



Pódcast y e-Portfolio para desarrollar la competencia comunicativa y mediática en un proceso de aprendizaje autorregulado¹

Podcasts and e-Portfolios to develop communicative skills and media competence in a self-regulated learning process

ANTONELLA DI CINTIO²

Universidad de Huelva, España

antonella.dicintio@alu.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0001-7783-8897>

MARÍA AMOR PÉREZ-RODRÍGUEZ

Universidad de Huelva, España

amor.perez@dfesp.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0001-8312-5412>

ÁGUEDA DELGADO-PONCE

Universidad de Huelva, España

agueda.delgado@dfesp.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0003-3261-2434>

Resumen:

El docente desempeña un papel clave al implementar las competencias del siglo XXI en la preparación de estudiantes adolescentes para los desafíos de la sociedad de la información. Este trabajo considera la competencia comunicativa y mediática como base del desarrollo integral del individuo. Este estudio piloto analiza su desarrollo mediante el uso de pódcasts,

Abstract:

Teachers play a key role in developing 21st-century skills in adolescent students, preparing them for the challenges of the information society. Among these, communicative and media competence are considered essential, as they underpin other fundamental skills that contribute to individuals' holistic development. This pilot study examines their development

1 Como referenciar este artículo (How to reference this article): Di Cintio, A., Pérez-Rodríguez, M. A. y Delgado-Ponce, Á. (2026). Pódcast y e-Portfolio para desarrollar la competencia comunicativa y mediática en un proceso de aprendizaje autorregulado. *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 325-352. <https://doi.org/10.6018/educatio.650651>

2 Autor de correspondencia: Antonella Di Cintio.

e-Portfolio y estrategias de aprendizaje autorregulado. La muestra incluyó 27 estudiantes del IES Pablo Neruda (Huelva), y se aplicó un diseño cuasiexperimental de grupo único con enfoque cualitativo. La intervención se desarrolló en tres fases: pretest, intervención didáctica y postest. Para la recogida de datos se emplearon entrevistas, cuestionario de evaluación formativa y de experiencias educativas, y una rúbrica de guiones. Los resultados muestran que la combinación de pódcasts, ePortfolio y aprendizaje autorregulado es eficaz para mejorar la competencia comunicativa y mediática, fomentar autonomía y autoestima, metacognición y pensamiento crítico. Además, se evidencia que estas herramientas permiten un acercamiento responsable al mundo digital desde una perspectiva educomunicativa. Los hallazgos destacan la relevancia de integrar recursos digitales y estrategias de autorregulación en la enseñanza secundaria, contribuyendo a un aprendizaje significativo y al desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave:

Pódcast; ePortfolio; competencia comunicativa; competencia mediática; aprendizaje autorregulado.

using podcasts, e-Portfolios, and self-regulated learning strategies. The sample included 27 high school students from IES Pablo Neruda (Huelva). A single-group quasi-experimental design with a qualitative approach was applied. The intervention was conducted in three phases: pretest, didactic intervention (production of podcasts and e-Portfolios), and posttest. Data were collected through interviews, a formative evaluation, an educational experience questionnaire, and a rubric to assess the scripts. The results showed that the combination of podcasts, e-Portfolios, and self-regulated learning was effective in enhancing communicative and media skills, fostering autonomy and self-esteem, increasing awareness of one's own learning, and developing critical thinking. Furthermore, the findings indicate that these tools promote a responsible approach to the digital world from an educommunicative perspective. The results highlight the importance of integrating digital resources and self-regulation strategies in secondary education, contributing to meaningful learning and the holistic development of students.

Keyword:

Podcast; ePortfolio; communicative skills; media literacy; self-regulated learning.

Résumé:

L'enseignant joue un rôle clé dans la mise en œuvre des compétences du XXI^e siècle pour préparer les étudiants adolescents aux défis de la société de l'information. Ce travail considère la compétence communicative et médiatique comme la base du développement intégral de l'individu. Cette étude pilote analyse son développement à travers l'utilisation de podcasts, d'un e-Portfolio et de stratégies d'apprentissage autorégulé. L'échantillon comprenait 27 élèves de l'IES Pablo Neruda (Huelva), et un devis quasi expérimental à groupe unique avec une approche qualitative a été appliqué. L'intervention s'est déroulée en trois phases : pré-test, intervention didactique et post-test. Pour la collecte des données, des entretiens, un questionnaire d'évaluation formative et d'expériences éducatives, ainsi qu'une grille d'évaluation des scénarios ont été utilisés. Les résultats montrent que la combinaison de podcasts, d'e-Portfolio et d'apprentissage autorégulé est efficace pour améliorer la compétence communicative et médiatique, favoriser l'autonomie et l'estime de soi, la métacognition et la pensée critique. De plus, il est mis en évidence que ces outils permettent une approche responsable du monde numérique dans une perspective éducomunicative. Les conclusions soulignent la pertinence d'intégrer des ressources numériques et des stratégies d'autorégulation dans l'enseignement secondaire, contribuant ainsi à un apprentissage significatif et au développement intégral des élèves.

Mots-clés:

Podcast; e-Portfolio; compétence communicative; compétence médiatique; apprentissage autorégulé.

Fecha de recepción: 19-02-2025

Fecha de aceptación: 04-02-2026

Introducción

Una de las funciones esenciales del profesorado consiste en proporcionar al alumnado un conjunto de herramientas eficaces que le permitan afrontar adecuadamente el periodo de la adolescencia, coincidente con la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional Básica y de Grado Medio. En este marco, el docente desempeña un papel clave al implementar estrategias pedagógicas y metodologías adaptadas a las necesidades propias de esta etapa (García-Ruiz, 2016). Su labor trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en guía y facilitador del aprendizaje, promoviendo la participación activa, la motivación y un entorno favorable al crecimiento escolar, personal y social. Asimismo, impulsa el desarrollo integral del alumnado y el fortalecimiento de sus competencias comunicativa, mediática, académicas y socioemocionales, en un marco propio de la educomunicación, que articula los procesos formativos con la cultura mediática contemporánea (Aguaded et al., 2021). En este sentido, el uso de modelos de blended learning permite combinar la presencialidad con recursos digitales, favoreciendo un aprendizaje más flexible e inclusivo. En la actualidad, y en estrecha colaboración con las familias, el profesorado asume el gran desafío de educar a los jóvenes en una sociedad marcada por la información y la conectividad, fomentando las habilidades fundamentales para un desarrollo equilibrado y sostenible.

Entre dichas metodologías destacan los enfoques basados en recursos digitales como los pódcasts (García-García, 2023; García-Marín, 2018, 2020; Gómez-Barrio y Palma-Velásquez, 2020; Ollero Gavín et al., 2023; Romero-Velásquez et al., 2020; Yzidi, 2018) y el e-Portfolio (Bensalem y Alenazi, 2023; Ciesielkiewicz, 2015; Cornejo-Sánchez et al., 2020; Corral-Carrillo y Cacheiro-González, 2016; Gómez-Urrutia y Faúndez, 2019; Johansson, 2021; Kilbane y Milman, 2017; Renwick, 2017; Rossi et al., 2006; Villota-Hurtado, 2018), que favorecen la autonomía, la creatividad, y la producción y uso crítico de contenidos di-

giales en entornos de aprendizaje autorregulado (Méndiz-Rojas, 2022; Méndiz-Rojas y Di Cintio 2021; Núñez Fernández et al., 2022; Santiago, 2014; Zimmerman, 2000).

En el contexto de la transformación tecnológica y la omnipresencia de lo digital, la comunicación efectiva y la competencia mediática se reconocen como competencias clave del siglo XXI, indispensables para comprender, evaluar y producir mensajes en múltiples lenguajes y formatos dentro de una cultura mediatizada (Martínez-Bravo et al., 2021). Este planteamiento se inscribe en la perspectiva de la educomunicación, al situar la educación como un proceso dialógico y mediado por prácticas comunicativas críticas (Aguaded et al., 2021; Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2024). En el ámbito educativo, adquieren especial relevancia en la adolescencia, etapa en la que se consolidan las habilidades cognitivas y sociales para la vida ciudadana (CELEX, 2006; Consejo de Europa, 2018).

El aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes dependen tanto de lo cognitivo como de factores afectivos y socioemocionales que inciden en la motivación y en la calidad de las interacciones (Burns y Gottschalk, 2019; Jolay-Benites et al., 2023; Trujillo-Segoviano, 2014). El componente emocional favorece la atención, la memoria y la comprensión, potenciando el aprendizaje (González et al., 2013), mientras que la relación armónica entre docentes y discentes resulta esencial para una formación integral. La comunicación, además, debe incluir gestos, actitudes y recursos multimodales que transmitan significados y valores (Tolentino, 2020). En un contexto donde los jóvenes enfrentan dificultades de relación y comunicación (OIT, 2020; Purificación, 2017; UNICEF, 2021a, 2021b), se requiere humanizar la educación mediante experiencias emocionales positivas que integren creatividad, gestión emocional, empatía, resiliencia, pensamiento crítico y un uso responsable de los medios (Pineda-Escobar et al., 2023).

Desde esta perspectiva, la investigación plantea que la competencia comunicativa y la mediática deben vincularse estrechamente con las socioemocionales —autonomía, autoestima, responsabilidad y toma de decisiones—, ya que su integración posibilita aprendizajes significativos y críticos, así como la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en entornos sociales y culturales mediados por tecnologías digitales del siglo XXI.

A la luz de estas nuevas necesidades, derivadas de los cambios rápidos y profundos de la sociedad (Consejo de la Unión Europea, 2018;

Cubillán y Labarca, 2022; Kilbane y Milman, 2017; Livingstone, 2020; Lozano, 2021; Martínez, 2022; OCDE, 2009; OCDE, 2019; Pérez-Rodríguez et al., 2024; Renwick, 2017; Scolari, 2018; Scolari et al., 2020; Villota-Hurtado, 2018; UNESCO, 1996; Consejo de la Unión Europea, 2016; van Dijck, 2016), el presente estudio tiene como objetivo general analizar el impacto de la producción de pódcasts en el desarrollo de las habilidades comunicativas y de la competencia mediática de estudiantes de 15 años, evaluando además el papel de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su contribución al fomento del autoaprendizaje y la autonomía del alumnado mediante la creación de estos productos digitales y el uso del e-Portfolio. De esta manera, las dos herramientas—los pódcast como recursos de producción creativa y comunicativa, y el e-Portfolio como espacio de reflexión y autorregulación del aprendizaje— se presentan como ejes metodológicos que permiten articular competencias comunicativas, mediáticas y socioemocionales en un marco de aprendizaje significativo.

Para lograr dicho propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar el efecto de la producción de pódcasts en la mejora de las destrezas comunicativas, considerando la expresión oral y escrita, y la coherencia discursiva.
2. Analizar cómo el uso del e-Portfolio y otras herramientas digitales fortalecen la competencia mediática, incluyendo la selección, organización y presentación crítica de la información.
3. Examinar el papel de las TIC en la implementación de estrategias didácticas innovadoras, orientadas a la comunicación multimodal en contextos educativos.
4. Investigar de qué manera la producción de pódcasts promueve el autoaprendizaje, la autonomía y responsabilidad del alumnado, fomentando la planificación, ejecución y reflexión sobre sus propias actividades.

Estas metas se relacionan directamente con las preguntas de investigación, que guían el análisis cualitativo y la interpretación de los resultados:

- ¿En qué medida la producción de pódcasts contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de Grado Medio?

- ¿Cómo favorece el autoaprendizaje y la autonomía del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué papel desempeñan las TIC en la implementación de estrategias didácticas innovadoras orientadas a fortalecer la comunicación multimodal en contextos educativos posobligatorios?

En este trabajo, la competencia comunicativa se asume como un constructo amplio que integra diversas dimensiones. Para el análisis empírico se abordará de manera concreta mediante las destrezas comunicativas y lingüísticas, consideradas dimensiones observables y evaluables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1. La competencia comunicativa

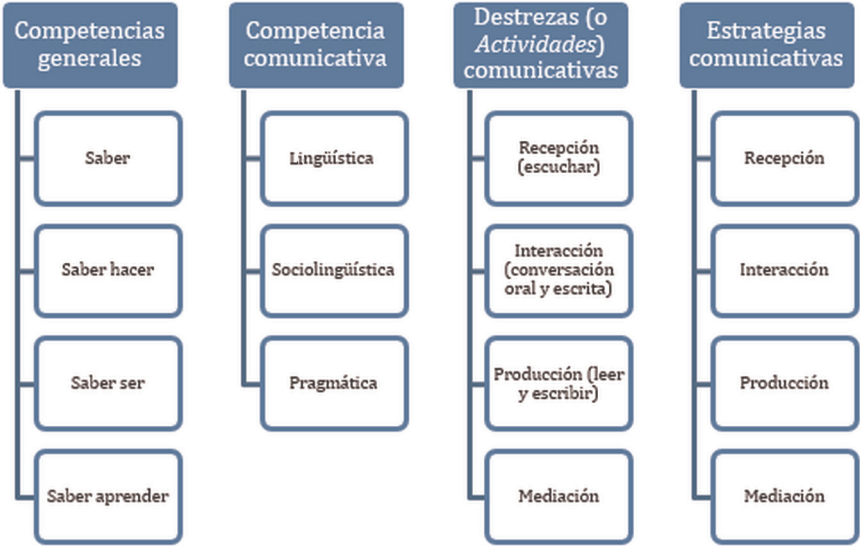
La competencia comunicativa surge de la evolución del concepto de competencia lingüística de Chomsky (1965), entendido como las capacidades para la interpretación y la actuación. Hymes (1971, 1972) la amplía como un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y técnicas que posibilitan la comprensión mutua en una comunidad lingüística, integrando producción, recepción e interpretación de mensajes, así como creatividad, empatía, escucha activa y uso de códigos lingüísticos y sociales. Posteriormente, se identifican cuatro subcompetencias —lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980)—, a las que Bachman (1990) añade la pragmática y la textual.

En este marco, la competencia comunicativa se reconoce como competencia clave para la interacción social y el acceso al conocimiento, siendo además esencial para la adquisición de cualquier otra competencia (Bermúdez y González, 2011). Existe consenso sobre la necesidad de fomentarla (Arteaga Alcívar, 2023; Salvatierra-Ávila y Game-Varas, 2021; UNESCO, 2014, 2023), especialmente en la adolescencia, por su valor formativo integral (OCDE, 2015). En Europa, este reconocimiento cristaliza en la Recomendación 2006/962/CE, que define ocho competencias clave para el aprendizaje permanente con un enfoque interdisciplinar que favorece la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación efectiva, esenciales para el futuro de los estudiantes.

La Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018) actualiza la perspectiva de las competencias clave al introducir la *literacy competen-*

ce o competencia en lectoescritura, que comprende hablar, escuchar, leer y escribir como condiciones esenciales para la interacción social. Como señalan Hernández-Torres y Hernández-Abenza (2014), unas relaciones adecuadas dependen de no tener dificultades en estas habilidades. La competencia comunicativa se fundamenta en estas destrezas lingüísticas —leer, escribir, hablar y escuchar— consideradas la base de toda interacción verbal según el MCER (Cassany et al., 2021; Consejo de Europa, 2001, 2018; Fons-Esteve, 2004; Reyzabal, 2012). Estas destrezas se conciben como capacidades cognitivas y sociales para interpretar, producir, negociar e interactuar en distintos contextos, incluyendo la comprensión de textos, la redacción coherente, la expresión oral clara y la escucha crítica. Frente a los enfoques innatistas (Chomsky, 1965), las perspectivas interaccionistas y socioculturales destacan la influencia del entorno educativo y la práctica comunicativa en contextos reales (Hymes, 1972; Vygotsky, 1978).

Figura 1
Estructura del esquema descriptivo del MCER (Consejo de Europa, 2018, p. 42)



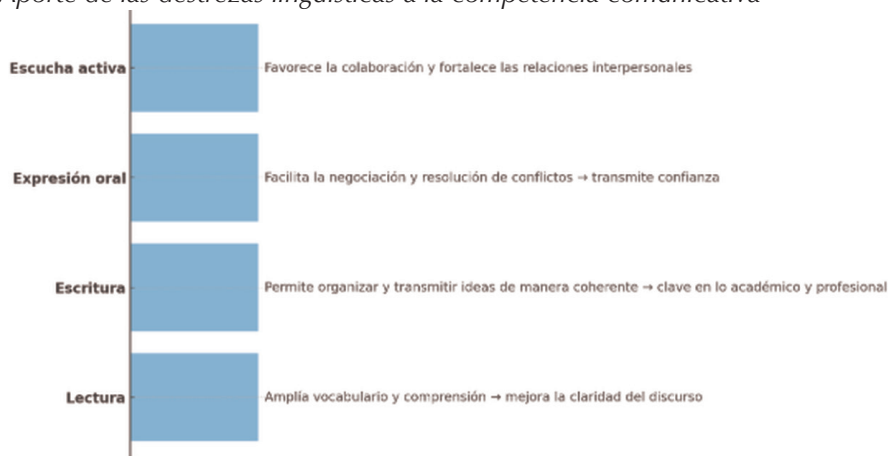
A pesar de los avances pedagógicos y tecnológicos, persisten limitaciones en lectura crítica, producción escrita e interacción oral, lo que repercute en la competencia comunicativa y en la participación social (OCDE, 2025; OCDE, 2023a, 2023b). Ante la insuficiencia de los enfoques tradicionales que fragmentan las destrezas, se plantea la necesidad

de metodologías integradas y contextualizadas, considerando factores como entorno familiar, diversidad lingüística y acceso a recursos, que influyen directamente en su desarrollo y confirman el carácter dinámico y situado de la competencia comunicativa (González-Cali, 2024; Morales-Gómez de la Torre et al., 2022).

La revisión del MCER (Volumen Complementario, Consejo de Europa, 2018) incorpora los efectos de Internet y de las tecnologías multimodales en la competencia comunicativa, introduciendo la recepción audiovisual y la interacción en línea, y situando la mediación como eje central.

Figura 2

Aporte de las destrezas lingüísticas a la competencia comunicativa



Para este estudio, la competencia comunicativa se aborda desde una perspectiva aplicada, considerando como dimensiones observables tanto las destrezas lingüísticas —hablar, escuchar, leer y escribir— como las destrezas comunicativas, que incluyen componentes socioculturales, contextuales y pragmáticos, así como la mediación y el uso de recursos digitales en entornos plurilingües y multimodales. Estas destrezas reflejan la complejidad del proceso comunicativo, ya que van más allá del dominio técnico del idioma e implican la capacidad de adaptarse, negociar significados y participar eficazmente en distintos contextos comunicativos. En este sentido, el estudio enfatiza la dimensión comunicativa para mostrar que el uso del lenguaje no se limita a la corrección lingüística, sino que involucra también la competencia social, cultural y digital del individuo en la comunicación.

1.2 La competencia mediática

La competencia mediática, fundamental en la era digital y eje central de la educomunicación, implica no solo el conocimiento teórico sobre los medios y sus tecnologías, sino también la capacidad crítica para interpretar mensajes y la habilidad de crear contenido propio (Comisión Europea, 2011). Aguaded et al. (2021), Delgado-Ponce y Pérez Rodríguez (2024), García-Ruiz et al. (2018) y Pérez-Rodríguez et al. (2019) destacan que esta competencia permite a los ciudadanos actuar de manera autónoma y participar activamente en la sociedad, utilizando herramientas tecnológicas para expresar y promover cambios culturales y sociales.

En este contexto, Ferrés y Piscitelli (2012) estructuran la competencia mediática en seis dimensiones —desde el manejo tecnológico hasta los valores ideológicos—, enfatizando un enfoque crítico, reflexivo y adaptativo que promueva un uso ético y democrático de los medios. La alfabetización mediática debe involucrar a toda la ciudadanía y ajustarse a los cambios constantes del entorno comunicativo.

Asimismo, Gutiérrez y Tyner (2012) subrayan la importancia de evaluar el nivel de alfabetización mediática de la población, promoviendo una cultura participativa que combine expresión personal y responsabilidad social. Buckingham (2020) y Ferrés y Piscitelli (2012) señalan que esta competencia requiere actualización constante y un proceso educativo activo, participativo y lúdico, considerando también la dimensión emocional de los mensajes. En síntesis, la competencia mediática integra conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con la tecnología, la interpretación de lenguajes, la recepción, producción y difusión de contenidos, valores ideológicos y dimensión estética, permitiendo interactuar con los medios de forma crítica y creativa, tanto en plataformas digitales como en medios tradicionales (Ferrés y Piscitelli, 2012). Este enfoque garantiza que los ciudadanos del siglo XXI se desarrollen como individuos informados, críticos, autónomos y comprometidos, capaces de participar activamente en la sociedad digital y en la construcción de una ciudadanía responsable (Aguaded et al., 2021).

1.3 Pódcasts, ePortfolio y lenguajes multimodales en educación

En el proceso de aprendizaje, adquisición y desarrollo de un idioma, nativo y, también, como lengua extranjera, algunas estrategias han sido reconocidas como más eficaces y útiles. Entre estas, se señala el aprendizaje autorregulado según el modelo de Zimmerman (2000), es decir el proceso de autodirección a través del cual las/los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas; el uso y la creación de pódcasts, es decir una emisión de radio o de televisión que los usuarios pueden descargar de internet mediante una suscripción previa y/o escucharla a través de un smartphone, un ordenador o un reproductor portátil, que ofrecen la posibilidad de desarrollar diversas competencias que abarcan distintos lenguajes mediáticos (Méndiz-Rojas, 2022; Méndiz-Rojas et al. 2024; Núñez Fernández et al., 2022; Johansson, 2021); y, finalmente, la realización del e-Portfolio (Ciesielkiewicz, 2015; Corral-Carrillo y Cacheiro-González, 2016), que es un instrumento de evaluación eficaz centrado en el estudiante, que permite monitorear el proceso de aprendizaje por ambas partes, profesorado y estudiantado, e introducir los cambios necesarios a lo largo de todo el proceso.

En el contexto de la era digital, la educación multimodal se configura como una vía decisiva hacia el futuro educativo, al representar una evolución paradigmática en los métodos contemporáneos de enseñanza y aprendizaje (Calderón, 2012; Cubillán y Labarca, 2022; Lozano, 2021; Martínez, 2022; Ollero-Gavín et al., 2023). Dentro de esta evolución, el blended learning se consolida como un modelo que articula lo mejor de la presencialidad con la enseñanza virtual, ampliando las posibilidades de la educación multimodal. Este enfoque se caracteriza por la integración de diversas modalidades comunicativas y tecnológicas, articulando tanto prácticas tradicionales (enseñanza presencial y estudio autónomo) como el empleo de plataformas digitales, recursos audiovisuales y herramientas interactivas. De esta forma, se construye un ecosistema educativo más inclusivo y dinámico, que se erige como una respuesta holística y adaptativa ante los desafíos educativos del siglo XXI.

Los pódcasts, entendidos como evolución de la radio educativa, destacan en la educación multimodal por su flexibilidad, accesibilidad y potencial para un aprendizaje autónomo y personalizado,

además de su carácter multimodal que integra diversos lenguajes y favorece la innovación didáctica (García-García, 2023; García-Marín, 2020; Gómez-Barrio y Palma-Velásquez, 2020; Johansson, 2021; Romero-Velásquez et al., 2020). Asimismo, constituyen un recurso accesible y motivador que potencia la competencia lingüística, la difusión del conocimiento y la participación, fomentando habilidades orales y escritas, confianza y compromiso del alumnado en proyectos transmedia (García-Marín, 2020). Las nuevas generaciones desarrollan de forma más natural la alfabetización multimodal, es decir, la habilidad comunicativa que permite a un individuo el uso de varios sistemas semióticos en el mismo texto (Jewitt, 2005, 2008; Kress, 2003, 2005; López-Pérez y Bobadilla-Pérez, 2023). Esta multialfabetización (Guzmán-Simón, 2016) influye profundamente en la forma en que las personas se comunican, crean y piensan, ya que se combinan y complementan varios elementos con el objetivo de brindar al emisor/receptor una completa representación de la realidad (González-García, 2013; Kress, 2003; Vygotsky; 1978).

Este estudio se sustenta en el enfoque comunicativo, que concibe la lengua como instrumento de comunicación oral y escrita (Richards y Rodgers, 2001). Para ello se emplearon grabaciones, textos y materiales auténticos, además de actividades que simulan la realidad fuera del aula, con el fin de que el alumnado no solo adquiriera un sistema lingüístico, sino que lo utilice de manera adecuada y eficaz en distintos contextos. La incorporación de pódcasts y e-portfolios se justifica por su relevancia en el desarrollo de competencias comunicativa, mediática y colaborativas, así como por su alineación con la normativa vigente (Orden de la Junta de Andalucía, 24 de octubre de 2014). Su aplicación en el aula refuerza la dimensión práctica de la educomunicación, al convertir al alumnado en productor activo de contenidos y no solo en receptor pasivo de información. Los pódcasts cumplen con los criterios curriculares al fomentar la comprensión y expresión oral, la organización de ideas y la escucha crítica, mientras que los e-portfolios permiten registrar el progreso y sostener una evaluación formativa continua, promoviendo la autonomía y la autoevaluación del alumnado.

2. Diseño y método

La muestra estuvo integrada por 27 estudiantes de 15-16 años matriculados en el ciclo formativo de Técnico en Vídeo Disc-jockey y Sonido del IES Pablo Neruda (Huelva). La selección se realizó por conveniencia, en el marco de un proyecto de colaboración con la Universidad de Huelva. La investigación está caracterizada por un diseño cuasiexperimental de grupo único (Cook y Campbell, 1986; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Martínez et al., 2018; White y Sabarwal, 2014) que permite evaluar el impacto de la intervención en distintos momentos temporales (Pretest y Posttest), y un enfoque predominantemente cualitativo de tipo fenomenológico. La intervención consistió en la producción de pódcasts y la implementación de un ePortfolio, integrando estrategias de autorregulación (Zimmerman, 2000) como prácticas de alto impacto (Johansson, 2021; Méndiz-Rojas, 2022; Méndiz-Rojas et al. 2024). Durante el Pretest y el Posttest se aplicaron entrevistas semiestructuradas y, al final, se proporcionó un cuestionario final de autoevaluación. Asimismo, se recogieron como datos complementarios las producciones mediáticas (pódcasts y ePortfolios) elaboradas durante la intervención. La intervención didáctica se desarrolló entre marzo y julio de 2022 en tres fases: preproducción – producción – postproducción.

El proyecto se desarrolló en tres fases: 1) Preproducción (4 semanas, dos sesiones de tres horas en el centro), donde se organizaron tres grupos de trabajo, se investigó y se elaboraron los guiones (sobre las temáticas: salud mental y terapias alternativas, cultura y turismo, naturaleza, urbanismo y desempleo juvenil) y playlists con apoyo docente y técnico de la emisora UniRadio Huelva; 2) Producción (4 semanas en UniRadio Huelva e IES Pablo Neruda), con formación radiofónica, escritura de guiones, grabación de cuñas y programas completos; y 3) Postproducción (2 semanas en el IES Pablo Neruda), dedicada a la edición y publicación de pódcasts, la finalización del ePortfolio y la evaluación mediante una rúbrica específica.

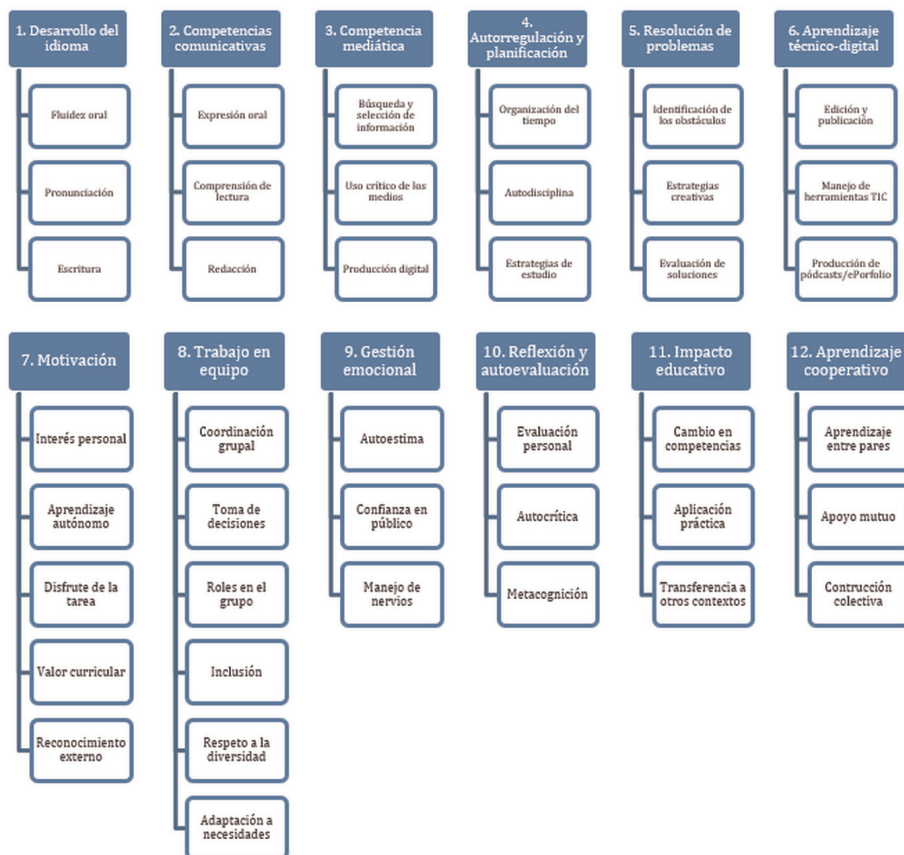
Figura 3

Esquema del diseño metodológico



Las entrevistas se grabaron, transcribieron y analizaron mediante análisis de contenido (Krippendorff, 2018), complementadas con un cuestionario mixto de evaluación formativa y de experiencias educativas aplicado al final de la intervención a estudiantes y docentes. El cuestionario, administrado en Google Forms, permitió la recopilación y organización automatizada de los datos, que se sistematizaron en Excel para garantizar trazabilidad y precisión, además de facilitar la comparación entre mediciones iniciales y finales. Posteriormente, se realizó una codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002) basada en un libro de 15 categorías —competencias instrumentales, transversales y de impacto educativo con subcategorías específicas—, organizando la información en matrices bajo el esquema Bloque/Pregunta – Categoría – Subcódigo – Frecuencia – Ejemplos, lo que combinó el análisis cuantitativo de frecuencias con la riqueza cualitativa de los discursos. La evaluación de los guiones de pódcast (tarea grupal por competencias) se llevó a cabo con una rúbrica revisada por expertos, que valoró aspectos alineados con los objetivos de aprendizaje en competencias comunicativas, mediáticas, de autoaprendizaje y autonomía (participación, responsabilidad, cumplimiento de tareas, puntualidad, trabajo colaborativo, creatividad), empleando una escala de 3 a 7 adaptada a estudiantes de 14-16 años. Finalmente, la triangulación de entrevistas, cuestionarios y producciones mediáticas reforzó la validez de los resultados, mientras que la fiabilidad se aseguró mediante revisión intercodificador.

Figura 4
Libro de códigos y subcódigos



Dado que la investigación involucra a menores, se garantizó la protección y anonimización de los datos, evitando difundir los códigos QR de los pódcasts. La participación fue voluntaria y contó con consentimiento informado.

4. Resultados

Los datos de entrevistas y cuestionarios fueron analizados mediante un libro de códigos previamente definido, que permitió organizar las evidencias en categorías y subcategorías vinculadas a los objetivos de in-

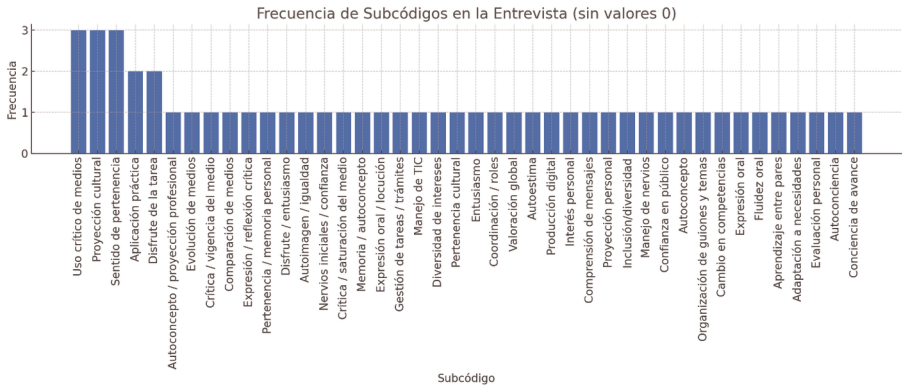
vestigación. Este procedimiento facilitó tanto el análisis cuantitativo de frecuencias como la interpretación cualitativa de los discursos. Todas las evidencias se identifican con las letras A para el pretest y E para el post-test seguidas de un número, y los resultados se presentan diferenciados en pretest y posttest, a fin de contrastar la evolución del alumnado a lo largo de la intervención.

Pretest

Figura 5
Frecuencias totales por códigos Pretest

Categoría principal	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Desarrollo del idioma	1	1.5 %
Competencias comunicativas	5	7.4 %
Competencias mediáticas	8	11.8 %
Autorregulación y planificación	2	2.9 %
Resolución de problemas	0	0.0 %
Trabajo en equipo	1	1.5 %
Motivación intrínseca	5	7.4 %
Motivación extrínseca	0	0.0 %
Gestión emocional	5	7.4 %
Reflexión y autoevaluación	2	2.9 %
Identidad y autopercepción	10	14.7 %
Aprendizaje cooperativo	1	1.5 %
Aprendizaje técnico-digital	1	1.5 %
Conciencia de diferencias individuales	3	4.4 %
Impacto educativo del proyecto	22	32.4 %
Total	68	100 %

Figura 6
Frecuencia por subcódigos de Pretest



El pretest refleja una percepción ambivalente de la radio, marcada por opiniones críticas sobre su vigencia y, al mismo tiempo, por expectativas de valor educativo. Algunos participantes la consideraron un medio en declive y vinculado a generaciones adultas —*yo creo que mi opinión personal ya se está quedando obsoleta, porque... escucho música por YouTube o el móvil* (A1)—, aunque también reconocieron su importancia en contextos con menor acceso digital —*la radio... se está quedando obsoleta. Pero en países donde no tienen tanto acceso a Internet, la radio sigue presente* (A2). Este tipo de valoraciones muestra cómo la radio es situada por los jóvenes en un espacio de contraste generacional: mientras la asocian al consumo adulto y lineal, identifican sus propios referentes en la digitalización, a través de los pódcasts, el streaming o las plataformas interactivas.

En paralelo, emergió un discurso que situó la radio como espacio de práctica y aprendizaje, como se aprecia en *el programa en sí está hecho para que nosotros practiquemos y tengamos contacto con la radio* (A28) o en *y también nos ayuda a nosotros a conocer también más* (A29). Esta doble lectura refleja cómo, incluso en el inicio de la experiencia, los estudiantes fueron capaces de articular una visión crítica sobre la obsolescencia del medio, pero también de reconocer su potencial formativo y su capacidad de adaptación en nuevos formatos.

Las categorías con mayor frecuencia fueron competencias mediáticas, gestión emocional e identidad-autopercepción. En esta última, se entrelazaron referencias intergeneracionales —*mi abuelo se duerme escuchando la radio* (A3)— y evocaciones biográficas, como *muchas noches hasta las 3 con Radio 3, desmontando la radio para arreglarla* (A47). La radio fue asimismo valorada como un espacio de autenticidad y autoexpresión —*donde no se te juzga por tu forma de expresarte* (A35)—, lo que confirma su capacidad de ser reinterpretada por los jóvenes como una herramienta inclusiva y significativa.

La dimensión emocional adquirió un papel central: los estudiantes narraron el tránsito de la inseguridad inicial —*al principio un poco de nervio, porque es normal* (A38)— hacia la autoconfianza —*hoy me voy con una cara diferente, con más profesionalidad* (A17)—. En este sentido, la radio funcionó como un espacio que generó nervios, pero que terminó reforzando la autoestima y la confianza en público. La motivación intrínseca se expresó en afirmaciones como *está chulo, está guapo, es una experiencia nueva para mí* (A15) o *flipante, para mí algo nuevo* (A39),

confirmando el entusiasmo y la novedad que la práctica generó. La ausencia de motivación extrínseca indica, por el contrario, que en esta fase inicial los estudiantes no asociaban la experiencia con beneficios externos o curriculares, sino con un valor personal y experiencial.

Asimismo, se identificaron competencias comunicativas —*aquí no, aquí te lo imaginas... es un medio para compartir* (A32)— y reflexiones metacríticas —*sobre formas de evadirse que no son sanas... a veces hay que afrontar lo que te está pasando* (A24)—, junto con referencias incipientes a la autorregulación —*cada uno eligió lo que más le llamaba la atención* (A26)— y al aprendizaje cooperativo —*me gustó mucho el debate, escuchar diferentes opiniones de la gente* (A22). Estas categorías, aunque minoritarias, confirman que el alumnado interpretó la experiencia radiofónica no solo desde lo técnico, sino también como un espacio para la construcción de ciudadanía y para la reflexión sobre problemáticas sociales y personales.

En conjunto, el pretest muestra una visión crítica hacia la radio, asociada en parte a la obsolescencia y a su vínculo con generaciones anteriores, pero también reconoce su capacidad para favorecer la identidad, la creatividad, la motivación y la reflexión. Estas percepciones, aún en clave de expectativa, anticipan el potencial transformador de la radio-pódcast como recurso educocomunicativo pertinente, capaz de articular competencias comunicativas, mediáticas, emocionales y sociales en un mismo proceso formativo.

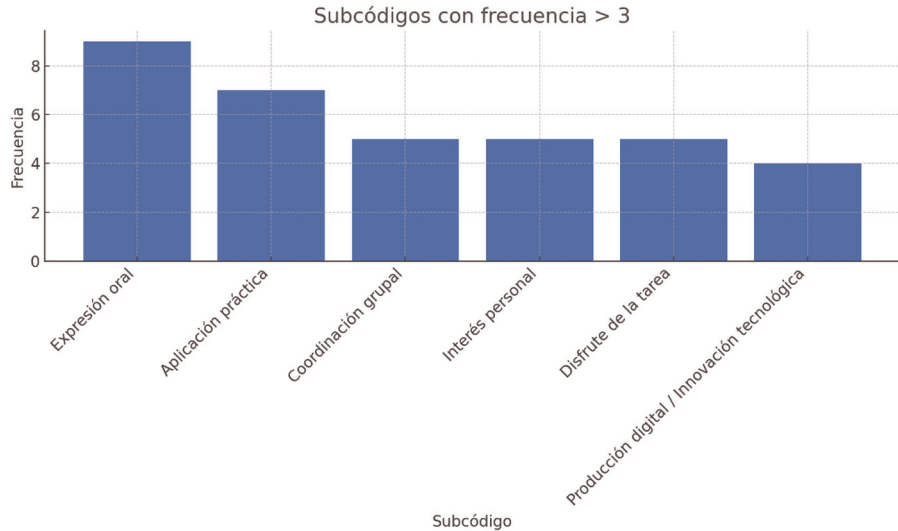
Postest

Los resultados evidencian una concentración de respuestas en tres categorías principales: Motivación intrínseca (17 menciones), Competencias comunicativas (16) e Impacto educativo del proyecto (15). Esta tríada revela la centralidad de la motivación, la dimensión expresivo-comunicativa y la valoración pedagógica del proyecto.

Figura 7
Frecuencias totales por códigos Postest

Código principal	Frecuencia total	Frecuencia relativa (%)
Desarrollo del idioma	8	4.4
Competencias comunicativas	19	10.5
Competencias mediáticas	15	8.3
Autorregulación y planificación	6	3.3
Resolución de problemas	10	5.5
Trabajo en equipo	13	7.2
Motivación intrínseca	21	11.6
Motivación extrínseca	5	2.8
Gestión emocional	15	8.3
Reflexión y autoevaluación	7	3.9
Identidad y autopercepción	6	3.3
Aprendizaje cooperativo	3	1.7
Aprendizaje técnico-digital	16	8.8
Conciencia de diferencias individuales	10	5.5
Impacto educativo del proyecto	19	10.5
Total	185	100

Figura 8
Frecuencia por subcódigos de Postest



La Motivación intrínseca es la categoría predominante, reflejando interés, disfrute y satisfacción personal, lo que confirma el valor de metodologías creativas para sostener la motivación adolescente: *Un medio*

que tiene muchas posibilidades (E3), Sinceramente me ha gustado todo, la actividad, el ambiente... (E51), Me sentí bastante cómodo, como si hubiera encontrado mi lugar (E115). Las Competencias comunicativas destacan sobre todo en la expresión oral, lo que refuerza la consideración de la radio y de los pódcasts como recursos idóneos para potenciar de manera integral la competencia comunicativa. *La experiencia de estar en radio es totalmente diferente a la de estar en televisión (E2), Probablemente sea porque no importa la imagen, es simplemente saber expresarte (E13).* También se observó una mejora en la redacción académica vinculada a la elaboración de guiones: *Una preparación de guion, escaleta, etc. (E25).* El Impacto educativo del proyecto se asoció a aplicación práctica, transferencia y cambio en competencias. El alumnado percibió la utilidad real del proyecto y su potencial para contribuir a la formación integral: *Pienso que la radio fue, es y será un medio... (E4), Convertir la radio en altavoz... fomentando valores sociales y culturales (E77), Medio muy flexible, siempre disponible, camaleónico (E98).*

En segundo plano, pero significativas, emergieron el Aprendizaje técnico-digital (13) y las Competencias mediáticas (12), ligadas al manejo de herramientas y a la alfabetización crítica: *Hemos tenido que preparar los guiones... grabar clips de audio y organizarlos (E23); Muy interesante poder darles la oportunidad... enfrentarse a un espacio real (E83).* Por otro lado, la Gestión emocional (11) y el Trabajo en equipo (8) reflejaron confianza, autoestima y colaboración: *La experiencia ha sido bastante buena y me he sentido bastante cómodo... (E49); Aprendí a tranquilizarme... de la primera a la segunda se notaba (E109).* Finalmente, la Conciencia de diferencias individuales (7) y la Identidad y autopercepción (4) revelaron una dimensión ética e identitaria: *Me sentí bastante cómodo, como si hubiera encontrado mi lugar. Cuando era más pequeño estuve colaborando en el programa de radio que hacía mi tío (E64); El e-Portfolio representa la posibilidad de construir su identidad en modo dinámico (E113).* Por el contrario, los otros códigos tuvieron escasa presencia, lo que apunta a un área de mejora en futuras intervenciones.

Los tres pódcasts producidos obtuvieron calificación de excelente según una rúbrica específica para guiones radiales. Se valoraron títulos originales, estructura clara, uso creativo del lenguaje radiofónico, corrección lingüística y dinámica cooperativa. Los programas fueron difundidos en UniRadio Huelva, en la web institucional y en iVoox, contribuyendo al refuerzo de las competencias digitales del alumnado. Por último, la

triangulación de entrevistas, cuestionarios y evaluación de guiones confirma la coherencia de los resultados: motivación intrínseca como motor principal, fortalecimiento de las competencias comunicativas, impacto educativo en la transferencia práctica, y aprendizajes técnicos, mediáticos y emocionales. La limitada presencia de la autorregulación y la reflexión señala un reto para futuras prácticas. En conjunto, el proyecto evidenció un impacto positivo y multidimensional en las competencias transversales del alumnado.

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados confirman que la producción de pódcasts y el uso del e-Portfolio son metodologías de alto potencial educativo al incidir en la motivación, la competencia comunicativa, mediática, técnica y socioemocional del alumnado. La comparación pretest–posttest evidencia una progresión: de una percepción inicial de la radio como obsoleta y vinculada al consumo adulto, aunque con expectativas formativas, se pasó a una valoración consolidada del pódcast como recurso creativo y transferible, lo que refleja un proceso de maduración competencial situada.

En el ámbito de la competencia comunicativa, se registró una mejora en oralidad, escritura, fluidez y coherencia discursiva, apoyada en la producción de guiones y la práctica radiofónica, en línea con García-García (2023), Gómez-Barrios y Palma-Velásquez (2020) y Méndiz-Rojas et al. (2024). La dimensión tecnológica y mediática también se reforzó mediante el uso de herramientas digitales que exigieron autonomía, organización y resolución de imprevistos, favoreciendo la gestión emocional y el trabajo colaborativo (Johansson, 2021; Méndiz-Rojas, 2022). El e-Portfolio se consolidó como dispositivo formativo y reflexivo para la construcción de la identidad (Bensalem y Alenazi, 2023; Rossi et al., 2006), aunque la autorregulación y la reflexión metacognitiva aparecieron de forma limitada, lo que plantea la necesidad de estrategias más intencionales.

El proyecto tuvo además un impacto positivo en la cohesión grupal, la motivación y la confianza, confirmando el papel de la motivación intrínseca como motor de la experiencia. Mientras en el pretest la motivación extrínseca estuvo ausente, en el posttest surgieron indicios de reconocimiento curricular y social. Asimismo, el papel de las TIC fue

decisivo para implementar metodologías multimodales: el pódcast se mostró idóneo para fortalecer la competencia comunicativa y adaptarse a las dinámicas juveniles de conectividad (Santiago, 2014), contribuyendo al blended learning y al desarrollo de competencias del siglo XXI (UNESCO, 2017; UNICEF, 2017).

Desde la perspectiva docente, la experiencia valida la integración de metodologías de educomunicación (Aguaded et al., 2021; Ferrés y Piscitelli, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012) y aprendizaje cooperativo basado en las emociones, especialmente tras la pandemia. En línea con la OCDE (2009, 2019) y la Unión Europea (2018), se confirma la necesidad de actualizar las competencias clave a lo largo de la vida, potenciando motivación, gestión emocional y trabajo en equipo, en consonancia con la OMS (1993, 1997, 1999) y UNICEF (2017).

En síntesis, los hallazgos se corresponden con los objetivos de la investigación y la justificación inicial. La escasa presencia de autorregulación y reflexión metacognitiva indica un área de mejora y la necesidad de evaluaciones mixtas más precisas. En conjunto, se confirma la pertinencia de integrar pódcasts y e-Portfolios como recursos capaces de articular competencias comunicativas, mediáticas y socioemocionales en coherencia con las demandas educativas del siglo XXI (CELEX, 2006; Consejo de la Unión Europea, 2018; Martínez-Bravo et al., 2021).

En consecuencia, los resultados no solo avalan la pertinencia de integrar pódcasts y e-Portfolios en el marco educativo actual, sino que también ofrecen un punto de partida sólido para su replicabilidad en otros contextos, niveles y poblaciones, lo que permitiría contrastar y ampliar la validez de los hallazgos, así como explorar con mayor precisión las condiciones que potencian la autorregulación y la reflexión metacognitiva del alumnado.

5. Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D. y Delgado-Ponce, A. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Ediciones Octaedro.
- Arteaga Alcívar, Y. (2023). Adquisición de habilidades lingüísticas y desarrollo de competencias comunicativas. *Revista Científica FIPCAEC*, 8(2), 404-419. <https://bit.ly/4hSbnZb>

Di Cintio, A., Pérez-Rodríguez, M. A. y Delgado-Ponce, Á. (2026). Pódcast y e-Portfolio para desarrollar la competencia comunicativa y mediática en un proceso de aprendizaje autorregulado. *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 325-352.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bensalem, E. y Alenazi, F. H. (2023). Uso de los Portafolios Electrónicos de expresión oral con el fin de mejorar las habilidades orales del inglés por parte de estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Vivat Academia*, 156, 25-49. <http://doi.org/10.15178/va.2023.e1434>

Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110. <https://bit.ly/3AgSjhE>

Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>

Burns, T. y Gottschalk, F. (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional WellBeing in the Digital Age*. <https://bit.ly/4oOwHQC>

Calderón, V. R. (2012). La comprensión de la educación multimodal dentro de un contexto de modelo de interacciones de aprendizaje disponible en entornos de aprendizaje personal, institucional y en redes digitales, en "*Hermenéutica, Retórica y Educación. Memorias de la Primera Jornada*", (pp. 84-104). De la Vega Editores

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://bit.ly/4f4veBn>

Cassany, D., Vazquez-Calvo, B., Shafirova, L. y Zhang, L.-T. (2021). El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas. En Ó. Loureda y Á. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar*, (pp. 783-804). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-040>

CELEX. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394, 10-18. <https://bit.ly/4o7m2Ql>

Ciesielkiewicz, M. (2015). El porfolio electrónico como recurso educativo y su impacto en la búsqueda de trabajo. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (2), 83-99. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.53>

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT press.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <https://shorturl.at/eGV01>

Consejo de la Unión Europea. (2016). *Conclusiones del Consejo de 30 de mayo de 2016, sobre el desarrollo de la alfabetización mediática y el pensamiento crítico a través de la educación y la formación*. <https://bit.ly/35VT4Qb>

Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://shorturl.at/dIO67>

Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1986). The causal assumptions of quasiexperimental practice. *Synthese*, 68, 141-180. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00413970>

Cornejo-Sánchez, J. F., Limaymanta, C. H., Mezarina-Castañeda, R. D. y Gálvez-Nores,

- B. M. (2020). Digital Portfolio in The Development of Documentary Competence in University Students. *EDUSER*, 7(2), 95-108. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2541>
- Corral Carrillo, M. J. y Cacheiro González, M. L. (2016). Los recursos TIC y el ePortfolio como estrategia para la interacción didáctica en secundaria: estudio de caso. *Revista de Humanidades*, (28), 115–138. <https://doi.org/10.5944/rdh.28.2016.16496>
- Cubillán, V. y Labarca, R. (2021). La enseñanza desde la educación multimodal: ¿Cómo propiciar el intercambio de saberes? *Revista Movimiento Pedagógico*, 62, 36-46. <https://bit.ly/4eheKnc>
- Delgado-Ponce, A. y Pérez-Rodríguez, M. A. (2024). *La brújula mediática. Propuesta de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la AMI en Secundaria*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded-Gómez, J. I., Fernández-Cavia, J., Figueras-Maz, M. [et al.]. (2011). *Competencia mediática: investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fons-Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Grao
- García-García, A. (2023). *El uso del pódcast para el desarrollo de la comprensión y la expresión oral en inglés*. TFM. Universitat Oberta de Catalunya. <https://shorturl.at/nBL36>
- García-Marín, D. (2018). La radio en pijama. Origen, evolución y ecosistema del podcasting español. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* (25), 181-196. <https://doi.org/10.5209/ESMP.63723>
- García-Marín, D. (2020). Mapping the factors that determine engagement in podcasting: design from the users and podcasters' experience. *Communication y Society*, 33(2), 49-63. <https://doi.org/10.15581/003.33.2.49-63>
- García-Ruiz, C. (2016). Competencias curriculares y destrezas comunicativas lingüísticas en la ESO. *Revista Cálamo Faspe*, 65, 16-20. <https://bit.ly/3raz32R>
- Gómez-Barrios, F. V. y Palma-Velásquez, E. (2020). El pódcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Educere*, 24(78), 237-251. <https://shorturl.at/botwP>
- Gómez-Urrutia, V. E. y Faúndez, O. M. O. (2019). Portafolio reflexivo: una propuesta para la enseñanza de la Metodología Cualitativa. *Zona Próxima*, 31, 87-106. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442019000200087
- González-Cali, N. R. (2024). Las destrezas lingüísticas y su importancia en el fortalecimiento de competencias comunicativas. *EPISTEME KOINONIA*, 7(14), 225–247. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4202>
- González-García, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, 32(1), 91-113. <https://bit.ly/3V9TAQP>
- González, P., Moreto, G., Janaudis, M., de Benedetto, M., Delgado, M. y Altisent, R.

Di Cintio, A., Pérez-Rodríguez, M. A. y Delgado-Ponce, Á. (2026). Pódcast y e-Portfolio para desarrollar la competencia comunicativa y mediática en un proceso de aprendizaje autorregulado. *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 325-352.

- (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*, 17(1), 28-48. <https://n9.cl/aoht>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Guzmán-Simón, F. (2016). La alfabetización multimodal en la Educación Superior. En A. Camacho (Ed.), *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (pp.17-32). Síntesis.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-285. Penguin Books.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315–331. <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Johansson, C. (2021). YouTube podcasting, the new orality, and diversity of thought: intermediality, media history, and communication theory as methodological approaches. En S. Petersson (Ed.), *Digital human sciences: new objects-new approaches*, 253-284. Stockholm University Press.
- Jolay-Benites, J. A., Duran-LLaro, K. L., Purizaca-Gallo, A. V. y Mora-Aranda, R. S. (2023). Relevancia de las competencias socioemocionales para la vida. *Koinonía*, 8(2), 371–389. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2881>
- Kilbane, C. R. y Milman, N. B. (2017). Examining the Impact of the Creation of Digital Portfolios by High School Teachers and Their Students on Teaching and Learning. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 101-109.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge Taylor Francis.
- Kress, G. (2005). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82). Ediciones Aljibe.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- Livingstone, S. (2020, 13 de octubre). *What does good look like for play in a digital world? Digital Futures Commission*. <https://eprints.lse.ac.uk/119604/>
- López-Pérez, M. V. y Bobadilla-Pérez, M. (2023). Alfabetización multimodal y plural-alfabetización en Educación Primaria a través de la narrativa transmediática El niño, el topo, el zorro y el caballo, de Charlie Mackesy. *Texto Livre*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41879>
- Lozano, E. (2021). Evaluación del aprendizaje a través de la multimodalidad educativa. Estudio de caso: Grupo de Contabilidad Administrativa. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41423>
- Martínez, N. (2022). Multimodalidad en el marco de la adaptabilidad de los procesos educativos universitarios. *Scientiarium*, (3). <https://bit.ly/3AmYinI>

- Di Cintio, A., Pérez-Rodríguez, M. A. y Delgado-Ponce, Á. (2026). Pódcast y e-Portfolio para desarrollar la competencia comunicativa y mediática en un proceso de aprendizaje autorregulado. *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 325-352.
- Martínez, P., Ballester, J. e Ibarra, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 123-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Martínez-Bravo, M.C., Sádaba-Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del siglo XXI. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 76-110. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508>
- Méndiz-Rojas, H. y Di Cintio, A. (2021). Radio y podcast en el aula. Un apoyo para el docente. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*. N° 331-332, 74-77.
- Méndiz-Rojas, H. (octubre, 2022). *Pódcasts: otra alternativa educativa*. Congreso Alfa-med. Arequipa, Perú. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>
- Méndiz-Rojas, H., Di Cintio, A., y Romero-Jeldres, M. (2024). Podcasts: An Innovative Teaching-Learning Experience for High School Students in Antofagasta to Reflect on Their Post-COVID Experiences. *Innovaciones Educativas*, 26(Especial), 122-132. <https://doi.org/10.22458/ie.v26iEspecial.5359>
- Morales-Gómez de la Torre, M. F., Chiluisa-Guacho, C. V., Aveiga-Hidalgo, M. V. y Gue rrón Enríquez, S. X. (2022). El desarrollo de habilidades comunicativas de estudiantes universitarios en el contexto ecuatoriano. *Revista Conrado*, 18(84), 146-154. <https://bit.ly/4g0tjhG>
- Núñez Fernández, V., Aceituno-Aceituno, P., Lanza Escobedo, D. y Sánchez Fernández, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 28(1), 621-637. <https://doi.org/10.5209/esmp.77511>
- OCDE. (2009). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación 2015. Indicadores de la OCDE*. <https://shorturl.at/KUiQ2>
- OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019*. <https://bit.ly/4o7xXho>
- OCDE. (2023a). *PISA 2022. Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2023b). *PISA 2022. Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OCDE. (2025). *PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)*, <https://bit.ly/3JppKW6>
- OIT - Organización Internacional del Trabajo. (2020). *Informe mundial “Los jóvenes y la pandemia de la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental”*. <https://bit.ly/3x03NBd>
- Ollero Gavín, A., Vela Rodrigo, A. A., y Pérez-Llantada, C. (2023). El desarrollo de la competencia en comunicación multimodal a través de la creación de textos digitales. En *Propuestas de innovación para el desarrollo en contextos educativos*, pp. 115-130. <https://bit.ly/47jICwQ>
- Parlamento Europeo. (2008). *Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de septiem-*

Di Cintio, A., Pérez-Rodríguez, M. A. y Delgado-Ponce, Á. (2026). Pódcast y e-Portfolio para desarrollar la competencia comunicativa y mediática en un proceso de aprendizaje autorregulado. *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 325-352.

bre, de 2008, sobre “Mejorar la calidad de formación del profesorado”. <https://bit.ly/3AZPgZG>

Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, Á. y Bonilla-del-Río, M. (2024). Educación literaria y redes sociales: Análisis de la producción científica en español. *Ocnos*, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.365

Pineda-Escobar, D.P., Hernández-Moreira, J. P., Piedra-Castro, W. I. y Soto-Vega, J. M. (2023). Rol del educador en el desarrollo de habilidades para la vida del estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 9(17), 157-169. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1131>

Purificación, C. (2017). Dramatización y habilidades sociales en educación primaria. Estudio de caso: un alumno, objeto de bullying, con dificultades en asertividad. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (42), 136-158. <https://n9.cl/six4y>

Renwick, M. (2017). *Digital portfolios in the classroom: Showcasing and assessing student work*. Alexandria. ASCD.

Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77. <https://shorturl.at/aflO9>

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>

Romero-Velásquez, I. F., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Pódcast como recurso didáctico para desarrollar habilidades comunicativas. *EPISTEME KOINONIA*, 3(1), 355-375. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i1.1016>

Rossi, P.G., Pascucci, G., Giannandrea, L. y Paciaroni, M. (2006). L'e-Portfolio come strumento Per la costruzione dell'Identità. *ISDM (Information Systems Design and Management)*, 25, 681-689. <https://hdl.handle.net/11393/37926>

Salvatierra-Avila, M. A. y Game-Varas, C. I. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Pol. Con*, 6(9), 86-98. <https://shorturl.at/afkC8>

Santiago, R. (2014) Tecnología móvil e innovación en el aula: nuevos retos y realidades educativas. En *Formación del profesorado en la sociedad digital. Investigación, innovación y recursos didácticos*. UNED. <https://shorturl.at/emsMR>

Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. H2020 Research and Innovation Actions. <https://bit.ly/3uWyXs3>

Scolari, A., Ardévol, E., Pérez Latorre, O., Masanet, M.J. y Lugo, M. (2020). What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies. *Digital Education Review*, 37, 269-287. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.269-287>

Tolentino, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. Estudio de caso: un alumno, objeto de bullying, con dificultades en asertividad. *Revista Educación*, 44(2), 1-4. <https://n9.cl/z8cd4s>

Torres, E. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la educación*, 3(5), 215-222. <https://bit.ly/44xAkiO>

Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <https://bit.ly/3pA9EPK>

Di Cintio, A., Pérez-Rodríguez, M. A. y Delgado-Ponce, Á. (2026). Pódcast y e-Portfolio para desarrollar la competencia comunicativa y mediática en un proceso de aprendizaje autorregulado. *Educatio Siglo XXI*, 44(3), 325-352.

- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. <https://bit.ly/41bPOK2>
- UNESCO. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional – Curriculum para profesores*. <https://bit.ly/2T6zsCg>
- UNESCO. (2014). *Fomentar las competencias lingüísticas: Resultados de la Conferencia Internacional sobre las Lenguas*. <https://shorturl.at/dsw16>
- UNESCO. (2017). *E2030: Educación y habilidades para el siglo 21*. <https://bit.ly/3OnMeXd>
- UNESCO. (2023). *Día Internacional de la Lengua Materna: la UNESCO pide a los países que impartan educación en lengua materna*. <https://shorturl.at/cgkl6>
- UNICEF. (2017). *Comprehensive Life Skills Framework*. <https://bit.ly/41XZ7MR>
- UNICEF. (2021a). *Six effects of the pandemic on the mental health of adolescents and young people*. <https://bit.ly/41PFkjg>
- UNICEF. (2021b). *The state of the world's children 2021. On my mind. Promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://uni.cf/3Enjt5X>
- Villota-Hurtado, O. (2018). Uso del portafolio digital como herramienta cognitiva. Modelo para una evidencia significativa. *EDMETIC*, 7(1), 321–349. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.5751>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia critica de las redes sociales*. Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White, H. y S. Sabarwal (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 8*. Centro de Investigaciones de UNICEF. <https://shorturl.at/dmviO>
- Yzidi, F. Z. (2018). El pódcast como herramienta creativa para desarrollar el aprendizaje y autoaprendizaje del E/LE. *Trans*, 23. <https://bit.ly/3HPn8Mi>
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic.

