, 2012). Además, los entornos digitales no solo ofrecen nuevas formas de acceder a la información, sino que también transforman las maneras de pensar y comunicar, generando prácticas educativas más dinámicas y participativas (Piscitelli, 2009). Estas aportaciones, en conjunto, fundamentan la
--	---

	pertinencia de implementar estrategias educomunicativas en el colegio, pues vinculan lo escolar con lo cotidiano y favorecen la implicación activa de los estudiantes en su proceso formativo. La lectura, además, se concibe como una exploración de la realidad externa e interna. Cajiao (2013) argumenta que leer permite al sujeto comprender pensamientos surgidos en contextos distintos y construir nuevas realidades desde su mundo interior. Esta visión se relaciona con la problemática del colegio, pues los estudiantes necesitan comprender que leer y escribir no son actividades mecánicas, sino procesos que les permiten interpretar la realidad y construir identidad. La UNESCO (2015) enfatiza que la educación del siglo XXI debe desarrollar competencias como la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad, todas ellas directamente relacionadas con la lectoescritura y con el uso estratégico de los medios de comunicación en contextos educativos. García Canclini (1995) advierte que la cultura de masas y la globalización plantean desafíos a la identidad y la participación democrática, lo que refuerza la necesidad de formar lectores y escritores críticos desde la infancia. La educomunicación emerge como una alternativa pedagógica innovadora que responde a la diversidad cognitiva, fortalece la inteligencia emocional y promueve la participación activa de los estudiantes. La relación explícita entre el marco teórico y la problemática del colegio evidencia que el fortalecimiento de la competencia lectoescritora requiere superar metodologías tradicionales y adoptar estrategias inclusivas, digitales y participativas. Con ello, se contribuye al éxito académico de los estudiantes y a la formación de ciudadanos críticos y responsables en una sociedad globalizada y mediada por la tecnología.
Metodología	La presente investigación articula la metodología de investigación-acción educativa desde un referente teórico sustentado en la teoría crítica de Freire, quien concibe la educación como un proceso dialógico y emancipador que convierte a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje (Freire, 1970, 1997). Este planteamiento se complementa con la perspectiva de la educomunicación de Kaplún, que entiende la comunicación educativa como un proceso participativo y transformador, coherente con la naturaleza reflexiva de la IAE (Kaplún, 1998).

	Asimismo, se integra la teoría sociocultural de Vygotsky, que reconoce el aprendizaje como una construcción social mediada por herramientas culturales, lo cual refuerza la dimensión colaborativa y contextualizada de la investigación-acción (Vygotsky, 1978). En el campo específico de la lectoescritura, los aportes de Cassany (2006) y de Ferreiro y Teberosky (1979) permiten comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, fundamentales para la construcción de sentido y la participación crítica. Finalmente, la noción de mediaciones culturales de Martín-Barbero (2003) aporta un marco para analizar cómo los lenguajes digitales y comunicativos contemporáneos transforman las prácticas educativas, consolidando así un referente teórico plural que articula la IAE con la educomunicación y la formación lectoescritora. Las técnicas empleadas se centran en la observación sistemática de aula, que permite identificar dinámicas de interacción, motivación y participación de los estudiantes, así como en el análisis de producciones escritas elaboradas durante las actividades de intervención. Estas producciones incluyen textos narrativos, ensayos y relatos colaborativos que evidencian avances en la coherencia, la estructura y la creatividad de los estudiantes. Se contempla también la revisión documental de antecedentes institucionales, planes de estudio y referentes teóricos, lo que ofrece un marco de referencia para situar la investigación en el contexto educativo colombiano. La combinación de estas técnicas garantiza un análisis integral de la problemática, permitiendo valorar tanto las prácticas pedagógicas como los resultados obtenidos en el proceso de fortalecimiento de la competencia lectoescritora. El contexto corresponde al Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga, institución privada con enfoque humanista que atiende estudiantes de educación primaria. La población participante está conformada por niños de grados segundo y tercero, quienes presentan diversidad en estilos cognitivos y trayectorias lectoras. En el caso de los docentes, su vinculación en el proceso investigativo se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron recoger sus percepciones sobre las dificultades lectoras y escriturales de los estudiantes, así como sus experiencias en la aplicación de estrategias educomunicativas.
--	---

	Estas entrevistas ofrecieron un espacio de reflexión individual, donde los maestros compartieron sus prácticas pedagógicas, expectativas y propuestas de mejora, aportando insumos fundamentales para el diseño de la intervención. Además, los docentes participaron de manera activa en la implementación de las actividades, asumiendo un rol protagónico en la investigación-acción educativa, lo que garantizó la coherencia entre la teoría y la práctica y fortaleció la dimensión participativa del estudio. Las consideraciones éticas del proceso investigativo se centran en el respeto a la dignidad y a los derechos de los participantes. Se garantiza la confidencialidad de la información recolectada y el uso exclusivo de los datos para fines académicos. Se solicita consentimiento informado a los padres de familia y a los estudiantes, explicando los objetivos de la investigación y las actividades previstas. La participación es voluntaria y los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Asimismo, se evita cualquier práctica que pueda generar estigmatización de los niños con dificultades lectoras, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso.
Resultados y conclusiones	Los resultados de la investigación muestran que la implementación de estrategias educomunicativas en el Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga produjo transformaciones significativas en el desarrollo de la competencia lectoescritora de los estudiantes de primaria. Se evidenció un progreso en la coherencia y la estructura de los textos elaborados por los niños, quienes lograron expresar ideas con mayor claridad y creatividad. La verificación de los cambios en la competencia lectoescritora se sustentó en referentes teóricos y pedagógicos ampliamente reconocidos. Desde la perspectiva de la lectura como construcción de sentido (Cassany, 2006), se valoró la capacidad de los estudiantes para producir textos coherentes y expresar ideas con claridad. Los avances en la escritura colaborativa y la motivación hacia la lectura se analizaron a la luz de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza el papel de la interacción y las herramientas culturales en el aprendizaje. Asimismo, la producción de podcasts y narrativas digitales se interpretó desde la educomunicación de Kaplún (1998), que concibe la comunicación educativa como un proceso participativo y transformador. Finalmente, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales se contrastó con los aportes de Goleman (1995), quien destaca la importancia de

	la autorregulación y la empatía en el desempeño académico. Estos referentes permitieron validar los hallazgos y dar cuenta de la coherencia entre los resultados obtenidos y los marcos conceptuales que orientaron la investigación. La interpretación crítica de estos hallazgos confirma que las metodologías tradicionales centradas en la transmisión de contenidos resultan insuficientes para atender la diversidad cognitiva y socioemocional de los estudiantes. La educomunicación, en cambio, favoreció la construcción de aprendizajes significativos al integrar medios digitales y prácticas participativas. Los estudiantes dejaron de ser receptores pasivos y asumieron un rol activo en la producción de conocimiento, lo que se tradujo en una mejora en su pensamiento crítico y en su capacidad de análisis. Sin embargo, se identificaron diferencias en el ritmo de avance entre los grupos, lo que evidencia la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas que reconozcan las particularidades de cada estudiante y eviten la homogenización de los procesos de enseñanza. Las implicaciones educativas de la investigación son claras. La educomunicación debe consolidarse como una estrategia transversal en la enseñanza de la lectoescritura, ya que permite integrar lenguajes contemporáneos y recursos digitales que resultan cercanos a la realidad de los niños. A nivel institucional, se requiere fortalecer la formación docente en el uso de herramientas tecnológicas y en metodologías activas, con el fin de garantizar la sostenibilidad de las prácticas innovadoras. En el plano social, la investigación aporta a la construcción de una ciudadanía crítica desde la infancia, capaz de cuestionar, interpretar y transformar la información que circula en los medios de comunicación. Este aporte resulta fundamental en una sociedad caracterizada por la sobreabundancia de datos y la influencia de los entornos digitales. Los límites de la investigación se relacionan principalmente con el contexto específico en el que se desarrolló. Al tratarse de una institución privada con determinadas condiciones pedagógicas y tecnológicas, los resultados no pueden generalizarse de manera automática a otros escenarios educativos. Además, la disponibilidad de recursos condicionó la implementación de algunas actividades, lo que evidencia la necesidad de contar con infraestructura adecuada para garantizar la continuidad de las estrategias educomunicativas. El tiempo de intervención también constituyó una limitación, ya
--	---

	que, aunque permitió observar avances significativos, no resultó suficiente para consolidar cambios profundos y duraderos en las prácticas lectoras y escriturales. Las recomendaciones para futuras investigaciones apuntan a ampliar el estudio a diferentes instituciones educativas, tanto públicas como privadas, con el fin de contrastar los resultados y valorar la pertinencia de las estrategias en contextos diversos. Se sugiere profundizar en el análisis de la relación entre la educomunicación y el desarrollo socioemocional, dado que los hallazgos muestran un impacto positivo en la motivación y la autorregulación de los estudiantes. También sería pertinente explorar la integración de otras herramientas digitales, como plataformas interactivas y aplicaciones educativas, que complementen la producción de podcasts y narrativas digitales. Finalmente, se recomienda realizar investigaciones longitudinales que permitan evaluar el impacto de las estrategias educomunicativas a lo largo del tiempo, garantizando una visión más completa sobre su efectividad y sostenibilidad. Los resultados de la investigación evidencian que la educomunicación constituye una alternativa pedagógica pertinente para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea, en coherencia con el enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción educativa adoptada. La integración de medios digitales y prácticas participativas permitió fortalecer la competencia lectoescritora, incrementar la motivación hacia la lectura y la escritura, y promover la construcción de ciudadanía crítica. Estos cambios se verificaron mediante la observación sistemática, el análisis de producciones escritas y las entrevistas semiestructuradas a docentes, lo que garantizó la validez de los hallazgos en el contexto escolar específico. Aunque se reconocen limitaciones relacionadas con los recursos y el entorno institucional, la implementación de estas estrategias ofrece una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas y responder a las demandas de una sociedad globalizada y mediada por la tecnología. Con ello, se contribuye no solo al éxito académico de los estudiantes, sino también a su desarrollo personal y social, consolidando una educación inclusiva, innovadora y significativa. La investigación confirma que la educomunicación, aplicada mediante estrategias digitales y participativas, constituye un recurso pedagógico capaz de transformar la enseñanza de la lectoescritura
--	---

	en primaria. Los hallazgos muestran que este enfoque no solo favorece la producción textual coherente y creativa, sino que también potencia la motivación y las habilidades socioemocionales de los estudiantes, consolidando una práctica educativa inclusiva y significativa. Al situar a los niños como protagonistas de su aprendizaje y a los docentes como mediadores reflexivos, se logró articular teoría y práctica en un proceso de investigación-acción que responde a las demandas de una sociedad mediada por la tecnología. Sin embargo, se reconocen limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos y las condiciones institucionales, lo que plantea la necesidad de fortalecer la infraestructura y la formación docente en competencias digitales. A futuro, se recomienda ampliar la aplicación de estas estrategias a otros niveles educativos y explorar proyectos interdisciplinarios que integren áreas como ciencias sociales, artes y tecnología. De este modo, la educomunicación puede consolidarse como una práctica transversal que contribuya al desarrollo académico, personal y social de los estudiantes, y que impulse una educación innovadora, crítica y contextualizada.
Referencias	Cajiao, F. (2013). <i>La lectura como experiencia personal y social</i>. Bogotá: Editorial Magisterio. Cassany, D. (2006). <i>Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea</i>. Barcelona: Anagrama. Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). <i>Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño</i>. México: Siglo XXI Editores. Freire, P. (1970). <i>La educación como práctica de la libertad</i>. México: Siglo XXI Editores. Freire, P. (1997). <i>Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa</i>. México: Siglo XXI Editores. Gardner, H. (1993). <i>Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples</i>. México: Fondo de Cultura Económica. García Canclini, N. (1995). <i>Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización</i>. México: Grijalbo. Goleman, D. (1995). <i>La inteligencia emocional</i>. Barcelona: Kairós. Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). <i>Educomunicación: más allá del 2.0</i>. Barcelona: Gedisa. Hernández, F., & Quintero, J. (2001). <i>Comprensión lectora: procesos y estrategias</i>. Bogotá: Editorial Magisterio.

	Kaplún, M. (1998). <i>Una pedagogía de la comunicación</i>. Madrid: Ediciones de la Torre. Martín-Barbero, J. (2003). <i>Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura</i>. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Piscitelli, A. (2009). <i>Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación</i>. Buenos Aires: Santillana. UNESCO. (2015). <i>Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?</i> París: UNESCO.
--	--

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción.....	18
Capítulo I: Problemática de la investigación.....	21
1.1 Planteamiento del problema	21
1.2 Contextualización del problema.....	23
1.3 Justificación.....	29
1.4 Objetivos.....	33
1.4.1 Objetivo General.....	33
1.4.2 Objetivos Específicos	33
1.5 Antecedentes.....	33
Capítulo II: Referentes teóricos.....	41
2.1 Educomunicación.....	41
2.1.1 El concepto de educador en el ámbito lector.....	44
2.2 Competencia de lectura, escritura y oralidad.....	46
2.2.1 Lectura.....	46
2.2.2 Escritura.....	47
2.2.3 Oralidad.....	48
2.3 Tecnología de comunicación.....	49
2.3.1 Multimedia.....	50
2.3.2 Hipermedia.....	51
2.3.3 Convergencia.....	51
2.3.4 Intertextualidad.....	52

2.3.5 Inteligencia colectiva.....	52
Capítulo III: Metodología.....	53
3.1 Tipo de investigación cualitativa.....	53
3.2 Diseño metodológico: Investigación-Acción Educativa (IAE).....	55
3.3 Ruta metodológica.....	57
3.3.1 Delimitación del problema a investigar en la acción y planificación del proceso de acción - Planificación.....	58
3.3.1.1 Secuencia didáctica.....	59
3.3.1.2 Fases de la secuencia didáctica.....	60
3.3.2. Acción.....	63
3.3.2.1 Cronograma de acción.....	64
3.3.3 Observación.....	67
3.3.3.1 Codificación descriptiva.....	68
3.3.3.2 Codificación axial.....	68
3.3.4 Reflexión.....	69
Capítulo IV: Resultados.....	70
4.1 Relato de la experiencia pedagógica.....	70
4.2 Análisis categorial.....	77
4.2.1 La enseñanza desde la perspectiva de la educomunicación.....	78
4.2.2 El aprendizaje de la lectura y escritura en la oralidad.....	80
4.2.3 El podcast como estrategia pedagógica.....	83
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	86
Referencias.....	89

Lista de figuras

Figura 1. Ruta metodológica.....	58
Figura 2. Estudiantes creando las posibles temáticas de sus textos.....	71
Figura 3. Escritura de los guiones.....	72
Figura 4. Guiones para el podcast.....	73

Lista de tablas

Tabla 1. Fases de la secuencia didáctica.....	60
Tabla 2. Cronograma de acción.....	64

Introducción

El proyecto *“Estrategias educomunicativas: fortalecimiento de la competencia lectoescritora en estudiantes de educación primaria del Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga”* surge de la necesidad de atender las dificultades persistentes que presentan los niños en la comprensión lectora y la producción escrita. Estas limitaciones, vinculadas a factores pedagógicos, socioemocionales y contextuales, afectan el rendimiento académico, la motivación y la capacidad crítica de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos institucionales por promover una educación inclusiva y de calidad, se evidencia una desconexión entre los procesos formativos y la realidad sociocultural de los alumnos, lo que genera desinterés y baja participación en las actividades escolares.

El objetivo general de la investigación es diseñar e implementar estrategias educomunicativas innovadoras, mediadas por herramientas digitales y metodologías participativas, que favorezcan la comprensión lectora, la producción escrita, el pensamiento crítico y el desarrollo socioemocional en estudiantes de primaria. Para lograrlo, se plantean tres objetivos específicos: analizar las necesidades y dificultades en el desarrollo de la competencia lectoescritora, diseñar e implementar estrategias educomunicativas apoyadas en recursos digitales, y evaluar el impacto pedagógico de dichas estrategias en particular la producción de podcasts escolares en el fortalecimiento de la lectoescritura.

La metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo, complementado con técnicas de apoyo de carácter cuantitativo. Este diseño investigativo se orienta principalmente a comprender en profundidad las experiencias de los estudiantes, atendiendo a las dinámicas subjetivas y sociales que configuran su aprendizaje. Al mismo tiempo, permite valorar los cambios en su desempeño académico, no solo desde indicadores numéricos, sino también desde la riqueza de las narrativas,

percepciones y prácticas pedagógicas que emergen en el proceso. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula, análisis de producciones escritas y cuestionarios diagnósticos, complementados con instrumentos que permitieron evaluar el impacto de las estrategias educomunicativas. La propuesta incluyó la implementación de actividades basadas en medios digitales, como podcasts y narrativas interactivas, orientadas a promover la producción textual y la reflexión crítica. Asimismo, se desarrollaron dinámicas colaborativas que transformaron el aula en un espacio dialógico y creativo, favoreciendo la construcción colectiva de conocimiento y el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

Los resultados esperados incluyen una mejora significativa en la comprensión lectora y la producción escrita, evidenciada en textos más coherentes y estructurados, así como un incremento en la motivación hacia la lectura y la escritura. Se anticipa también el fortalecimiento de competencias socioemocionales, dado que las estrategias educomunicativas fomentan la autorregulación, la colaboración y la expresión de emociones en contextos de aprendizaje. Además, se prevé que la producción de podcasts escolares contribuya a la construcción de identidad y al desarrollo de habilidades comunicativas en formatos contemporáneos, vinculando el lenguaje académico con los lenguajes cotidianos de los estudiantes.

Las conclusiones del estudio destacan que la educomunicación constituye una alternativa pedagógica eficaz para enfrentar los desafíos de la educación actual. Al integrar medios digitales y prácticas participativas, se logra reducir la brecha entre lo escolar y lo cotidiano, favoreciendo la implicación activa de los estudiantes y el desarrollo de competencias críticas. Asimismo, se reconoce que el docente debe asumir un rol mediador y facilitador, capaz de diseñar ambientes inclusivos y significativos. El proyecto no solo aporta al fortalecimiento de la competencia lectoescritora en el Colegio de la Santísima Trinidad, sino que ofrece un modelo replicable en otros

contextos educativos, contribuyendo a la innovación pedagógica y al desarrollo profesional docente. La pertinencia social de la propuesta, es formar lectores y escritores críticos desde la infancia para consolidar una ciudadanía activa y responsable en una sociedad globalizada y mediada por la tecnología.

Capítulo 1. Problemática de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

Esta investigación se desarrollará en el Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga, una institución educativa de carácter privado comprometida con la formación integral de sus estudiantes. Su misión está orientada hacia la excelencia académica y la formación de líderes felices para una nueva sociedad, promoviendo un ambiente de aprendizaje significativo que favorezca el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños.

El colegio se distingue por su enfoque pedagógico humanista y la implementación de estrategias innovadoras que buscan mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Dentro de su propuesta educativa, se resalta la importancia del desarrollo de la competencia lectoescritora como pilar fundamental para el pensamiento crítico y la comunicación efectiva.

Las dificultades que algunos estudiantes manifiestan en el aula pueden entenderse desde la diversidad de estilos cognitivos. Gardner (1993) plantea que las personas aprenden de maneras distintas según el tipo de inteligencia que predomina en ellas, como la lingüística, lógico-matemática o interpersonal. Esta variedad implica que los métodos de enseñanza tradicionales no siempre responden a las necesidades de todos los alumnos, lo que puede generar barreras en el proceso de aprendizaje si no se implementan estrategias diferenciadas. Reconocer esta diversidad permite al docente interpretar las dificultades como oportunidades para adaptar su práctica pedagógica.

El desempeño académico no depende únicamente de las capacidades intelectuales, sino también de la habilidad para gestionar emociones. Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional influye directamente en la motivación, la persistencia ante los retos y la calidad de las relaciones interpersonales. En el contexto escolar, estudiantes con dificultades para autorregularse

emocionalmente pueden presentar comportamientos que afectan su aprendizaje y el clima del aula. Por ello, es fundamental que el docente observe y atienda estos aspectos, integrando estrategias que fortalezcan el desarrollo socioemocional.

El contexto en el que se desarrolla el estudiante también incide en sus posibilidades de aprendizaje. Según Coll, Marchesi y Palacios (2001), factores como el ambiente familiar, el nivel socioeconómico y las dinámicas escolares pueden facilitar o limitar el desarrollo académico. Las dificultades observadas en el aula no deben atribuirse únicamente al estudiante, sino que deben analizarse en relación con las condiciones externas que influyen en su proceso formativo. Esta mirada integral permite al docente diseñar intervenciones más inclusivas y contextualizadas.

Para abordar esta problemática, se necesita un cambio de paradigma en las metodologías de enseñanza. A pesar de que el colegio promueve la educación inclusiva, se han encontrado desafíos en la aplicación de estrategias específicas que atiendan las necesidades particulares de estos estudiantes en el desarrollo de la lectoescritura.

Las metodologías tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional de contenidos, suelen presentar limitaciones para captar la atención de los estudiantes, lo que puede afectar su motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas. Según Freire (1997), este enfoque bancario de la educación reduce al estudiante a un receptor pasivo, limitando su capacidad crítica y creativa. Además, estudios como los de Salinas (2004) señalan que los entornos de aprendizaje deben adaptarse a los lenguajes y formatos que los estudiantes manejan cotidianamente, como el audiovisual y el digital, para generar mayor implicación. En este sentido, la educomunicación emerge como una alternativa que integra medios, tecnologías y pedagogía, promoviendo una participación activa y significativa (Kaplún, 1998).

En este contexto, la presente investigación busca fortalecer la competencia lectoescritora en estos estudiantes mediante la implementación de estrategias educomunicativas. Estas estrategias integran medios de comunicación y prácticas participativas para estimular el interés, la comprensión y la producción textual de los estudiantes. El estudio se llevará a cabo durante el segundo semestre de 2025, incorporando herramientas digitales y metodologías interactivas para mejorar la comprensión lectora, la expresión escrita y fomentar una actitud crítica en los estudiantes.

1.2 Contextualización del problema

En el ámbito educativo, el desarrollo de la lectoescritura representa un desafío constante para los docentes, debido a que muchos niños y niñas enfrentan obstáculos al momento de leer, comprender y analizar textos, así como al expresar sus ideas tanto de forma oral como escrita. El desarrollo de la competencia lectoescritora se ha convertido en un desafío fundamental para garantizar una formación integral en los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan. Según Cassany (2006) y estudios recientes de Barkley (2015), la lectura y la escritura no solo constituyen herramientas básicas de aprendizaje, sino que son esenciales para la construcción del pensamiento crítico y la comunicación efectiva. En el Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga, institución de carácter privado con un enfoque humanista, se ha identificado la necesidad de fortalecer estas competencias en los estudiantes de educación primaria, prestando especial atención a aquellos, quienes enfrentan mayores retos en su proceso de aprendizaje.

En el contexto educativo actual, se ha evidenciado que un número significativo de estudiantes presenta dificultades en la comprensión lectora y en la producción escrita, especialmente aquellos que provienen de entornos con baja escolaridad familiar y escasa exposición a prácticas lectoras en el hogar. Esta situación no solo afecta su rendimiento académico,

sino que limita su capacidad para expresar ideas de manera clara, estructurada y crítica. Como señalan Ferreiro y Teberosky (1979), el proceso de apropiación de la lengua escrita está profundamente vinculado a las experiencias previas del niño con el lenguaje y los textos, lo que implica que las desigualdades socioculturales se traducen en brechas cognitivas desde los primeros años de escolaridad.

Estas dificultades no pueden entenderse únicamente desde una perspectiva individual, sino que deben analizarse en relación con el entorno sociocultural y pedagógico que rodea al estudiante. Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye en interacción con el contexto social y mediante el uso de herramientas culturales, como el lenguaje, los libros y las prácticas comunicativas. En este sentido, la ausencia de estímulos adecuados en el hogar y la falta de estrategias pedagógicas contextualizadas en la escuela contribuyen a perpetuar las dificultades lectoras y escriturales, afectando el desarrollo integral del niño.

Frente a esta problemática, se hace urgente repensar las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva y significativa. Solé (1997) advierte que enseñar a leer no consiste únicamente en decodificar palabras, sino en formar lectores capaces de interpretar, reflexionar y construir sentido. Por ello, el presente trabajo busca analizar las causas y consecuencias de estas dificultades en el contexto institucional, así como proponer estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad de trayectorias lectoras de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas desde una mirada integral.

Ante las dificultades persistentes en el desarrollo de habilidades lectoras y escriturales, especialmente en contextos escolares marcados por la desmotivación y la desconexión con los contenidos, la educomunicación se presenta como una propuesta pedagógica que transforma la manera de enseñar y aprender. Este enfoque promueve la integración de medios digitales, lenguajes

contemporáneos y prácticas comunicativas participativas, generando ambientes de aprendizaje más cercanos a la realidad de los estudiantes y favoreciendo su implicación activa en el proceso formativo (Kaplún, 1998).

Los desafíos que enfrenta la educación actual no se limitan a la falta de recursos o a las metodologías tradicionales, sino que incluyen la necesidad de formar sujetos críticos, capaces de interpretar y producir mensajes en múltiples formatos. La educomunicación responde a esta necesidad al fomentar el uso de herramientas digitales como videos, podcasts, blogs o redes sociales que permiten a los estudiantes construir conocimiento desde su experiencia, desarrollar pensamiento reflexivo y fortalecer su expresión oral y escrita (Gutiérrez & Tyner, 2012). Esta perspectiva reconoce al estudiante como protagonista de su aprendizaje, y al docente como mediador que facilita procesos dialógicos y creativos.

Además, al incorporar metodologías activas y colaborativas, la educomunicación contribuye a superar la fragmentación entre lo escolar y lo cotidiano. Piscitelli (2009) señala que los entornos digitales no solo ofrecen nuevas formas de acceder a la información, sino que también transforman las formas de pensar, comunicar y aprender. En este sentido, el aula se convierte en un espacio de producción cultural, donde los estudiantes no solo consumen contenidos, sino que los reinterpretan y resignifican, fortaleciendo sus competencias comunicativas en un entorno que les resulta significativo.

El abordaje de esta problemática requiere ser analizado también desde la perspectiva del docente, dado que su rol resulta fundamental en la aplicación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes, especialmente aquellos niños con dificultades en la lectoescritura. En este sentido, Hernández y Quintero (2001) plantean que la comprensión lectora constituye un proceso interactivo entre autor y lector, en el cual el docente

cumple una función mediadora al facilitar la adquisición, organización y uso del conocimiento mediante prácticas colaborativas y contextos educativos significativos.

Desde una mirada complementaria, Cajiao (2013) argumenta que la lectura permite al sujeto explorar tanto la realidad externa como sus propios mundos internos, lo cual resulta esencial en la construcción de nuevos significados y experiencias personales.

En este contexto, la educomunicación emerge como una alternativa pedagógica innovadora para enfrentar los desafíos mencionados. De acuerdo con Kaplún (1998), esta propone la integración de los medios de comunicación y de prácticas comunicativas participativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo de habilidades lectoras y escrituras en ambientes dinámicos e interactivos. La utilización de herramientas digitales y metodologías activas permite que los estudiantes participen de manera protagónica en la producción de contenidos, fortaleciendo su capacidad analítica, reflexiva y expresiva.

Desde el enfoque de esta investigación, resulta pertinente analizar cómo el docente, en su práctica pedagógica actual, emplea estrategias educomunicativas en un entorno mediado tecnológicamente, el cual forma parte integral de la cotidianidad estudiantil. La comprensión lectora, entendida como un proceso continuo de interpretación y construcción de sentido (Hernández & Quintero, 2001), debe ser promovida de manera sistemática, mediante la entrega de herramientas que permitan al estudiante desenvolverse eficazmente en diversos contextos. Esto no solo le posibilita acceder a nuevas realidades, sino también:

Leer permite interactuar con otras personas, incorporar vivencias ajenas y comprender pensamientos surgidos en contextos distintos. Quien desarrolla esta habilidad puede explorar aspectos profundos de la historia y de la humanidad, al tiempo que se conecta con su mundo interior y construye nuevas realidades desde allí (Cajiao, 2013, p. 53).

Así, puede afirmarse que las estrategias educomunicativas empleadas por el docente en su quehacer pedagógico para favorecer la comprensión lectora constituyen secuencias planificadas de actividades orientadas a facilitar la adquisición, almacenamiento y uso de la información. Estas acciones, diseñadas con intencionalidad educativa, se desarrollan en las distintas áreas del conocimiento e incorporan diversos tipos de información de manera implícita. En consecuencia, se hace necesario concebir el aula como un espacio dialógico, donde el docente asume un rol facilitador que fomenta la construcción colectiva del saber, y no como un simple transmisor de conocimientos acabados (De Oliveira, 2009).

Con base en estos planteamientos, esta investigación parte del reconocimiento de la lectura como un acto comunicativo y educativo, centrado en la interacción, la construcción de significados y la participación activa del estudiante. El aprendizaje lector, desde esta perspectiva, es un proceso continuo e inacabado que se consolida en el entorno escolar mediante la guía del docente y el acompañamiento del grupo de pares. Tal como afirman Jolibert y Jacob (1985), es el propio niño quien se forma como lector a través de su experiencia y la mediación del maestro y sus compañeros.

En el contexto educativo del Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga, se ha identificado una preocupación creciente en torno al desarrollo de competencias lectoras y escriturales en los estudiantes de básica primaria. A pesar de los esfuerzos institucionales por incorporar tecnologías y metodologías activas, persisten dificultades en la comprensión de textos, la producción escrita coherente y la actitud crítica frente a la información. Este fenómeno no puede entenderse únicamente como una carencia técnica, sino como el resultado de múltiples factores sociales, culturales y pedagógicos que configuran el entorno de aprendizaje.

Diversos estudios han señalado que el acceso limitado a recursos educativos, la escasa estimulación lectora en el hogar y la persistencia de modelos de enseñanza tradicionales contribuyen a la formación de estudiantes con baja autonomía comunicativa (Ferreiro & Teberosky, 1979; Solé, 1997). En este escenario, el problema no radica únicamente en la ausencia de herramientas digitales, sino en la falta de propuestas pedagógicas que vinculen el lenguaje escolar con los lenguajes cotidianos de los niños, permitiéndoles construir sentido desde su experiencia. La brecha entre lo que se enseña y lo que los estudiantes viven fuera del aula genera desinterés, baja participación y dificultades para expresar ideas con claridad.

Por tanto, antes de proponer soluciones como la educomunicación, es necesario comprender que el problema de fondo está relacionado con la desconexión entre los procesos formativos y la realidad sociocultural de los estudiantes. Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando se logra articular el conocimiento escolar con las herramientas culturales del entorno. En este sentido, el reto pedagógico consiste en diseñar estrategias que no solo incorporen tecnologías, sino que transformen la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento, favoreciendo el pensamiento crítico, la expresión creativa y la construcción de identidad en una sociedad mediada por lo digital.

Pregunta problema

El análisis de la problemática expuesta orientó la formulación del siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo puede la implementación de un enfoque pedagógico basado en estrategias educomunicativas fortalecer la competencia lectoescritora en estudiantes de educación primaria del Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga?

1.3 Justificación

El ser humano, como ente social y racional, necesita del lenguaje para expresar ideas, emociones y conocimientos, ya sea de forma oral o escrita. En el ámbito educativo, el desarrollo de las competencias lectoescritoras es fundamental para garantizar un aprendizaje integral y la formación de ciudadanos críticos. Fortalecer la lectoescritura en estudiantes de educación primaria, especialmente en aquellos que presentan dificultades atencionales o de organización, es esencial para que puedan desenvolverse de manera eficaz en contextos académicos y sociales, superando las barreras que históricamente han limitado su desempeño escolar y su participación activa en la vida ciudadana.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (1998), la lectura es un proceso significativo y complejo, enmarcado en un contexto cultural e histórico. No se limita a la simple búsqueda de significados, sino que contribuye a la construcción de la identidad del lector. De manera similar, la escritura no se reduce a la aplicación de normas lingüísticas, sino que implica un acto tanto individual como social en el que se ponen en juego conocimientos, habilidades y motivaciones. Además, este proceso está influenciado por el entorno sociocultural y pragmático, lo que le confiere un carácter dinámico y constructivo en la producción del mundo.

En este sentido, la lectura y la escritura constituyen más que herramientas escolares: son prácticas sociales y culturales que permiten a los sujetos interactuar con su entorno, interpretar la

realidad y transformarla. Cassany (2006) señala que leer y escribir son procesos cognitivos y sociales que no solo implican decodificación, sino también interpretación crítica, producción de sentidos y participación activa en comunidades discursivas. Esta visión concuerda con la perspectiva de Paulo Freire (1970), para quien la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, pues el acto de leer se entiende como un proceso de comprensión y transformación de la realidad social.

La presente investigación surge de la necesidad de explorar cómo las estrategias educomunicativas pueden fortalecer la competencia lectoescritora en estudiantes de educación primaria en el Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga. A través de la integración de herramientas digitales, narrativas interactivas y la producción de contenidos, se busca ofrecer metodologías pedagógicas innovadoras que respondan a los desafíos actuales de la educación. Estas estrategias permitirán a los docentes adoptar enfoques dinámicos y adaptativos que estimulen el interés por la lectura y la escritura, generando espacios lúdicos y creativos en el aula.

En un contexto donde los estudiantes están expuestos a múltiples lenguajes —visual, audiovisual, digital e hipermedial—, la educomunicación aparece como una alternativa pedagógica idónea. Martín-Barbero (2003) sostiene que la cultura contemporánea está atravesada por mediaciones tecnológicas y comunicativas que transforman los modos de aprender y de interactuar. Por ello, resulta pertinente llevar estos lenguajes al aula, no solo para acercarse a las formas de comunicación que los niños ya utilizan en su vida cotidiana, sino también para dotarlos de herramientas críticas que les permitan discernir, analizar y producir información de manera responsable.

Asimismo, el uso de estrategias educomunicativas contribuye a que los estudiantes comprendan la lectura y la escritura como procesos significativos y atractivos. Kaplún (1998)

propone que la comunicación educativa debe entenderse como un proceso dialógico en el que los participantes construyen colectivamente el conocimiento. Desde esta perspectiva, el aula deja de ser un espacio de transmisión unilateral para convertirse en un escenario de interacción y participación, donde la lectura y la escritura adquieren un sentido más cercano y motivador.

La implementación de estas estrategias permitirá que los estudiantes encuentren en la lectura y la escritura no solo un medio para mejorar su rendimiento académico, sino también una herramienta de empoderamiento personal y social. En la medida en que los niños aprendan a interpretar críticamente la información y a producir textos con coherencia y creatividad, estarán en mejores condiciones de enfrentar los retos de una sociedad globalizada y mediada por la tecnología. Con ello, se contribuirá a la formación de individuos capaces de interactuar en un mundo en constante transformación, promoviendo tanto su desarrollo personal como académico.

Desde el punto de vista institucional, esta investigación resulta pertinente porque responde a una necesidad identificada en el Colegio de la Santísima Trinidad: el fortalecimiento de la competencia lectoescritora como pilar fundamental de su proyecto educativo. Aunque la institución promueve una educación inclusiva y de calidad, se ha evidenciado que algunos estudiantes aún presentan dificultades para leer y escribir con fluidez, comprender críticamente los textos y expresar sus ideas de manera clara y estructurada. Este proyecto representa una oportunidad para articular los principios humanistas del colegio con prácticas pedagógicas innovadoras, coherentes con las demandas de la educación contemporánea.

La pertinencia social también es clara. En la sociedad actual, caracterizada por la sobreabundancia de información y por la presencia dominante de los medios digitales, es fundamental que los ciudadanos en formación adquieran competencias comunicativas críticas. Néstor García Canclini (1995) advierte que la cultura de masas y la globalización plantean desafíos

a la identidad, la ciudadanía y la participación democrática. Frente a ello, la escuela debe convertirse en un espacio donde los estudiantes no solo aprendan a consumir información, sino también a cuestionarla, interpretarla y transformarla. En este sentido, la investigación ofrece una contribución al fortalecimiento de la ciudadanía crítica desde la infancia.

Por otra parte, la propuesta responde a las orientaciones internacionales sobre la educación del siglo XXI. La UNESCO (2015) ha señalado la necesidad de desarrollar en los estudiantes competencias fundamentales como la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad. Estas competencias se encuentran directamente relacionadas con la lectoescritura y con el uso estratégico de los medios de comunicación en contextos educativos. En consecuencia, la investigación aporta a la construcción de una educación que prepare a los niños no solo para el éxito académico, sino también para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía en entornos digitales y democráticos.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación es valiosa porque propone un modelo replicable en otros contextos educativos. Al documentar y evaluar la efectividad de las estrategias educomunicativas, se ofrecerán insumos para que otros docentes puedan implementar prácticas similares en sus aulas. Ello contribuye a la innovación pedagógica y al fortalecimiento de una cultura de investigación educativa orientada a la transformación de la práctica.

Finalmente, la investigación también se justifica por sus aportes al desarrollo profesional docente. El uso de estrategias educomunicativas exige que los maestros se conviertan en mediadores, facilitadores y acompañantes del aprendizaje, superando el rol tradicional de transmisores de información. Esta transformación pedagógica, fundamentada en la teoría crítica de Freire y en los aportes de la educomunicación, permitirá a los docentes del colegio consolidar

nuevas competencias digitales, comunicativas y pedagógicas, necesarias para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Diseñar e implementar estrategias educomunicativas innovadoras, mediadas por herramientas digitales y metodologías participativas, que favorezcan la comprensión lectora, la producción escrita, el pensamiento crítico y el desarrollo socioemocional, en los estudiantes de educación primaria del Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga.

1.4.2 Objetivos Específicos

Analizar las necesidades y dificultades en el desarrollo de la competencia lectoescritora de los estudiantes de primaria, considerando factores pedagógicos, socioemocionales y contextuales, con el fin de orientar la propuesta de intervención.

Diseñar e implementar estrategias educomunicativas innovadoras, apoyadas en herramientas digitales y metodologías inclusivas y participativas, que favorezcan la comprensión lectora, la producción escrita y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Evaluar el impacto pedagógico de la producción de podcasts escolares como estrategia educomunicativa en el fortalecimiento de la competencia lectoescritora, analizando avances en la expresión oral, la escritura colaborativa y la motivación hacia la lectura en los estudiantes de primaria.

1.5 Antecedentes

La lectoescritura es un proceso esencial en el aprendizaje infantil que requiere una atención especializada y estrategias pedagógicas adaptadas, especialmente en el caso de estudiantes con estos niños suelen enfrentar desafíos particulares en la adquisición de habilidades de lectura y

escritura, debido a dificultades en la concentración, impulsividad y problemas en la motricidad fina. Por lo tanto, es fundamental desarrollar enfoques educativos que respondan a sus necesidades específicas, facilitando así su éxito académico y comunicativo.

Diversas investigaciones a nivel local, nacional e internacional han explorado estrategias efectivas para mejorar las competencias lectoescritoras en estudiantes. Estas incluyen la creación de ambientes de aprendizaje estructurados y libres de distracciones, el uso de instrucciones claras y concisas, la implementación de apoyos visuales y la incorporación de tecnologías educativas que promuevan la organización y el seguimiento de tareas. Estas metodologías proporcionan una base teórica y práctica para orientar este proyecto, cuyo objetivo es optimizar la enseñanza de la lectoescritura en este grupo de estudiantes, contribuyendo a su desarrollo integral y éxito escolar.

1.5.1 Contexto Internacional

En su artículo *APPrender a leer y escribir: aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura*, publicado por la Universidad de Salamanca, Gómez-Díaz, García-Rodríguez y Cordon-García (2015) examinan distintas aplicaciones creadas para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los autores proponen una clasificación de estas herramientas digitales en varias categorías, entre ellas: reconocimiento del alfabeto, enfoque silábico, lectura y escritura inicial, accesibilidad e inclusión, narración interactiva (storytelling), y actividades lúdicas con letras y palabras. así como herramientas para practicar, comprender y disfrutar la lectura. Estas aplicaciones, que pueden instalarse en los dispositivos tecnológicos de las instituciones educativas, se proponen como recursos didácticos que fortalecen el proceso lector y escritor.

Esta propuesta resulta valiosa al resaltar el papel de la gamificación como estrategia pedagógica, donde el juego mediado por tecnologías se convierte en un recurso innovador que

despierta el interés de los estudiantes. El componente lúdico, cuando tiene una intención educativa, genera experiencias emocionales que motivan al estudiante a continuar aprendiendo.

En la Universidad de Chile, en la tesis de maestría titulada “Aplicación de estrategias de retroalimentación inmediata con uso de dispositivos móviles en la comprensión lectora”, desarrollada por Flores (2015), en la ciudad de Santiago de Chile, planteó como objetivo “establecer los resultados de los niveles de comprensión lectora utilizando estrategias de retroalimentación inmediata con uso de dispositivos móviles en alumnos de quinto año básico”. Este estudio se desarrolló como respuesta a los bajos niveles de comprensión lectora evidenciados en los resultados obtenidos por el país en evaluaciones como las pruebas SIMCE y PISA. Aunque se reconoce que el software utilizado durante la investigación presentaba limitaciones técnicas, se recomienda el uso de plataformas más estables y con mayor capacidad de conectividad, lo cual podría optimizar la experiencia educativa.

En relación con la estrategia de retroalimentación, se concluye que proporcionar comentarios inmediatamente después de que los estudiantes seleccionan sus respuestas en actividades de lectura ayuda a esclarecer errores, resolver dudas y mejorar el proceso de toma de decisiones en ejercicios futuros. Este aspecto resalta la importancia de fomentar habilidades metacognitivas en el aprendizaje, ya que no se trata solo de identificar la respuesta correcta, sino de comprender el camino que llevó a esa elección. Así, mediante el modelado, el docente enseña al estudiante a interpretar textos de manera crítica y estratégica.

La investigación también destaca que el uso de tecnologías educativas, por sí solo, no garantiza mejores resultados en el aprendizaje. Es necesario que estos recursos estén articulados con la planificación pedagógica del docente, quien debe diseñar actividades intencionadas, con objetivos claros, y contar con las competencias digitales necesarias para su implementación

efectiva. Por ello, se enfatiza la importancia de planear secuencias didácticas apoyadas en aplicaciones educativas, con el fin de fortalecer la comprensión lectora.

1.5.2 Contexto nacional

La tesis titulada *Prácticas educomunicativas para el desarrollo de habilidades lectoras*, elaborada por Martha Beatriz Herrera Serna y Yenny Marcela García Duque en el marco de la Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, analiza cómo las prácticas educomunicativas pueden contribuir al fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes de educación básica.

La investigación se enfoca en la aplicación de estrategias que articulan elementos de la educación y la comunicación con el propósito de mejorar la comprensión lectora. Las autoras subrayan el valor de la mediación pedagógica, la verificación de información y la construcción de sentido en el acto de leer, promoviendo una participación activa del estudiante en la interpretación de los textos, así como el desarrollo de una actitud crítica frente a los mismos.

Asimismo, el estudio aborda los distintos niveles de comprensión lectora —literal, inferencial y crítico— y sugiere el uso de estrategias educomunicativas adaptadas a cada uno de ellos, buscando así una formación lectora integral. Este trabajo representa un aporte significativo para investigaciones orientadas a integrar enfoques educomunicativos en el aprendizaje de la lectura, destacando la relevancia de una perspectiva interdisciplinaria que combine saberes educativos y comunicativos para favorecer procesos de lectura más profundos y significativos.

Otro texto relevante es el de Herrera y Niño (2014), en su trabajo de grado para optar por el título de Magister en comunicación- educación, de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, titulado, “Prácticas pedagógicas con tecnologías digitales en el aula aproximaciones para su comprensión y análisis, realizaron una investigación llevada a cabo por medio del estudio de

caso, la cual tuvo como finalidad el analizar las prácticas pedagógicas mediadas por las tecnologías, en estudiantes de ciclo II del colegio I.E.D Tesoro de la Cumbre en la localidad de Ciudad Bolívar”, empleando instrumentos como opiniones de los docentes, observaciones de clases y análisis de las narrativas de los mismos, con el fin de establecer qué tipo de uso le dan los docentes a las TIC en el aula. Obteniendo como resultado que los docentes presentan preocupación porque sus estudiantes mejoren académicamente y aprendan saberes propios de cada la disciplina, a su vez ellos son conscientes del contexto en el que están, pero muy pocos tienen en cuenta estos para plantear las actividades, puesto que están enfocados en prácticas netamente instrumentales, y por dificultades asociadas a la cultura institucional, relativas a creencias de los actores locales, a la tensión entre autonomía escolar y la gestión del sistema educativo.

Así mismo Alarcón (2014) en su trabajo para optar por el título de Magister en comunicación Educativa, de la universidad Tecnológica de Pereira en convenio con la Corporación Universitaria Minuto de Dios, denominado “Las prácticas educativas y comunicativas en el aula escolar del INEM. La educación como un proceso comunicativo: entre la bancarización, la persuasión y la dialogicidad. El caso de los estudiantes y docentes de grado cuarto del Colegio Distrital INEM “Francisco de Paula Santander”, de la ciudad de Bogotá, realizó una investigación con el fin de describir cómo son las prácticas de comunicación entre docentes y estudiantes de un grado de primaria en el colegio Francisco de Paula Santander, de la 53 ciudad de Bogotá. Aplicando conceptos claros y precisos de comunicación y educación con respeto a los modelos empleados por los de los docentes en el aula. La metodología empleada para esta investigación estuvo enmarcada por tres componentes que describen una ruta específica para una investigación cualitativa basada en el estudio de un caso, lográndose establecer que los modelos sí inciden en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes; además permitió establecer que aún permanece un

modelo tradicional empleado por algunos docentes en su práctica cotidiana. De este trabajo consideramos importante destacar el marco teórico, pues su objetivo generalizado de desarrollar prácticas comunicativas y educativas nos conduce a continuar con la especificidad del objetivo de nuestra tesis.

Por su parte, Pérez (2015) en su trabajo titulado “Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora”, para la facultad de educación, de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizó una investigación cuyo objetivo fue fortalecer los procesos de comprensión lectora a partir de la implementación de tres secuencias didácticas, las estrategias cognitivas como la iniciación o tarea de reconocimiento, muestreo y selección, inferencias, predicciones terminación y corrección y estrategias metacognitivas como el: el friso, el mapa conceptual y el resumen haciendo uso de la tipología textual narrativa por ser la más significativa para los estudiantes de básica primaria del colegio femenino Mercedes Nariño (Localidad 18), Bogotá. De esta investigación son importantes las estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. Y se concluyó que las estrategias implementadas con los estudiantes fortalecieron los procesos de comprensión lectora y las producciones textuales.

1.5.3 Contexto local

La tesis de Cristina Vidal Mena, titulada "El uso de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños/niñas con y sin dificultad en el aprendizaje", presenta una propuesta de intervención educativa que busca fomentar la competencia digital en niños y niñas, independientemente de sus dificultades de aprendizaje. Esta propuesta se implementa en el Centro de Psicología Crecer y destaca la importancia del rol mediador del profesorado en la integración de tecnologías en el aula.

Este trabajo subraya cómo los recursos tecnológicos pueden ser herramientas efectivas para mejorar el proceso educativo, tanto para estudiantes con dificultades de aprendizaje como para aquellos sin ellas. La autora enfatiza que la eficacia de estas herramientas depende en gran medida de la orientación y guía proporcionada por los docentes, quienes actúan como facilitadores en el uso adecuado de la tecnología.

Al considerar este antecedente, se evidencia la relevancia de integrar recursos tecnológicos en entornos educativos inclusivos. La propuesta de Vidal Mena ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo la tecnología puede adaptarse para satisfacer las necesidades de diversos estudiantes, resaltando la necesidad de una formación docente adecuada para maximizar los beneficios de estas herramientas en el aprendizaje.

La investigación titulada "Fortalecimiento del proceso lectoescritor a través de estrategias didácticas con el uso de herramientas digitales en niños de transición de un colegio privado en Bucaramanga", realizada por Jennifer Liseth Martínez Bonilla en 2022, se enfocó en mejorar las habilidades de lectura y escritura en niños de 5 a 6 años mediante estrategias didácticas apoyadas en herramientas digitales.

Utilizando un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, el estudio trabajó con cuatro estudiantes (tres niñas y un niño). Los instrumentos empleados incluyeron cuestionarios y fichas de observación. Los resultados iniciales evidenciaron dificultades en la diferenciación de sonidos y grafías, así como en la construcción de palabras. Tras la implementación de estrategias didácticas que incorporaban herramientas digitales, se observó una mejora significativa en las habilidades lectoescritoras de los participantes. Esto sugiere que una planificación educativa que integra la motivación y el uso de tecnologías digitales puede transformar positivamente las competencias de los estudiantes.

Este estudio aporta un antecedente valioso para investigaciones que buscan integrar herramientas digitales en estrategias didácticas dirigidas a fortalecer el proceso lectoescritor en educación infantil. Destaca la importancia de la motivación y el uso adecuado de la tecnología como facilitadores en el desarrollo de competencias comunicativas en niños en etapas tempranas de aprendizaje.

La investigación de Jennifer Liseth Martínez Bonilla, titulada "Fortalecimiento del proceso lectoescritor a través de estrategias didácticas con el uso de herramientas digitales en niños de transición de un colegio privado en Bucaramanga", se centra en mejorar las habilidades de lectura y escritura en niños de 5 a 6 años mediante estrategias didácticas apoyadas en herramientas digitales.

Este estudio, estructurado bajo un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, trabajó con cuatro estudiantes (tres niñas y un niño). Los resultados iniciales mostraron dificultades en la diferenciación de sonidos y grafías, así como en la construcción de palabras. Tras la implementación de estrategias didácticas que incorporaban herramientas digitales, se observó una mejora significativa en las habilidades lectoescritoras de los participantes. Esto sugiere que una planificación educativa que integra la motivación y el uso de tecnologías digitales puede transformar positivamente las competencias de los estudiantes.

Este estudio aporta un antecedente valioso para investigaciones que buscan integrar herramientas digitales en estrategias didácticas dirigidas a fortalecer el proceso lectoescritor en educación infantil. Destaca la importancia de la motivación y el uso adecuado de la tecnología como facilitadores en el desarrollo de competencias comunicativas en niños en etapas tempranas de aprendizaje.

Capítulo 2. Referentes teóricos

La educación contemporánea enfrenta el reto de formar ciudadanos críticos, creativos y capaces de interactuar en una sociedad marcada por la globalización y la mediación tecnológica. En este contexto, tres categorías se convierten en pilares fundamentales para comprender y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje: la educomunicación, la competencia de lectura, escritura y oralidad, y la tecnología de la comunicación. Estas dimensiones, lejos de ser independientes, se articulan de manera complementaria para responder a las necesidades de los estudiantes y a los desafíos de la escuela del siglo XXI.

2.1. Educomunicación

La educomunicación, como enfoque pedagógico, ofrece una alternativa innovadora para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Este enfoque articula medios de comunicación, tecnologías digitales y metodologías participativas para generar ambientes de aprendizaje más cercanos a la realidad de los estudiantes. Kaplún (1998) sostiene que la comunicación educativa debe ser dialógica, horizontal y significativa, permitiendo que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su formación. La educomunicación se materializa en el uso de herramientas como podcasts, videos, blogs y redes escolares, que amplían los lenguajes disponibles y favorecen la motivación, la expresión y la comprensión.

Barbas (2012), enfatiza estas definiciones al afirmar que: “La educomunicación, por tanto, es proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es, en suma, una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo”. (Barbas, 2012)

El rol del docente es clave en este proceso. Más que transmitir contenidos, debe crear condiciones para que los estudiantes se reconozcan como lectores y escritores capaces de interpretar su realidad, narrar sus vivencias y construir conocimiento en comunidad. Hernández y Quintero (2001) afirman que la comprensión lectora es un proceso interactivo entre autor, texto y lector, donde el maestro actúa como mediador que facilita el acceso al significado. Esta mediación se potencia mediante estrategias educomunicativas que promueven la participación activa, el trabajo colaborativo y la producción creativa, consolidando una práctica pedagógica sensible, crítica y transformadora.

La educomunicación se ha consolidado como un campo de estudio que vincula la educación y la comunicación desde una perspectiva crítica y participativa. En el ámbito escolar, este enfoque se reconoce como una alternativa metodológica que permite superar la enseñanza tradicional y abrir paso a prácticas más inclusivas y dialógicas. Díaz (2013) señala que la educomunicación en el aula se configura como un escenario paralelo a la educación popular, en el cual se articulan dimensiones epistémicas, prácticas y metodológicas que favorecen la interacción y la construcción de significados compartidos. En esta misma línea, Aparici (2011) enfatiza que la educomunicación se fundamenta en el diálogo y en el uso de tecnologías, promoviendo una postura crítica entre educadores y estudiantes, quienes reconocen que el conocimiento se construye en la interacción constante.

El acto de leer constituye un componente esencial de la comunicación, pues no se limita a la decodificación de signos, sino que se convierte en una práctica cultural que permite la construcción de sentido y la participación activa en la sociedad. Martín-Barbero (2005) afirma que leer es aprender a vivir, informarse, cultivar la personalidad y hacerse partícipe de la vida social. Esta perspectiva reconoce que la lectura trasciende lo académico y se convierte en un medio de

interacción social y cultural. Históricamente, la lectura estuvo restringida a minorías vinculadas al poder político y religioso, lo que limitaba su acceso y la convertía en una práctica elitista. Con el tiempo, la invención de la imprenta y la expansión del libro transformaron este panorama, democratizando el acceso a la palabra escrita y permitiendo que la lectura se consolidara como un derecho y una herramienta de construcción ciudadana.

En América Latina, la lectura ha tenido un desarrollo significativo, aunque aún enfrenta desafíos relacionados con la fragmentación cultural y social. Martín-Barbero (2005) advierte que persiste una desconexión entre instituciones educativas, oralidad, cultura visual y cultura escrita, lo que genera un alfabetismo desvinculado de la participación ciudadana. En este sentido, leer no debe entenderse únicamente como una práctica escolar o laboral, sino como un acto de apropiación de la palabra que posibilita la presencia social y el intercambio activo. Saber leer implica interpretar críticamente los discursos mediáticos, como periódicos o noticieros, y comprender la televisión como fuente de información que influye en la toma de decisiones cotidianas. De esta manera, la lectura se convierte en una herramienta de empoderamiento que permite a los sujetos interactuar con su entorno y participar en la construcción de lo público.

La lectura puede analizarse desde dos dimensiones complementarias: la social y la individual. En el ámbito social, la lectura media las relaciones entre sujetos e instituciones, participa en las dinámicas colectivas y contribuye a la construcción de ciudadanía. En el plano individual, permite al lector elaborar significados propios, relacionar el texto con sus saberes previos y adentrarse en realidades distintas a la suya. Este proceso de mediación entre texto, contexto y experiencia personal convierte la lectura en un acto de interpretación y resignificación constante. Desde la perspectiva de la educomunicación, leer implica generar encuentros entre trayectorias y experiencias, propiciando diálogos de saberes que abren horizontes de curiosidad y

conocimiento. En este marco, la lectura se entiende como una práctica transformadora que permite apropiarse de la palabra, tomar posición frente a la realidad y construir resistencia como posibilidad de cambio social.

2.1.1. El concepto de educador en el ámbito lector

El término *educador* surge en el siglo XX como una figura clave en la articulación entre educación y comunicación. Kaplún (2002), en su obra *Una pedagogía de la comunicación*, lo emplea para referirse a los profesionales que integran procesos comunicativos en la enseñanza y, a su vez, convierten la educación en un medio de comunicación. Esta propuesta se vincula con la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien defendía el diálogo como herramienta transformadora de la práctica educativa. Bajo esta perspectiva, el educador se convierte en un agente de innovación que busca superar las metodologías tradicionales y responder a las demandas sociales contemporáneas, promoviendo tanto el desarrollo de capacidades educativas en los docentes como el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes.

Kaplún (2002) plantea diferentes modelos de educadores, los cuales se distinguen según el tipo de enseñanza y los resultados obtenidos en el proceso formativo. Entre ellos se destacan: el modelo que enfatiza el uso de la tecnología como potenciador de habilidades; el modelo que reproduce las prácticas de estudiantes con alta afinidad hacia los medios informáticos; el modelo crítico, que analiza los efectos de los medios en la sociedad y fomenta procesos reflexivos; y finalmente, el modelo integral, que combina los anteriores y promueve una pedagogía basada en el diálogo y la participación colectiva. Esta clasificación evidencia la diversidad de enfoques que puede asumir el educador, siempre con el propósito de generar aprendizajes significativos y formar sujetos críticos.

Uno de los principales retos de la educación moderna es lograr una articulación efectiva entre las políticas educativas y la labor de los educadores, quienes actúan como dinamizadores de los procesos escolares. Su papel resulta fundamental en el dominio de los lenguajes y en la capacidad de enseñar a los estudiantes a analizar críticamente los mensajes que circulan en la vida cotidiana. La escuela, como espacio privilegiado de acción, se convierte en el escenario donde los educadores impulsan la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad. Para ello, es necesario que las instituciones educativas orienten sus políticas hacia el apoyo y la integración de estos profesionales, garantizando que sus prácticas se alineen con los objetivos formativos y sociales de la comunidad.

Sin embargo, una de las debilidades recurrentes en los sistemas educativos es la falta de continuidad en la formación de los educadores. En muchos casos, su preparación se ha basado en modelos tradicionales que no incorporan de manera efectiva los medios de comunicación ni las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, no basta con conocer los modelos educativos; es indispensable realizar una planificación rigurosa que defina objetivos claros, propósitos y estrategias de seguimiento. De lo contrario, se corre el riesgo de reproducir prácticas inmediatistas sin impacto real en la formación de los estudiantes.

En este contexto, el educador se consolida como una pieza fundamental en la escuela contemporánea. Su labor no se limita a la transmisión de contenidos, sino que incluye el diseño de estrategias para fortalecer la formación docente, la asesoría permanente y la facilitación de herramientas que permitan implementar modelos educativos. Además, su capacidad para promover la articulación interdisciplinaria entre diferentes áreas del conocimiento contribuye a mejorar los resultados académicos y formativos de los estudiantes. De esta manera, el

educador no solo favorece el desarrollo de competencias técnicas y descriptivas, sino que también impulsa la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos sociales y culturales de la sociedad actual.

2.2. Competencia de lectura, escritura y oralidad

La lectura, escritura y oralidad es reconocida en Colombia como un derecho ciudadano y un eje fundamental para la formación integral, vinculando dimensiones sociales, culturales y pedagógicas. Los documentos del Ministerio de Educación Nacional y la investigación de Galindo Lozano (2019) destacan que estas prácticas deben asumirse como procesos transversales, críticos y situados en el contexto sociocultural de los estudiantes.

2.2.1. Lectura

La lectura es reconocida como una práctica cultural y social que trasciende lo académico y se convierte en un derecho ciudadano. El *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad* (Ministerio de Educación Nacional, 2018) enfatiza que leer implica participar en la cultura escrita, acceder a la información y desarrollar capacidades críticas para la vida en sociedad. En este sentido, la lectura no puede reducirse a un ejercicio mecánico de decodificación, sino que debe ser entendida como un proceso de construcción de significados. Lerner (2001) sostiene que leer en la escuela implica interactuar con los textos de manera crítica y significativa, mientras que Cassany (2006) plantea que la lectura es un proceso cognitivo y social que permite interpretar y producir sentidos en comunidad.

Galindo Lozano (2019) advierte que en la educación básica primaria la lectura aún se encuentra fragmentada por prácticas tradicionales centradas en la repetición y en pruebas estandarizadas. Propone que la lectura debe ser un proceso motivador y reflexivo, capaz de vincular los textos con la experiencia personal y el entorno cultural de los estudiantes. El *Proyecto*

Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad de la I.E. Marina Orth (2024) complementa esta visión al señalar que la lectura debe ser transversal a todas las áreas del conocimiento y trabajarse desde un enfoque interdisciplinario, con el fin de formar lectores autónomos y críticos. De esta manera, la lectura se convierte en un acto de apropiación de la palabra y en una herramienta para la construcción de ciudadanía crítica, alineándose con el objetivo de tu proyecto de fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias educomunicativas.

2.2.2. Escritura

La escritura es entendida como un proceso de construcción de conocimiento y de interacción social. El Ministerio de Educación Nacional (2018) afirma que escribir no se limita a aplicar normas gramaticales, sino que implica organizar, registrar y compartir saberes, generando comunicación significativa entre los sujetos. En este sentido, la escritura reflexiva se convierte en una estrategia pedagógica que permite sistematizar experiencias, evaluar prácticas y construir aprendizajes colectivos (Galindo Lozano, 2019).

Carlino (2005) sostiene que la escritura académica debe ser concebida como una práctica situada, que se aprende en interacción con otros y en contextos específicos. Flower y Hayes (1981) plantean que escribir es un proceso recursivo que involucra planificación, textualización y revisión, lo que exige acompañamiento docente y espacios de retroalimentación. Cassany (1999) añade que la escritura es también un acto social que refleja las relaciones de poder y las prácticas culturales de una comunidad. El *Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad* (I.E. Marina Orth, 2024) enfatiza que la escritura debe trabajarse como un proceso creativo y crítico, que permita a los estudiantes expresar sus ideas, construir argumentos y participar en la vida académica y social. En el marco de tu proyecto, la escritura se vincula directamente con el objetivo de fomentar la producción textual coherente y crítica en los estudiantes de primaria, utilizando

herramientas digitales y metodologías participativas que potencien su creatividad y expresión personal.

2.2.3. Oralidad

La oralidad ocupa un lugar central en la construcción de competencias comunicativas, pues constituye el medio por el cual los individuos interactúan en diferentes contextos sociales. Rodríguez (2005) señala que la oralidad es una práctica cultural que fortalece la memoria, la tradición y la identidad, y que debe ser promovida como un espacio de diálogo y construcción colectiva de saberes. El Ministerio de Educación Nacional (2018) reconoce que la oralidad es fundamental para la formación ciudadana, ya que permite a los estudiantes narrar experiencias, expresarse en público y participar activamente en la vida comunitaria.

Galindo Lozano (2019) advierte que en la escuela la oralidad suele estar debilitada por la falta de formación docente y por la escasa valoración de su papel en el aprendizaje. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el lenguaje oral es una herramienta fundamental para la mediación del pensamiento y la construcción de conocimiento. Bajtín (1982) complementa esta visión al señalar que la oralidad es un espacio de interacción dialógica donde se construyen significados colectivos. El *Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad* (I.E. Marina Orth, 2024) propone que la oralidad debe ser trabajada de manera transversal en todas las áreas, promoviendo debates, narraciones y exposiciones que fortalezcan la capacidad de argumentar y dialogar. Fortalecer la oralidad implica reconocerla como un derecho cultural y como una estrategia pedagógica que potencia la interacción social y la construcción de ciudadanía. En tu proyecto, la oralidad se articula con la lectura y la escritura para generar espacios de diálogo y participación, favoreciendo la formación integral de los estudiantes.

2.3. Tecnología de comunicación

El papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) resulta esencial en este proceso. Ayerdi, et al. (2011) destacan que el uso de las TIC constituye un objetivo prioritario en la formación de las nuevas generaciones, pues abre la posibilidad de implementar modelos y estrategias de enseñanza más acordes con las demandas sociales actuales. Esta perspectiva se vincula directamente con los principios de la educomunicación, al reconocer que los avances tecnológicos y la aparición de nuevos medios transforman la manera en que se produce, gestiona y distribuye la información. En consecuencia, la academia no puede permanecer ajena a estos cambios, ya que la educación contemporánea requiere integrar la comunicación como un eje transversal de los procesos formativos.

En este sentido, Pérez (2000) advierte que una escuela consciente de las exigencias de su tiempo no puede renunciar al uso de lenguajes audiovisuales, recursos informáticos y medios digitales. La incorporación de estas herramientas no debe entenderse únicamente como un complemento, sino como una necesidad pedagógica que responde a los retos de la sociedad actual. Aunque la educomunicación surgió hace más de cuatro décadas, su vigencia se mantiene gracias a la capacidad de integrar medios de comunicación y tecnologías en los procesos educativos, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y la formación de ciudadanos críticos. De este modo, la educomunicación se consolida como un mecanismo clave para transformar la práctica pedagógica y responder a las demandas de una sociedad cada vez más mediada por la tecnología.

El *Proyecto Institucional de Tecnología en la Comunicación* (2024) señala que las TIC no solo deben ser vistas como recursos técnicos, sino como mediaciones pedagógicas que permiten la interacción, la colaboración y la construcción de conocimiento colectivo. En este proyecto se

enfatisa que la tecnología debe ser transversal a todas las áreas del currículo, promoviendo la alfabetización digital y el desarrollo de competencias comunicativas que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la sociedad globalizada. De manera similar, Belloch (2012) sostiene que las TIC favorecen la innovación metodológica, la personalización del aprendizaje y la creación de entornos interactivos que potencian la motivación y la autonomía de los estudiantes.

Además, el *Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad* de la I.E. Marina Orth (2024) complementa esta visión al integrar las TIC como herramientas que fortalecen la comprensión lectora, la producción escrita y la oralidad. Según este documento, las tecnologías permiten diversificar los lenguajes y las formas de expresión, favoreciendo la inclusión y la participación activa de los estudiantes en la construcción de saberes. En este sentido, las TIC se convierten en un puente entre la cultura escolar y la cultura digital, articulando la educomunicación con las prácticas cotidianas de los niños y jóvenes.

2.3.1. Multimedia

El concepto de multimedia se refiere a la integración de diferentes lenguajes expresivos — texto, imagen, sonido, gráficos y animación— en un mismo entorno comunicativo. En el ámbito educativo, esta convergencia permite enriquecer la experiencia de aprendizaje al ofrecer múltiples canales de acceso a la información. Berenguer (2007) señala que los sistemas multimedia, inicialmente soportados en medios físicos como CD-ROM o DVD, han evolucionado hacia plataformas digitales interactivas que facilitan la participación activa del estudiante. En la educomunicación, el multimedia se convierte en una herramienta clave para diseñar actividades que estimulen la atención, la motivación y la comprensión, ya que los estudiantes pueden interactuar con contenidos que combinan lo visual, lo auditivo y lo textual. Esta integración

favorece la construcción de significados más profundos y la adaptación de los procesos pedagógicos a los estilos cognitivos diversos presentes en el aula.

2.3.2. Hipermedia

El hipermedia surge de la unión entre hipertexto y multimedia, y se caracteriza por permitir la navegación interactiva entre distintos formatos de información. Lamarca (2007) lo define como una red hipertextual que incluye texto, imágenes, audio y video, donde el usuario puede desplazarse libremente en busca de nuevos contenidos. En el contexto de la educomunicación, el hipermedia ofrece la posibilidad de diseñar entornos de aprendizaje abiertos y flexibles, en los que los estudiantes construyen su propio recorrido de exploración. Esta característica potencia la autonomía y el pensamiento crítico, ya que el estudiante no se limita a seguir una secuencia lineal, sino que establece conexiones entre diferentes recursos y experiencias. Además, el hipermedia favorece la personalización del aprendizaje, permitiendo que cada estudiante avance según sus intereses y necesidades, lo que lo convierte en un recurso fundamental para la educación inclusiva y participativa.

2.3.3. Convergencia

La convergencia mediática, según Jenkins (2008), se entiende como el flujo de contenidos a través de múltiples plataformas y la cooperación entre diferentes industrias mediáticas. Este fenómeno no solo implica un cambio tecnológico, sino también cultural, ya que las audiencias se convierten en participantes activos que buscan información, establecen conexiones y generan nuevos significados. En el ámbito de la educomunicación, la convergencia permite integrar recursos provenientes de distintos medios —televisión, cine, videojuegos, redes sociales— en el proceso educativo, creando experiencias más completas y significativas. La convergencia fomenta la interdisciplinariedad y la creatividad, al tiempo que invita a los estudiantes a relacionar los

contenidos escolares con los lenguajes que utilizan en su vida cotidiana. De esta manera, se reduce la brecha entre lo académico y lo cultural, fortaleciendo la motivación y la implicación en el aprendizaje.

2.3.4. Intertextualidad

La intertextualidad, desarrollada inicialmente por Bajtín y posteriormente por Kristeva (1969), se refiere a la relación que un texto mantiene con otros textos, ya sean contemporáneos o históricos. En el ámbito educativo, este concepto resulta esencial para comprender que todo discurso se construye a partir de referencias previas y que el sentido de un texto depende de su interacción con otros. En la educomunicación, la intertextualidad se convierte en una estrategia pedagógica que permite a los estudiantes reconocer las conexiones entre diferentes discursos, analizar críticamente los mensajes y construir nuevas interpretaciones. Por ejemplo, al trabajar con noticias, literatura o contenidos digitales, los estudiantes pueden identificar cómo se relacionan con otros textos y cómo influyen en la construcción de significados. Esta práctica fomenta la lectura crítica y la capacidad de argumentar, competencias fundamentales en la formación ciudadana.

2.3.5. Inteligencia colectiva

El concepto de inteligencia colectiva hace referencia a la capacidad de agrupar y compartir conocimiento con el fin de alcanzar objetivos comunes. En el ámbito de la educomunicación, esta noción se materializa en proyectos colaborativos donde los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas, crear contenidos o desarrollar investigaciones. La inteligencia colectiva se potencia gracias a las tecnologías digitales, que permiten la interacción simultánea entre múltiples participantes y la construcción de saberes compartidos. Este enfoque promueve valores como la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad, al tiempo que fortalece competencias

comunicativas y sociales. En el aula, la inteligencia colectiva se traduce en actividades como la creación de wikis, blogs colaborativos o proyectos multimedia, donde cada estudiante aporta desde sus conocimientos y habilidades para construir un producto común. De esta manera, la educomunicación no solo favorece el aprendizaje individual, sino también la construcción de comunidades de conocimiento.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Tipo de investigación cualitativa

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo, enmarcado en la metodología de investigación-acción educativa. Este paradigma se caracteriza por su interés en comprender la realidad social y educativa desde las voces y experiencias de los actores que la configuran. Como señalan Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista, en el cual los fenómenos se estudian en sus escenarios naturales, buscando comprender los significados que las personas les atribuyen.

A diferencia de los métodos cuantitativos, que parten de una concepción positivista y estructuran sus análisis en torno a criterios rígidos, la investigación cualitativa se distingue por su flexibilidad y por priorizar la profundidad sobre la generalización (Vasilachis, 1992). En este sentido, el investigador se acerca al campo para observar situaciones reales y espontáneas, interpretando las acciones y discursos de los participantes desde su propio lenguaje y contexto. Guba y Lincoln (1994) denominan este enfoque como paradigma alternativo, en tanto se centra en la construcción de significados y en la interpretación de la realidad social.

Martínez (2011) complementa esta visión al afirmar que la investigación cualitativa desarrolla procesos descriptivos e interpretativos, situando las acciones y lenguajes en relación con el contexto social más amplio. De este modo, el papel del investigador no se limita a observar, sino

que implica interactuar con los individuos en su entorno, captando los significados que ellos construyen sobre sí mismos y sobre su realidad. Esta aproximación global y naturalista permite explorar, describir y comprender los fenómenos humanos desde una perspectiva interpretativa y reflexiva.

En el marco de esta investigación, la metodología cualitativa se articula con la investigación-acción educativa, entendida como un proceso que nace de la práctica pedagógica y busca transformarla. Según Cárdenas, Parra, Pérez y Rincón (2017), la investigación-acción educativa se construye desde el aula, con el propósito de comprender y mejorar las prácticas pedagógicas mediante las diferentes etapas del proceso investigativo. Este tipo de investigación se caracteriza por explorar las situaciones en las que participan los actores sociales, las intencionalidades de la labor pedagógica y los procedimientos empleados para alcanzar los objetivos educativos.

La investigación-acción educativa se desarrolla en ciclos que incluyen planificación, acción, observación y reflexión (Elliott, 1993). En la fase de planificación se diseñan estrategias que responden a las necesidades detectadas; en la acción se implementan dichas estrategias en el aula; en la observación se registran las experiencias y resultados; y en la reflexión se analizan los hallazgos para generar mejoras y nuevas propuestas. Carr y Kemmis (1988) destacan que este proceso permite a los docentes convertirse en investigadores de su propia práctica, promoviendo cambios significativos en los contextos escolares.

Este enfoque cualitativo resulta pertinente porque no busca medir variables en términos numéricos, sino comprender cómo los estudiantes de primaria del Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga experimentan la lectoescritura y de qué manera las estrategias educomunicativas pueden transformar su participación y desempeño. Como señala Flick (2015), la investigación

cualitativa se centra en captar la complejidad de los fenómenos sociales y educativos en su contexto real, lo que permite un análisis profundo de las prácticas escolares y de los significados que los actores les atribuyen.

En este marco, la investigación-acción educativa se convierte en el enfoque metodológico más adecuado, pues orienta la implementación de estrategias educocomunicativas que buscan fortalecer la competencia lectoescritora y transformar las prácticas pedagógicas tradicionales. Estas estrategias se diseñan a partir de las problemáticas diagnosticadas en la institución y se aplican con el propósito de generar cambios sostenibles. Tal como lo plantea la Normal Superior La Inmaculada de Guapi (2017), la investigación-acción educativa promueve que la reflexión y la acción se conviertan en prácticas habituales dentro de las instituciones, favoreciendo espacios de análisis crítico y de transformación pedagógica que impactan directamente en la calidad del aprendizaje.

3.2. Diseño metodológico: Investigación-Acción Educativa (IAE)

La presente investigación se fundamenta en la Investigación-Acción Educativa (IAE), un enfoque que articula la reflexión teórica con la acción práctica en el aula, permitiendo que los docentes, estudiantes y familias se conviertan en protagonistas de la transformación pedagógica. Este método se caracteriza por su naturaleza participativa y colaborativa, en la que los actores sociales implicados dialogan y reflexionan de manera constante para generar cambios significativos en las prácticas escolares.

Álvarez y Álvarez (2014) sostienen que la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes con el propósito de mejorar la comprensión y la acción en situaciones concretas. Este carácter autorreflexivo implica que el investigador no se limita a observar, sino que interactúa con los sujetos, promoviendo la construcción colectiva de

conocimiento. En la misma línea, Anderson, Herr y Nihlen (2007) señalan que la IAE se desarrolla mediante un espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión, en el cual los resultados de cada ciclo constituyen el punto de partida para el siguiente, generando un proceso continuo de aprendizaje y transformación.

Latorre (2005) enfatiza que el propósito fundamental de la investigación-acción no es únicamente la generación de conocimiento, sino el cuestionamiento de las prácticas sociales y de los valores que las sustentan, con el fin de explicitarlos y transformarlos. De este modo, la IAE se concibe como un bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción, que permite construir comunidades autocríticas y promover cambios progresivos en los contextos educativos. Carr y Kemmis (1988) complementan esta visión al afirmar que la investigación-acción educativa busca que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica, generando procesos de emancipación y mejora continua.

Desde la perspectiva de Kemmis y McTaggart (1988), la IAE se caracteriza por ser un proceso sistemático y crítico, en el que los participantes analizan sus prácticas, identifican problemas y diseñan estrategias para resolverlos. Este enfoque resulta pertinente para el presente proyecto, ya que permite implementar estrategias educomunicativas orientadas al fortalecimiento de la competencia lectoescritora en estudiantes de primaria, partiendo de las problemáticas diagnosticadas en el Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga.

En este marco, la creación de podcasts se convierte en una estrategia innovadora que responde a las demandas de la sociedad contemporánea, mediada por la tecnología y los lenguajes digitales. Según Prensky (2001), los estudiantes actuales son “nativos digitales” que aprenden mejor cuando se integran recursos tecnológicos en el aula. Los podcasts, al ser un medio accesible y flexible, permiten a los estudiantes desarrollar competencias de lectura, escritura y oralidad de

manera integrada, favoreciendo la producción de contenidos propios y la reflexión crítica sobre su entorno.

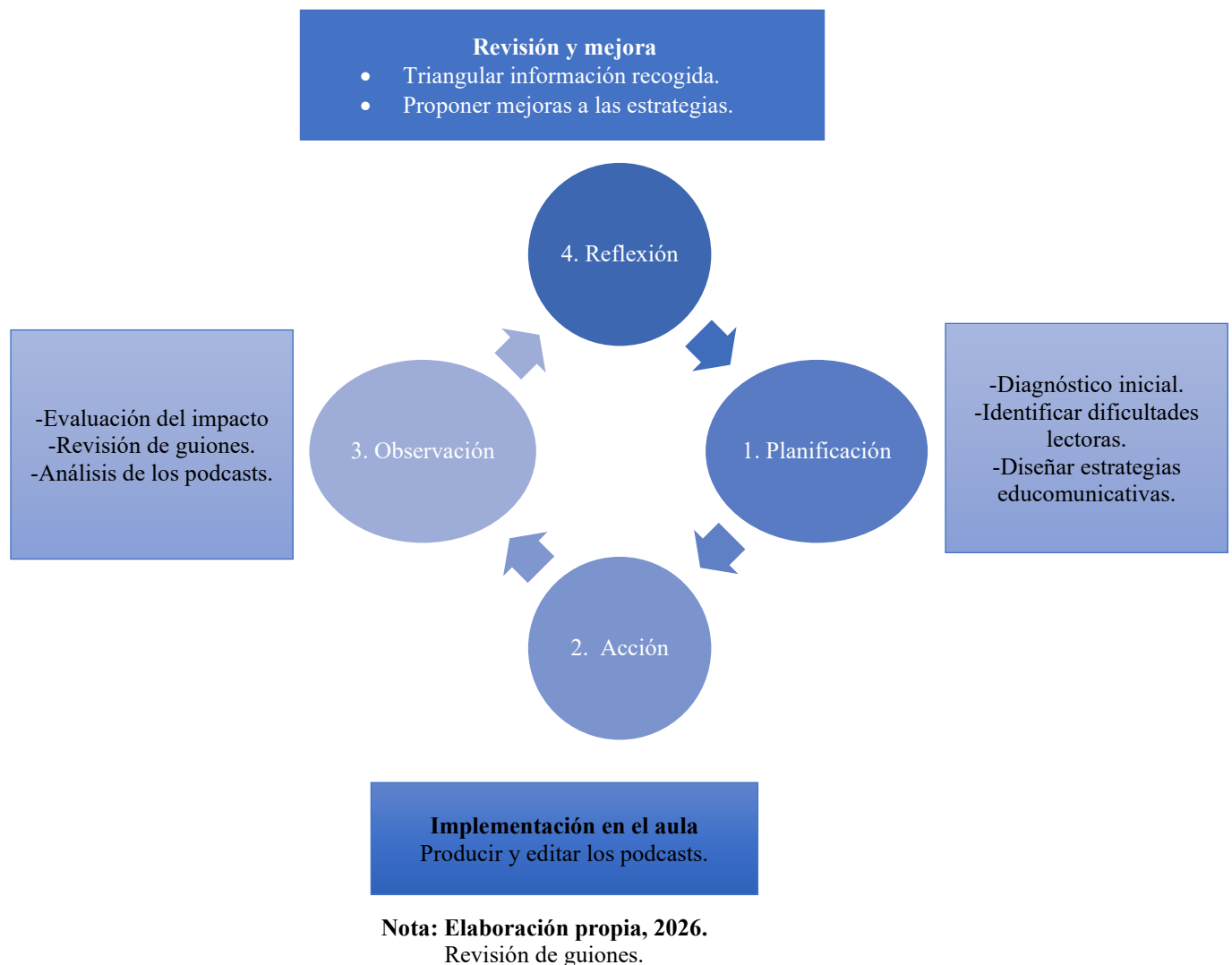
Kaplún (1998) sostiene que la educomunicación debe entenderse como un proceso dialógico en el que los estudiantes construyen colectivamente el conocimiento. En este sentido, la producción de podcasts se convierte en un espacio de diálogo y participación, donde los estudiantes no solo consumen información, sino que la reinterpretan y la resignifican. Además, autores como Salinas (2004) destacan que los entornos de aprendizaje deben adaptarse a los lenguajes y formatos que los estudiantes manejan cotidianamente, como el audiovisual y el digital, para generar mayor implicación.

McNiff y Whitehead (2002) subrayan que la investigación-acción tiene un carácter emancipador, ya que busca que los docentes y estudiantes se reconozcan como agentes de cambio capaces de transformar sus prácticas y contextos. En este proyecto, la creación de podcasts se articula con esta visión emancipadora, al permitir que los estudiantes expresen sus ideas, narren experiencias y produzcan mensajes críticos que circulen en la comunidad educativa.

3.3. Ruta metodológica

La ruta metodológica organiza el proceso investigativo en cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Estas etapas se desarrollan de manera cíclica y retroalimentada, lo que permite ajustar continuamente las estrategias implementadas y garantizar la pertinencia de la intervención. Como señala Elliot (1993), la investigación-acción se caracteriza por su naturaleza espiralada, en la que cada fase alimenta la siguiente y se reelabora a partir de los hallazgos obtenidos. En este proyecto, la ruta metodológica asegura que el diagnóstico inicial, la implementación de actividades educomunicativas, la evaluación y la reflexión crítica se integren en un proceso coherente y dinámico.

Figura 1
Ruta metodológica



3.3.1. Delimitación del problema a investigar en la acción y planificación del proceso de acción - Planificación.

Esta primera fase de planificación se llevó a cabo a partir del proceso de diagnóstico y contextualización descrito en el capítulo I, donde se identificó la problemática relacionada con las dificultades persistentes en el desarrollo de la competencia lectoescritora en los estudiantes de educación primaria del Colegio de la Santísima Trinidad de Bucaramanga. Dichas dificultades se

vinculan con factores pedagógicos, socioemocionales y contextuales, como la escasa exposición a prácticas lectoras en el hogar, la persistencia de metodologías tradicionales centradas en la transmisión de contenidos y la desconexión entre los lenguajes escolares y los lenguajes cotidianos de los niños (Ferreiro & Teberosky, 1979; Solé, 1997).

A partir de este diagnóstico, y luego de la revisión de referentes teóricos pertinentes, surge la necesidad de diseñar un proceso de intervención que incorpore estrategias educomunicativas como alternativa pedagógica innovadora. Estas estrategias integran medios digitales, narrativas interactivas y prácticas participativas que buscan estimular el interés por la lectura y la escritura, favorecer la comprensión crítica y promover la producción textual creativa (Kaplún, 1998; Gutiérrez & Tyner, 2012).

En esta fase de planificación se definió que la intervención se desarrollará mediante una secuencia didáctica estructurada en torno a la producción de podcasts y actividades colaborativas de lectura y escritura, en las que los estudiantes participen activamente como productores de contenidos. El diseño de esta secuencia se fundamenta en el paradigma cualitativo y en el método de investigación-acción, lo que implica que el proceso se conciba como un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión, siempre abierto a ajustes y mejoras (Elliot, 1993).

3.3.1.1. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica se asume como la propuesta de intervención que busca generar una transformación progresiva de las prácticas de enseñanza de la lectoescritura, especialmente en lo que respecta a la incorporación de medios digitales y metodologías participativas. Camps y Zayas (2006) señalan que una secuencia didáctica está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objeto global que les da sentido. En este caso, el objeto global es el fortalecimiento de la competencia lectoescritora mediante la Educomunicación.

La secuencia se diseña como un proyecto que inicia y culmina en sí mismo, pero que se encuentra en constante construcción, dado que cada fase retroalimenta la siguiente. Está constituida por una serie de actividades que producen un producto final —los podcasts y textos elaborados por los estudiantes— y la consecución de objetivos de aprendizaje relacionados con la comprensión lectora, la producción escrita y el pensamiento crítico.

3.3.1.2. Fases de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica propuesta, denominada “Lectores y escritores digitales”, se organiza en tres fases consecutivas, cada una compuesta por tres sesiones, y cada sesión desarrollada en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Tabla 1

Fases de la secuencia didáctica

Sesión	Momentos	Actividades	Responsable	Resultado
1	Inicio: Presentación del proyecto. Desarrollo: Socialización del problema. Cierre: Retroalimentación.	Delimitación del problema.	Docente	Comprensión compartida del problema.
2	Inicio: Encuestas diagnósticas. Desarrollo:	Identificación de dificultades lectoras.	Datos iniciales sobre competencias.	Textos narrativos iniciales.

Aplicación en
aula.

Cierre: Análisis
preliminar.

3	Inicio: Diálogos con docentes. Desarrollo: Registro de percepciones. Cierre: Sistematización.	Contextualización pedagógica.	Docente	Información sobre prácticas actuales.
4	Inicio: Observación en aula. Desarrollo: Registro de dinámicas. Cierre: Informe parcial.	Diagnóstico participativo.	Docente	Evidencias de interacción.
5	Inicio: Revisión teórica. Desarrollo: Análisis de	Fundamentación conceptual.	Docente	Marco teórico actualizado.

	referentes.			
	Cierre:			
	Socialización.			
6	Inicio: Taller con estudiantes.	Identificación de intereses.	Docente y estudiantes	Reconocimiento de motivaciones.
	Desarrollo:			
	Actividades exploratorias.			
	Cierre: Reflexión grupal.			
7	Inicio: Diseño de estrategias.	Planificación de intervención.	Docente	Secuencia didáctica estructurada.
	Desarrollo:			
	Elaboración de secuencia didáctica.			
	Cierre:			
	Validación.			
8	Proyecto colaborativo final	Establecimiento de metas.	Docente	Objetivos claros y medibles.

Nota: Elaboración propia, 2026.

La planificación se organiza en ocho sesiones consecutivas que permiten delimitar el problema, contextualizarlo y diseñar la intervención. En la primera sesión se presenta el proyecto y se socializa la problemática, generando una comprensión compartida entre los actores

educativos. La segunda sesión se dedica a la aplicación de encuestas diagnósticas para identificar las principales dificultades lectoras y escriturales de los estudiantes.

En la tercera sesión un diálogo con docentes, con el fin de recoger sus percepciones sobre las prácticas pedagógicas actuales y las necesidades de los estudiantes. La cuarta sesión se centra en la observación en aula, registrando las dinámicas de interacción y participación de los estudiantes.

La quinta sesión corresponde a la revisión teórica, donde se analizan referentes académicos que fundamentan la propuesta educomunicativa (Cassany, 2006; Kaplún, 1998). En la sexta sesión se lleva a cabo un taller exploratorio con los estudiantes, identificando sus intereses y motivaciones hacia la lectura y la escritura.

La séptima sesión se dedica al diseño de estrategias educomunicativas, elaborando la secuencia didáctica que guiará la intervención. Finalmente, en la octava sesión se definen los objetivos generales y específicos del proyecto, estableciendo metas claras y medibles que orienten el proceso de acción, observación y reflexión.

De esta manera, la planificación no se limita a organizar actividades, sino que constituye un proceso reflexivo y participativo que articula teoría y práctica, garantizando que las estrategias educomunicativas respondan a las necesidades reales de los estudiantes y al proyecto educativo institucional.

3.3.2. Acción

La segunda fase corresponde a la implementación de las estrategias educomunicativas diseñadas en la planificación. Esta etapa se centra en transformar la práctica pedagógica mediante actividades que integren medios digitales, narrativas interactivas y metodologías participativas.

Freire (1997) sostiene que la acción educativa debe ser dialógica, es decir, un proceso de interacción en el que los estudiantes construyen conocimiento de manera colectiva.

En este proyecto, la acción se materializa en la producción de podcasts, talleres de escritura colaborativa y narrativas digitales, que buscan vincular los lenguajes cotidianos de los estudiantes con los contenidos escolares. Kaplún (1998) enfatiza que la educomunicación convierte el aula en un espacio de participación activa, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que la reinterpretan y resignifican.

3.3.2.1. Cronograma de acción.

Tabla 2

Cronograma de acción.

Sesión	Actividad	Momentos	Responsable	Producto
1	Producción inicial de podcasts	Inicio: Presentación Desarrollo: Grabación Cierre: Socialización	Docente y estudiantes	Primeros podcasts escolares
2	Taller de escritura colaborativa	Inicio: Explicación Desarrollo: Redacción en grupos	Docente y estudiantes	Textos narrativos iniciales

Cierre:

Retroalimentación

3	Narrativas digitales (blogs)	Inicio: Introducción Desarrollo: Creación de blogs Cierre: Debate crítico	Estudiantes con acompañamiento docente	Blogs escolares
4	Lectura guiada y análisis	Inicio: Presentación Desarrollo: Lectura crítica Cierre: Reflexión grupal	Docente y estudiantes	Informe de comprensión lectora
5	Producción audiovisual	Inicio: Presentación Desarrollo: Creación de videos Cierre: Socialización	Estudiantes con apoyo técnico	Videos escolares

6	Debate y escritura de ensayos	Inicio:	Docente y estudiantes	Ensayos críticos
		Planteamiento		
		Desarrollo:		
		Redacción		
		Cierre:		
7	Taller de creatividad literaria	Retroalimentación	Estudiantes	Cuentos originales
		Inicio:		
		Presentación		
		Desarrollo:		
		Escritura de cuentos		
8	Proyecto colaborativo final	Cierre: Lectura compartida	Comunidad educativa	Producto colectivo (podcast + texto)
		Inicio:		
		Integración		
		Elaboración		
		Presentación		

El cronograma de acción se organiza en ocho semanas consecutivas, cada una dedicada a una sesión específica que busca fortalecer la competencia lectoescritora desde diferentes dimensiones. En la primera semana, los estudiantes producen sus primeros podcasts, lo que les permite familiarizarse con el formato digital y desarrollar habilidades comunicativas básicas. En

la segunda semana, se realizan talleres de escritura colaborativa, fomentando la cohesión grupal y la producción textual coherente.

La tercera semana se centra en la creación de blogs escolares, integrando narrativas digitales que vinculan los lenguajes cotidianos de los estudiantes con los contenidos académicos. En la cuarta semana, se lleva a cabo una lectura guiada y análisis crítico, fortaleciendo la comprensión lectora y el pensamiento reflexivo.

La quinta semana introduce la producción audiovisual, donde los estudiantes elaboran videos escolares que integran imagen, sonido y texto, ampliando sus competencias multimodales. En la sexta semana, se desarrollan debates y la escritura de ensayos, promoviendo la argumentación y el pensamiento crítico.

La séptima semana se dedica a un taller de creatividad literaria, en el que los estudiantes escriben cuentos originales y los comparten con sus compañeros, estimulando la imaginación y la expresión literaria. Finalmente, en la octava semana se realiza un proyecto colaborativo que integra los aprendizajes previos, produciendo un producto colectivo que combina podcasts y textos escritos, consolidando las competencias comunicativas trabajadas durante todo el proceso.

Este cronograma garantiza la progresión de los aprendizajes, la integración de medios digitales y la participación activa de los estudiantes, respondiendo a la necesidad de fortalecer la competencia lectoescritora mediante estrategias educomunicativas.

3.3.3. Observación

Luego de la implementación de las estrategias educomunicativas en el aula, se procede a la fase de observación, cuyo propósito es evaluar y sistematizar la información recolectada a través del diario de campo. Esta etapa resulta fundamental, ya que permite analizar los insumos obtenidos durante la acción y valorar el impacto de las actividades en el fortalecimiento de la competencia

lectoescritora. Como señalan Yuni y Urbano (2006), la organización de los datos debe realizarse de manera paralela a la recolección, con el fin de identificar lo más relevante y facilitar la primera fase del análisis. En este sentido, el diario de campo se convierte en el eje articulador de la observación, pues en él se consignan tanto las descripciones de las sesiones como las reflexiones críticas del investigador. El proceso de análisis se llevará a cabo siguiendo la propuesta de Sandoval (2002), quien plantea tres fases de codificación para organizar y comprender la información cualitativa.

3.3.3.1 Codificación descriptiva. Genera un sistema de códigos iniciales —en este caso, colores y categorías a priori— que permitan separar la información más relevante y convertirla en datos analizables. Estas categorías se derivan del referente teórico y se consolidan en una matriz que servirá como base para la interpretación de los registros del diario de campo. En el contexto de este proyecto, las categorías estarán relacionadas con aspectos como la comprensión lectora, la producción escrita, la motivación hacia la lectura y la participación en actividades educomunicativas.

3.3.3.1 Codificación axial. Busca profundizar en las categorías establecidas y ampliar los marcos conceptuales. Strauss (como se citó en Coffey & Atkinson, 2003) sostiene que este tipo de codificación permite identificar dimensiones, relaciones y consecuencias a partir de los datos, generando una visión más integral del fenómeno estudiado. En este proyecto, la codificación axial permitirá analizar las convergencias y divergencias entre las experiencias registradas en el diario de campo, agrupando las unidades de significado de manera más clara y sistemática. De esta forma, se construirá una matriz analítica que evidencie tanto los avances como los obstáculos en el proceso de fortalecimiento de la competencia lectoescritora.

3.3.4. Reflexión

La fase de reflexión constituye el momento en el que se revisan los resultados obtenidos durante la implementación de la secuencia didáctica y se contrastan con los objetivos planteados en la planificación. Este proceso no se limita a un análisis descriptivo, sino que implica una triangulación de la información recolectada, lo que permite integrar diferentes fuentes de datos y perspectivas para construir una interpretación más completa y confiable del fenómeno estudiado. Denzin (2012) sostiene que la triangulación es un procedimiento esencial en la investigación cualitativa, ya que posibilita validar los hallazgos mediante la combinación de múltiples métodos, instrumentos y marcos de referencia.

En este proyecto, la triangulación se realizará a partir de tres insumos principales: los registros del diario de campo, las producciones de los estudiantes (textos y podcasts) y las reflexiones surgidas en los espacios de retroalimentación docente-estudiante. La integración de estas fuentes permitirá identificar convergencias y divergencias en los datos, reconocer patrones de comportamiento y valorar el impacto de las estrategias educomunicativas en el desarrollo de la competencia lectoescritora. Como señalan Yuni y Urbano (2006), la organización y análisis de la información debe realizarse de manera sistemática, de modo que se puedan destacar los aspectos más relevantes y facilitar la construcción de categorías interpretativas.

El proceso de reflexión se consolidará mediante la codificación selectiva, que constituye la tercera fase del análisis cualitativo planteado por Sandoval (2002). Esta etapa busca integrar las categorías y relaciones identificadas en la codificación descriptiva y axial, generando un marco interpretativo que dé cuenta de los logros alcanzados y de las limitaciones encontradas. En este sentido, la codificación selectiva permitirá reconocer los avances más significativos en la comprensión lectora, la producción escrita y la motivación de los estudiantes, así como las

transformaciones en la práctica docente derivadas de la implementación de las estrategias comunicativas.

La triangulación de la información también cumple una función crítica en la reflexión, pues asegura que los resultados no dependan de una única fuente, sino que se construyan a partir de la interacción entre diferentes perspectivas. Flick (2004) afirma que la triangulación no solo incrementa la validez de los hallazgos, sino que también enriquece la interpretación al permitir que los datos se complementen y se contrasten entre sí. En este proyecto, la triangulación permitirá comprender cómo las estrategias comunicativas impactan de manera integral en los estudiantes, considerando tanto sus producciones académicas como sus actitudes y motivaciones.

Capítulo 4: Resultados

Este capítulo presenta una reflexión sobre el proceso desarrollado en la secuencia comunicativa implementada con los estudiantes de primaria del Colegio de la Santísima Trinidad. El trabajo se centró en la creación de guiones y la producción de podcasts como estrategia innovadora para fortalecer la competencia lectoescritora.

4.1 Relato de la experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica se desarrolló con la participación de tres cursos de educación primaria, cada uno conformado por dieciséis estudiantes. Desde el inicio, la propuesta de trabajar con podcasts generó gran expectativa entre los niños, quienes manifestaron entusiasmo al conocer que serían protagonistas de un proyecto diferente a las actividades tradicionales de clase. Durante la socialización inicial, se explicó la dinámica del trabajo, los objetivos y la manera en que se organizarían los grupos. Los estudiantes expresaron que sería una experiencia divertida y novedosa, lo que favoreció la disposición positiva hacia el proceso. Tal como señala Kaplún

(1998), la educomunicación se caracteriza por integrar medios y lenguajes cercanos a los estudiantes, lo que incrementa su motivación y participación activa en el aprendizaje.

Figura 2

Estudiantes creando las posibles temáticas de sus textos.



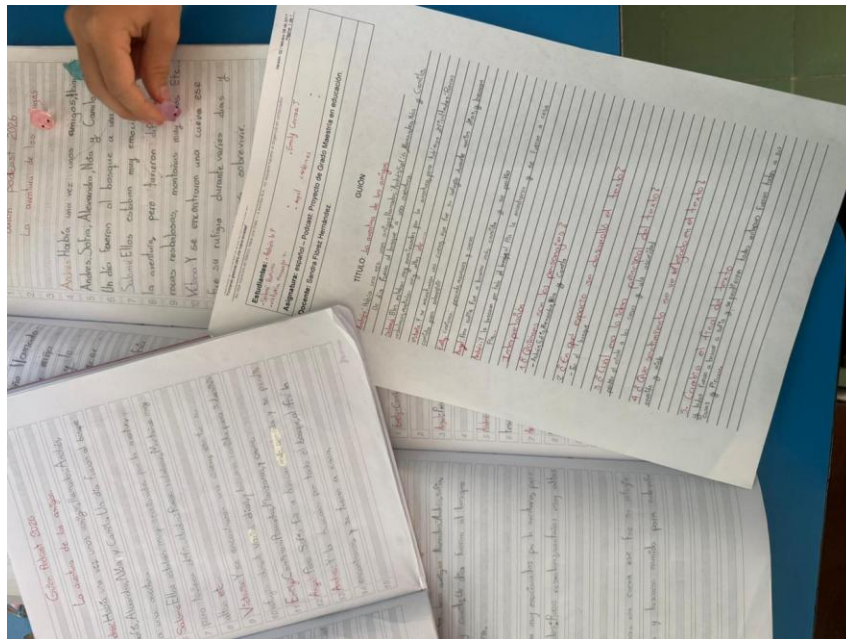
Nota: Elaboración propia, 2026.

Se observa a los estudiantes creando sus propios guiones.

En el primer momento, se conformaron grupos de cuatro y seis estudiantes. La escritura de los guiones se convirtió en un espacio de colaboración, donde cada integrante aportaba ideas para la construcción de personajes, diálogos y situaciones. Durante este proceso no se presentaron dificultades en la organización, pues los niños asumieron con responsabilidad su rol dentro del grupo. Sin embargo, se evidenciaron retos relacionados con la coherencia y cohesión de los textos, así como problemas de ortografía y de continuidad narrativa. Estas dificultades fueron abordadas mediante la retroalimentación docente, que orientó a los estudiantes en la revisión y corrección de sus escritos, promoviendo la reflexión sobre la importancia de la claridad y la estructura en la comunicación. En este sentido, Cassany (2006) afirma que la escritura es un proceso que requiere

planificación, revisión y reescritura, lo cual se evidenció en la necesidad de acompañar a los niños en la construcción de sus guiones.

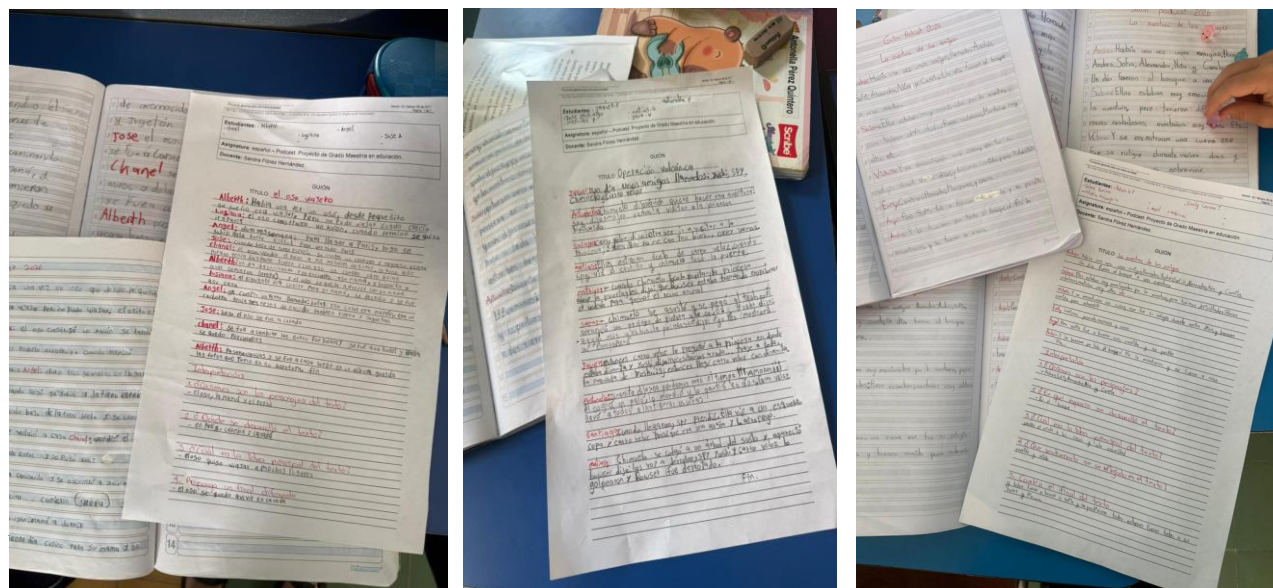
Figura 3
Escritura de los guiones



Nota: Elaboración propia, 2026.
Revisión de guiones.

Las vivencias durante la escritura de los guiones fueron especialmente enriquecedoras. Los estudiantes de segundo grado, por ejemplo, imaginaron un personaje llamado “El perro astronauta”, que viajaba al espacio en busca de huesos mágicos. La historia generó risas y comentarios entre los compañeros, quienes aportaron ideas para que el perro encontrara planetas de helado y estrellas de chocolate. En tercer grado, otro grupo diseñó un relato sobre “La escuela encantada”, donde los pupitres hablaban y los cuadernos podían volar. Estas creaciones reflejaron la capacidad de los niños para transformar su cotidianidad en narraciones fantásticas, demostrando que la imaginación es un recurso pedagógico invaluable. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye en interacción con el contexto social y cultural, y estas historias muestran cómo los estudiantes resignifican su entorno escolar a través de la creatividad.

Figura 4
Guiones para el podcast



Nota: Elaboración propia, 2026.

A lo largo de la experiencia se evidenció un compromiso constante por parte de los estudiantes. Más allá de las dificultades técnicas o lingüísticas, los niños asumieron el proyecto con responsabilidad y entusiasmo, reconociendo el valor de crear y escribir sus propias historias. El trabajo en equipo fortaleció la colaboración y la escucha entre pares, mientras que la producción de los podcasts les permitió comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales vinculadas a la tecnología y a la comunicación contemporánea. Como afirma Freire (1970), la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y en este proyecto los estudiantes lograron interpretar y transformar su realidad a través de la creación de contenidos digitales.

Uno de los aspectos más enriquecedores de la experiencia fue observar cómo los estudiantes lograron transformar situaciones cotidianas en relatos llenos de imaginación. En segundo grado, un grupo narró la historia de “La bicicleta voladora”, un objeto mágico que podía llevarlos a recorrer países lejanos y conocer culturas diferentes. Los niños describieron con entusiasmo cómo viajaban sobre las nubes y saludaban a personajes fantásticos que encontraban

en el camino. Este ejercicio no solo fortaleció la creatividad, sino que también permitió que los estudiantes ampliaran su vocabulario y aprendieran a organizar sus ideas en una secuencia narrativa coherente. Según Jolibert y Jacob (1985), el niño se forma como lector y escritor a través de la experiencia y la mediación de sus pares y maestros, lo cual se evidenció en la manera en que los estudiantes compartían y enriquecían las historias de sus compañeros.

En tercer grado, otro grupo diseñó un relato titulado “El cuaderno mágico”, en el que todo lo que se escribía en sus páginas se convertía en realidad. Los estudiantes imaginaron que podían dibujar un dragón que los protegía en el recreo o escribir un hechizo para que las tareas se hicieran solas. Estas narraciones divertidas reflejaron la capacidad de los niños para vincular la fantasía con su vida escolar, generando un puente entre la imaginación y la realidad. Vygotsky (1978) plantea que el juego y la ficción son espacios privilegiados para el desarrollo del pensamiento simbólico, y en este caso los podcasts se convirtieron en un escenario donde los estudiantes pudieron experimentar con la creación de mundos posibles.

Las dificultades encontradas durante el proceso fueron principalmente de carácter lingüístico. Algunos grupos presentaron problemas de coherencia y cohesión en sus textos, lo que dificultaba la continuidad narrativa. En ocasiones, las ideas aparecían desordenadas o los diálogos no guardaban relación con la trama principal. Asimismo, se evidenciaron errores ortográficos frecuentes, especialmente en el uso de tildes y en la separación de palabras. Estas dificultades, lejos de convertirse en obstáculos insuperables, fueron abordadas como oportunidades de aprendizaje. La revisión colectiva de los guiones permitió que los estudiantes identificaran sus errores y comprendieran la importancia de la corrección en la escritura. Cassany (2006) señala que la escritura es un proceso social y cognitivo que requiere múltiples revisiones, y este proyecto

demonstró que la retroalimentación grupal es una estrategia eficaz para mejorar la calidad de los textos.

En un principio, algunos grupos se limitaban a escribir escenas aisladas sin conexión entre sí. Sin embargo, a medida que avanzaba el proyecto, comprendieron que un podcast debía tener inicio, desarrollo y cierre, lo que los llevó a estructurar mejor sus historias. Este aprendizaje fue evidente en los guiones finales, donde se observó mayor coherencia narrativa y un esfuerzo por mantener la atención del oyente. Hernández y Quintero (2001) afirman que la comprensión lectora y la producción escrita son procesos interactivos en los que el docente cumple un papel mediador, y en este caso la orientación constante permitió que los estudiantes lograran superar sus dificultades iniciales.

La experiencia mostró un compromiso constante por parte de los estudiantes. Desde el primer momento, se sintieron motivados por la posibilidad de grabar sus voces y compartir sus historias con la comunidad educativa. El entusiasmo se reflejaba en frases como “¡Profe, hoy vamos a grabar!” o “¿Podemos poner música de fondo?”. Este interés genuino favoreció la participación activa y la responsabilidad en cada etapa del proceso. Además, la producción de los podcasts permitió que los niños se reconocieran como autores y comunicadores, fortaleciendo su autoestima y su sentido de pertenencia. Como señala Freire (1970), la lectura y la escritura son actos de empoderamiento que permiten al sujeto interpretar y transformar su realidad, y en este proyecto los estudiantes lograron experimentar ese poder a través de la creación de contenidos digitales.

Posteriormente, se avanzó hacia la fase de grabación de los podcasts. Este momento fue especialmente motivador para los estudiantes, quienes se mostraron entusiasmados por la posibilidad de escuchar sus propias voces y compartir sus historias con la comunidad educativa. La práctica de lectura en voz alta permitió fortalecer la entonación, la fluidez y la seguridad al

expresarse frente a sus compañeros. Aunque algunos niños presentaron nerviosismo inicial, la dinámica grupal y el acompañamiento docente favorecieron la confianza y el disfrute de la actividad. La incorporación de efectos sonoros y música de fondo enriqueció la experiencia, generando un ambiente creativo que estimuló la participación activa de todos. Como señala Solé (1997), la lectura no consiste únicamente en decodificar palabras, sino en construir sentido; en este caso, los estudiantes lograron darle vida a sus textos mediante la oralidad y la expresión.

Durante la grabación se vivieron momentos divertidos que reflejaron la espontaneidad de los niños. Un grupo decidió incluir sonidos de animales para ambientar su historia, y uno de los estudiantes imitó tan bien el rugido de un león que todos rieron y pidieron repetirlo varias veces. Estas vivencias muestran cómo la educomunicación permite integrar la imaginación y el juego en el proceso de aprendizaje, favoreciendo la construcción de experiencias significativas (Piscitelli, 2009). El relato de esta experiencia pedagógica muestra cómo la implementación de estrategias educomunicativas, a través de la creación de podcasts, favoreció el desarrollo de competencias lectoescritoras en los estudiantes. Si bien se presentaron dificultades relacionadas con la coherencia, la cohesión y la ortografía, estas se convirtieron en oportunidades de aprendizaje que fueron abordadas mediante la mediación docente. Lo más significativo fue el compromiso y la motivación demostrada por los niños, quienes encontraron en la escritura y la grabación de sus podcasts un espacio para expresarse, crear y compartir con otros, consolidando así un proceso pedagógico innovador y enriquecedor.

Un aspecto que enriqueció la experiencia fue la manera en que los estudiantes lograron apropiarse de los recursos tecnológicos como herramientas de aprendizaje. Aunque al inicio algunos manifestaban inseguridad frente al uso de los micrófonos y la grabación digital, rápidamente comprendieron que la tecnología no era un obstáculo, sino un medio para potenciar

su creatividad. La posibilidad de escuchar sus voces reproducidas en los dispositivos generó un efecto motivador que los llevó a mejorar la entonación y la claridad en la lectura. Este proceso coincide con lo planteado por Gutiérrez y Tyner (2012), quienes afirman que la educomunicación favorece la participación activa de los estudiantes al integrar medios digitales en la práctica pedagógica, permitiendo que se reconozcan como productores de contenido y no solo como receptores pasivos de información. En este sentido, los podcasts se convirtieron en un escenario donde los niños pudieron experimentar la comunicación como un acto de creación y empoderamiento.

De igual manera, la experiencia permitió observar cómo la producción de podcasts fortaleció la dimensión socioemocional de los estudiantes. El trabajo en equipo, la necesidad de negociar ideas y la responsabilidad compartida en la grabación generaron un ambiente de cooperación que trascendió lo académico. Los niños aprendieron a escuchar las propuestas de sus compañeros, a respetar turnos de participación y a valorar el aporte de cada integrante del grupo. Este aprendizaje social se reflejó en frases como “si tú lees esa parte, yo hago el sonido” o “vamos a inventar juntos el final”, que mostraban la construcción colectiva del conocimiento. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional influye directamente en la motivación y en la calidad de las relaciones interpersonales; en este proyecto, la interacción constante fortaleció la empatía y la capacidad de trabajar en comunidad. Así, los podcasts no solo fueron un producto académico, sino también un espacio para cultivar habilidades socioemocionales esenciales en la formación integral de los estudiantes.

4.2 Análisis categorial

La aplicación de la experiencia con los podcasts escolares propone una reflexión pedagógica que articula las categorías de análisis con los resultados obtenidos en la práctica. El

trabajo realizado con los estudiantes permitió contrastar los objetivos planteados con las vivencias en el aula, generando aprendizajes significativos que se relacionan con la teoría de la educomunicación, la lectura y escritura desde la oralidad, y el podcast como estrategia pedagógica multimodal.

4.2.1 La enseñanza desde la perspectiva de la educomunicación.

La educomunicación, entendida como la integración de medios, lenguajes y prácticas comunicativas en los procesos educativos, fue el eje central de esta experiencia. Desde la teoría, Kaplún (1998) plantea que la comunicación educativa debe ser un proceso dialógico en el que los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. En la práctica, este principio se cumplió cuando los niños asumieron el rol de productores de contenido, diseñando guiones y grabando podcasts que reflejaban sus intereses y su imaginación.

La comparación entre teoría y práctica muestra que la educomunicación permitió superar el modelo tradicional de enseñanza centrado en la transmisión unilateral de contenidos. Martín-Barbero (2003) sostiene que la cultura contemporánea está atravesada por mediaciones tecnológicas que transforman los modos de aprender y comunicar. En el proyecto, los estudiantes no solo consumieron información, sino que la reinterpretaron en relatos propios, como cuando un grupo imaginó la “operación volcánica”. Este ejemplo evidencia cómo la práctica confirma la teoría: los lenguajes digitales y narrativos se convierten en mediaciones que acercan la escuela a la vida cotidiana de los niños.

Además, la práctica mostró que los estudiantes comprendieron la importancia de la planificación y la revisión de textos, lo que coincide con Cassany (2006), quien afirma que la escritura es un proceso social y cognitivo que requiere múltiples etapas de construcción. Los niños

revisaban sus guiones, corregían errores y negociaban ideas con sus compañeros, demostrando que la educomunicación favorece tanto la creatividad como la rigurosidad en la producción textual.

la educomunicación permitió que los estudiantes se reconocieran como sujetos activos en el proceso de enseñanza. Desde la teoría, Kaplún (1998) insiste en que la comunicación educativa debe ser horizontal y participativa, alejándose de la lógica bancaria de la educación criticada por Freire (1997). En la práctica, los niños no recibieron contenidos de manera pasiva, sino que construyeron sus propios relatos, negociaron ideas y tomaron decisiones sobre la estructura de sus guiones. Este ejercicio confirmó que la enseñanza desde la educomunicación transforma al estudiante en protagonista de su aprendizaje, lo que se evidenció en frases como “nosotros decidimos cómo termina la historia” o “queremos que el personaje sea diferente”.

La experiencia también mostró que la educomunicación favorece la integración de la cultura escolar con la cultura cotidiana de los estudiantes. Martín-Barbero (2003) señala que los lenguajes mediáticos y tecnológicos son mediaciones que conectan la escuela con la vida diaria de los niños. En la práctica, los estudiantes incorporaron elementos de su entorno en los podcasts, como mascotas, juegos y personajes televisivos, lo que permitió que la enseñanza se sintiera cercana y significativa. Este vínculo entre teoría y práctica demuestra que la educomunicación no solo introduce tecnología en el aula, sino que también legitima los saberes y experiencias de los estudiantes como parte del proceso pedagógico.

Otro hallazgo importante fue la manera en que la educomunicación promovió la colaboración y el trabajo en equipo. Desde la teoría, Jolibert y Jacob (1985) sostienen que el aprendizaje de la lectura y escritura se fortalece en contextos de interacción y cooperación. En la práctica, los grupos de cuatro a seis estudiantes se organizaron para escribir sus guiones, distribuyendo roles y apoyándose mutuamente. La enseñanza desde esta perspectiva permitió que

los niños aprendieran a escuchar, negociar y valorar las ideas de sus compañeros, lo que se reflejó en la calidad de los productos finales.

Los estudiantes mostraron entusiasmo constante por grabar sus voces y escuchar los resultados, lo que se tradujo en una actitud positiva hacia la lectura y la escritura. La enseñanza desde esta perspectiva logró que los niños se sintieran orgullosos de sus producciones, reforzando su identidad como escritores y comunicadores. La práctica confirma la teoría: cuando la enseñanza incorpora lenguajes y tecnologías cercanas a los estudiantes, se incrementa la motivación y se favorece el aprendizaje significativo.

La experiencia demostró que la educomunicación contribuye a la formación de competencias críticas y reflexivas. Freire (1970) plantea que la educación debe permitir al sujeto leer el mundo para transformarlo, y en este proyecto los estudiantes lograron interpretar su realidad a través de relatos que mezclaban fantasía y cotidianidad. La enseñanza desde la educomunicación permitió que los niños reflexionaran sobre temas de su entorno, como la escuela, la familia y los juegos, y los transformaran en narraciones creativas.

4.2.2 El aprendizaje de la lectura y escritura en la oralidad

La segunda categoría de análisis se centra en el aprendizaje de la lectura y escritura a través de la oralidad. Desde la teoría, Solé (1997) advierte que enseñar a leer no consiste únicamente en decodificar palabras, sino en formar lectores capaces de interpretar y construir sentido. En la práctica, los estudiantes lograron este objetivo al leer en voz alta sus guiones durante la grabación de los podcasts, cuidando la entonación, la fluidez y la claridad en la expresión.

La comparación entre teoría y práctica muestra que la oralidad se convirtió en un puente entre la escritura y la comunicación. Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye en interacción con el contexto social y cultural, y en este proyecto la oralidad fue el medio que

permitió a los estudiantes compartir y enriquecer sus producciones. Por ejemplo, en tercer grado, un grupo incorporó un “hechizo mágico” en su podcast, pronunciado con voces graves y misteriosas, lo que generó un ambiente teatral que motivó a los estudiantes a continuar con la narración. Este ejercicio confirma que la oralidad no solo fortalece la lectura expresiva, sino que también permite experimentar la escritura como un acto social y creativo.

Las dificultades encontradas, como problemas de coherencia, cohesión y ortografía, se convirtieron en oportunidades de aprendizaje. Hernández y Quintero (2001) afirman que la comprensión lectora es un proceso interactivo en el que el docente cumple una función mediadora, y en este proyecto esa mediación fue fundamental para que los estudiantes logaran superar sus errores iniciales. La práctica confirma la teoría: la oralidad, acompañada de la mediación docente, es una estrategia eficaz para fortalecer la competencia lectoescritora.

La experiencia con los podcasts permitió comprobar que la oralidad es un recurso pedagógico que facilita la apropiación de la escritura. Desde la teoría, Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que el proceso de adquisición de la lengua escrita está profundamente vinculado a las experiencias previas del niño con el lenguaje oral. En la práctica, los estudiantes lograron transformar sus conversaciones cotidianas en guiones narrativos, lo que les permitió comprender que la escritura no es un ejercicio aislado, sino una extensión de la oralidad. Por ejemplo, varios grupos iniciaban sus guiones con expresiones propias de su vida diaria, como saludos o frases familiares, y luego las adaptaban al formato escrito, mostrando cómo la oralidad se convierte en puente hacia la lectoescritura.

Otro aspecto relevante fue la manera en que la oralidad favoreció la construcción de sentido en la lectura. Solé (1997) afirma que leer implica interpretar y reflexionar, y no solo decodificar palabras. En la práctica, los estudiantes lograron dar vida a sus textos mediante la entonación y la

expresión oral, lo que les permitió comprender mejor el contenido de sus guiones. Durante la grabación, un grupo de tercer grado enfatizó las voces de los personajes con distintos tonos, lo que generó una interpretación más rica y ayudó a los oyentes a seguir la trama. Este ejercicio confirma que la oralidad potencia la comprensión lectora, ya que obliga al estudiante a reflexionar sobre el significado de las palabras y la coherencia del relato.

La oralidad también se convirtió en un espacio para fortalecer la seguridad y la autoestima de los estudiantes. Goleman (1995) señala que la inteligencia emocional influye directamente en la motivación y en la calidad de las relaciones interpersonales. En la práctica, los niños que inicialmente mostraban timidez al leer en voz alta lograron superar sus miedos gracias al apoyo de sus compañeros y al reconocimiento de sus producciones. Frases como “yo quiero leer mi parte” o “escuchen cómo suena mi personaje” reflejaron el orgullo de los estudiantes por su trabajo. La comparación entre teoría y práctica muestra que la oralidad no solo fortalece la competencia lectoescritora, sino que también contribuye al desarrollo socioemocional de los niños.

Asimismo, la experiencia evidenció que la oralidad favorece la interacción y el aprendizaje colectivo. Vygotsky (1978) plantea que el conocimiento se construye en interacción con los demás, y en este proyecto la lectura en voz alta se convirtió en un espacio de diálogo y retroalimentación. En la práctica, los estudiantes corregían a sus compañeros cuando olvidaban una palabra o sugerían cambios en la entonación para mejorar la narración. Este ejercicio de colaboración confirma que la oralidad es una estrategia eficaz para consolidar aprendizajes, ya que permite que los estudiantes se conviertan en mediadores del conocimiento entre pares.

Finalmente, la oralidad permitió que los estudiantes se reconocieran como escritores y narradores. Jolibert y Jacob (1985) sostienen que el niño se forma como lector y escritor a través de la experiencia y la mediación de sus pares y maestros. En la práctica, los estudiantes asumieron

con responsabilidad la lectura de sus guiones, comprendiendo que sus palabras tenían un impacto en los oyentes. La grabación de los podcasts les permitió experimentar la escritura como un acto social, en el que la oralidad se convierte en vehículo para compartir ideas y emociones. La comparación entre teoría y práctica confirma que la oralidad es una herramienta pedagógica que fortalece la lectoescritura y que permite a los estudiantes reconocerse como autores en un proceso multimodal.

4.2.3 El podcast como estrategia pedagógica

La tercera categoría de análisis se centra en el podcast como estrategia pedagógica multimodal. Desde la teoría, Gutiérrez y Tyner (2012) sostienen que la educomunicación favorece la participación activa de los estudiantes al integrar medios digitales en la práctica pedagógica. En la práctica, los podcasts se convirtieron en un espacio donde los estudiantes pudieron experimentar la comunicación como un acto de creación y empoderamiento.

La comparación entre teoría y práctica muestra que el podcast permitió integrar la escritura, la oralidad, la tecnología y la creatividad en un solo producto. Piscitelli (2009) afirma que los entornos digitales transforman las formas de pensar, comunicar y aprender, y en este proyecto los estudiantes lograron transformar su realidad escolar en narraciones fantásticas. Un ejemplo significativo fue el relato sobre “la escuela encantada”, donde los pupitres hablaban y los cuadernos podían volar. La grabación incluyó sonidos de puertas que se abrían y risas misteriosas, lo que generó un ambiente teatral que motivó a los estudiantes a continuar con la narración.

Además, la socialización de los podcasts con las familias y la comunidad educativa fortaleció los vínculos entre la escuela y el hogar, confirmando lo planteado por Freire (1970), quien sostiene que la lectura y la escritura son actos de empoderamiento que permiten al sujeto interpretar y transformar su realidad. En este proyecto, los estudiantes lograron experimentar ese

poder a través de la creación de contenidos digitales que fueron compartidos y valorados por su comunidad.

En conclusión, el podcast se consolidó como una estrategia pedagógica innovadora que permitió fortalecer la competencia lectoescritora de los estudiantes, integrar la teoría con la práctica y generar aprendizajes significativos. La experiencia confirmó que las prácticas multimodales funcionan como herramientas eficaces para la enseñanza de la lectura y la escritura, y que los estudiantes lograron reconocerse como escritores y comunicadores en un entorno digital y creativo.

La experiencia con los podcasts permitió comprobar que esta herramienta multimodal integra de manera efectiva la escritura, la oralidad y la tecnología en un solo proceso pedagógico. Desde la teoría, Piscitelli (2009) sostiene que los entornos digitales transforman las formas de pensar y aprender, generando nuevas dinámicas de interacción. En la práctica, los estudiantes lograron convertir sus guiones en producciones sonoras que no solo transmitían información, sino que también reflejaban creatividad y emoción. La grabación de los podcasts se convirtió en un espacio donde los niños podían experimentar con la voz, los sonidos y la música, confirmando que el aprendizaje se enriquece cuando se vincula con lenguajes digitales cercanos a su cotidianidad.

Otro aspecto relevante fue la manera en que el podcast favoreció la motivación y el compromiso de los estudiantes. Gutiérrez y Tyner (2012) afirman que la educomunicación fomenta la participación activa al integrar medios digitales en la enseñanza. En la práctica, los niños mostraron entusiasmo constante por grabar sus voces y escuchar los resultados, lo que se tradujo en una actitud positiva hacia la lectura y la escritura. Frases como “quiero que mi voz salga en el programa” o “vamos a ponerle música para que suene mejor” reflejaron el interés genuino de los

estudiantes por el producto final. La comparación entre teoría y práctica confirma que el podcast es una estrategia pedagógica que incrementa la motivación y favorece aprendizajes significativos.

La experiencia también evidenció que el podcast permite a los estudiantes reconocerse como escritores y comunicadores. Freire (1970) plantea que la lectura y la escritura son actos de empoderamiento que permiten al sujeto interpretar y transformar su realidad. En la práctica, los niños asumieron con responsabilidad la escritura de sus guiones y la lectura en voz alta, comprendiendo que sus palabras tenían un impacto en los oyentes. La socialización de los podcasts con las familias y la comunidad educativa reforzó este reconocimiento, ya que los estudiantes se sintieron valorados como autores de contenidos. La práctica confirma la teoría: el podcast es una herramienta que fortalece la identidad del estudiante como escritor y narrador.

Asimismo, el podcast se consolidó como un espacio para el aprendizaje colaborativo. Jolibert y Jacob (1985) sostienen que el aprendizaje de la lectura y escritura se fortalece en contextos de interacción y cooperación. En la práctica, los grupos de estudiantes negociaban ideas, distribuían roles y corregían errores de manera conjunta, lo que permitió mejorar la calidad de los productos finales. La grabación de los podcasts exigió coordinación y trabajo en equipo, confirmando que esta estrategia pedagógica fomenta la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento. La comparación entre teoría y práctica muestra que el podcast no solo fortalece la lectoescritura, sino también las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes.

Finalmente, la experiencia demostró que el podcast es una estrategia pedagógica que favorece la multimodalidad en el aprendizaje. Cassany (2006) afirma que la escritura contemporánea se caracteriza por integrar múltiples lenguajes y formatos, y en este proyecto los estudiantes lograron combinar texto, voz, música y efectos sonoros en un solo producto. En la práctica, los niños comprendieron que la comunicación no se limita a las palabras escritas, sino

que puede enriquecerse con otros recursos expresivos. Este aprendizaje confirma que las prácticas multimodales funcionan como herramientas eficaces para la enseñanza de la lectura y la escritura, y que el podcast es un medio idóneo para desarrollar competencias comunicativas en un entorno digital y creativo.

5. Conclusiones y recomendaciones

1. La experiencia con los podcasts escolares confirmó que la educomunicación es una estrategia eficaz para fortalecer la competencia lectoescritora en primaria. Los estudiantes se reconocieron como productores de contenido y no como receptores pasivos, lo que coincide con Kaplún (1998), quien plantea que la comunicación educativa debe ser dialógica y participativa. Se recomienda que las instituciones educativas integren proyectos educomunicativos que vinculen la escritura y la oralidad con medios digitales, pues estos generan motivación y compromiso en los estudiantes.
2. La práctica demostró que la lectura en voz alta y la grabación de podcasts fortalecen la comprensión lectora y la producción escrita. Los estudiantes lograron dar sentido a sus textos mediante la entonación y la expresión oral, confirmando lo planteado por Solé (1997). Se recomienda que los docentes incorporen la oralidad como estrategia permanente en el aula, ya que esta permite superar dificultades de coherencia y cohesión y favorece la seguridad y autoestima de los niños.
3. El uso del podcast permitió integrar escritura, oralidad, música y efectos sonoros en un solo producto, confirmando lo señalado por Cassany (2006) sobre la naturaleza multimodal de la escritura contemporánea. Se recomienda que las instituciones fomenten la producción de podcasts escolares como práctica pedagógica innovadora que fortalece competencias comunicativas y digitales.

4. Durante la experiencia, los niños expresaron frases como “yo quiero leer mi parte” o “vamos a inventar juntos el final”, lo que evidencia que se identificaron como escritores y narradores. Este hallazgo confirma lo planteado por Jolibert y Jacob (1985). Se recomienda que los proyectos educomunicativos incluyan espacios de socialización de los productos, para que los estudiantes se reconozcan como autores y fortalezcan su identidad comunicativa.
5. La práctica mostró que la oralidad favorece la seguridad y autoestima de los estudiantes. Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional influye en la motivación y las relaciones interpersonales. Se recomienda que los docentes utilicen la lectura en voz alta y la grabación de podcasts como herramientas para fortalecer la dimensión socioemocional de los niños.
6. La experiencia mostró que los estudiantes aprendieron a escuchar, negociar y valorar las ideas de sus compañeros. Jolibert y Jacob (1985) sostienen que el aprendizaje se fortalece en contextos de interacción y cooperación. Se recomienda que los proyectos educomunicativos se desarrollen en grupos, para fomentar la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento.
7. Los problemas de coherencia, cohesión y ortografía se convirtieron en oportunidades de aprendizaje gracias a la mediación docente. Hernández y Quintero (2001) afirman que la comprensión lectora es un proceso interactivo en el que el docente cumple una función mediadora. Se recomienda que los proyectos educomunicativos incluyan espacios de revisión y retroalimentación para superar dificultades lingüísticas.
8. Los estudiantes mostraron entusiasmo constante por grabar sus voces y escuchar los resultados, lo que confirma lo planteado por Gutiérrez y Tyner (2012). Se recomienda que

los docentes utilicen medios digitales como el podcast para incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia la lectura y la escritura.

9. La socialización de los podcasts con las familias generó orgullo y reconocimiento hacia los estudiantes. Freire (1970) plantea que la lectura y la escritura son actos de empoderamiento social. Se recomienda que los proyectos educomunicativos incluyan la difusión de los productos digitales en la comunidad, para fortalecer el impacto social del aprendizaje.
10. Martín-Barbero (2003) sostiene que la cultura contemporánea está atravesada por mediaciones tecnológicas. La práctica confirmó que los estudiantes se sienten motivados cuando trabajan con lenguajes digitales cercanos a su cotidianidad. Se recomienda que las instituciones integren sistemáticamente medios digitales en sus prácticas pedagógicas.
11. La experiencia permitió que los estudiantes reflexionaran sobre temas de su entorno y los transformaran en narraciones creativas. Freire (1970) plantea que la educación debe permitir al sujeto leer el mundo para transformarlo. Se recomienda que los proyectos educomunicativos incluyan actividades que promuevan la reflexión crítica y la escritura como herramienta de transformación social.
12. La experiencia con los podcasts escolares demostró que esta estrategia puede replicarse en otros contextos educativos. Piscitelli (2009) afirma que los entornos digitales ofrecen nuevas formas de aprender y comunicar. Se recomienda que las instituciones documenten y compartan sus experiencias educomunicativas, para que otros docentes puedan implementar prácticas similares en sus aulas.

Referencias

- Álvarez Idarraga, N. J., & Suárez Mira, G. A. (2023). Educomunicación: estrategia de intervención pedagógica en adolescentes con impulsividad motora, cognitiva y no planeada. *Revista Rastros Rostros*, 25(45), 151–169.
- Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. (2007). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Corwin Press.
- Aparici, R. (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Ayerdi, A., et al. (2011). *Las TIC en la educación contemporánea*. Editorial Graó.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Press.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: proceso y pedagogía crítica. *Revista Comunicación y Sociedad*, 25(1), 45–60.
- Belloch, C. (2012). *Las TIC en la educación*. Universidad de Valencia.
- Berenguer, J. (2007). *Multimedia y educación*. Editorial Síntesis.
- Cajiao, F. (2013). *La lectura como acto creativo*. Editorial Magisterio.
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II: Psicología de la educación*. Alianza Editorial.

- Congreso de la República de Colombia. (2025). *Ley 2491 de 2025: Por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia*. Bogotá: Función Pública.
- De Oliveira, M. (2009). Educomunicação: Uma área do conhecimento/intervenção social em educação. *Revista Comunicação e Sociedade*, 1(1), 1–10.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz, F. (2013). *Educomunicación en el aula: diálogo y participación*. Editorial Magisterio.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Flick, U. (2004). *Triangulation in qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. E. (2015). *Aplicación de estrategias de retroalimentación inmediata con uso de dispositivos móviles en la comprensión lectora* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Galindo Lozano, J. (2019). *Lectura, escritura y oralidad en la escuela primaria*. Editorial Magisterio.

- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A., & Cordon-García, J. A. (2015). *APPrender a leer y escribir: Aplicaciones para la iniciación a la lectoescritura*. Universidad de Salamanca.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Sage.
- Gutiérrez, M., & Tyner, K. (2012). Educomunicación: más allá del alfabetismo digital. *Comunicar*, 19(38), 10–13. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, & Quintero. (2001). *La comprensión lectora como proceso interactivo*. Editorial Magisterio.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU Press.
- Jolibert, J., & Jacob, F. (1985). *Niños que leen y escriben a partir de textos*. Paidós.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica*. Seuil.
- Lamarca, M. (2007). *Hipermedia y educación*. Editorial Síntesis.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer en la escuela*. Paidós.

- López Rivas, O. H. (2024). Enseñanza de la lectoescritura en la escuela primaria en tiempos de pandemia: Estudios de casos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(44), 1–20.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, J. (2005). *Lectura y ciudadanía*. Convenio Andrés Bello.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad*. MEN.
- Morales Ruiz, H. J., & Buendía Cueva, G. I. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13), 1–18.
- Naspirán de la Cruz, A. A. (2025). Las competencias socioemocionales y su relación con las trayectorias educativas. *Educación y Ciudad*, 49, 1–20.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Ribeiro, V. C. V. (2022). La educomunicación y su aplicación en el contexto audiovisual y digital. *ARCIC*, 11(28), 1–15.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1–16.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Graó.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO.
- Vargas Amézquita, S. L., Castro, A., & Carrión, M. (2024). Estrategias pedagógicas de lectoescritura implementadas en la básica primaria en América Latina: Revisión de la literatura. *Saber Ser*, 1(1), 75–88.
- Vasilachis, I. (1992). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vidal Mena, C. (2021). *El uso de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños/niñas con y sin dificultad en el aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de Andalucía]. Repositorio UNIA.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.