[1-25] **El Cardo** N.° 22, 2026 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/1851-1562/2652

ARTÍCULO TEMÁTICO

La rondita salvaje: un pódcast en el jardín de infantes

La rondita salvaje: A Kindergarten Podcast

Juan Ignacio Revestido. Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, Instituto Superior de Educación Técnica 815, Instituto Superior de Formación Docente 809. Argentina
jignaciorevestido@gmail.com
ORCID: 0009-0008-2612-8201

Recepción: 30/4/2026. **Aceptación:** 28/7/2026. **Publicación:** 5/11/2026

Resumen

El pódcast educativo es un formato radiofónico digitalizado, incluido didácticamente, para mediar en procesos de enseñanza y aprendizaje. Su implementación prevalece en los niveles superior y secundario, pero es casi inexistente en el jardín de infantes. No solo son pocos los canales de pódcast en la plataforma Spotify, sino que además no existen investigaciones sobre experiencias en las que sean protagonistas las voces infantiles en producciones sostenidas por escuelas de nivel inicial. Los objetivos de este estudio son caracterizar los modos de interacción entre las estrategias didácticas mediadas por tecnologías digitales y las prácticas en torno al proceso de producción mediática en una sala de jardín de infantes de Argentina, así como

Abstract

The educational podcast is a digitised radio format designed to facilitate teaching and learning processes. Its use is most prevalent at secondary and higher education levels but is virtually non-existent in kindergarten. Not only are there few podcast channels on the Spotify platform, but there is also a lack of research into experiences in which children's voices play a central role in productions organised by kindergarten. The objectives of this study are to characterise the modes of interaction between teaching strategies mediated by digital technologies and practices surrounding the media production process in an Argentine kindergarten classroom, as well as to identify and describe the

Para citación: Revestido, J. I. (2026). *La rondita salvaje:* un pódcast en el jardín de infantes. *El Cardo*, (22), 1-25. DOI: 10.33255/1851-1562/2652

[1-25] **El Cardo** N.° 22, 2026 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/1851-1562/2652

identificar y describir los condicionantes que inciden en la sostenibilidad del pódcast *La rondita salvaje*. Para ello, se realizó un registro audiovisual de los procesos de grabación de cinco episodios de este pódcast, a modo de observación no participante, junto con dos entrevistas semiestructuradas a la docente a cargo, así como el análisis de contenido de la planificación, la carpeta de producción y la evaluación parcial presentada al equipo directivo. Los resultados reflejan que las y los estudiantes lograron completar el proceso de guionado de cada episodio e implementar el procedimiento técnico de grabación, así como también desarrollar la oralidad con fluidez, la creatividad y el trabajo colaborativo. Al mismo tiempo, se identificó un rol mediador permanente de la docente, quien andamió los distintos momentos a través de estrategias didáctico-comunicacionales que le permitieron alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. En conclusión, esta evidencia pone de relieve que es posible incluir tecnopedagógicamente el pódcast en procesos educativos de salas de jardín de infantes y priorizar las voces de niñas y niños, lo que también contribuye con el proceso de alfabetizaciones múltiples.

Palabras clave: pódcast educativo, mediación tecnopedagógica, jardín de infantes, estrategia didáctica, comunicación/educación, tecnologías educativas

factors influencing the sustainability of the podcast *La rondita salvaje*. To this end, an audiovisual record was made of the recording processes for five episodes of this podcast, using non-participant observation, alongside two semi-structured interviews with the teacher in charge, as well as a content analysis of the lesson plans, the production folder and the interim assessment submitted to the management team. The results show that the students successfully completed the scriptwriting process for each episode and implemented the technical recording procedure, while also developing fluency in oral expression, creativity and collaborative work. At the same time, the teacher was identified as playing a constant mediating role, who scaffolded the various stages through teaching and communication strategies that enabled her to achieve the proposed learning objectives. In conclusion, this evidence highlights that it is possible to integrate podcasts techno-pedagogically into educational processes within kindergarten classrooms and prioritize the voices of children, which also contributes to their multiple literacy processes.

Keywords: educational podcasting, techno-pedagogical mediation, early childhood education, teaching strategy, communication/education, educational technologies

Introducción

En el marco de un proceso de digitalización de la cultura y de transformación de las prácticas educativas escolares (Novomisky, 2020), se plantea la necesidad permanente de repensar las estrategias didácticas (Anijovich y Mora, 2010) y la mediación tecnopedagógica (Ambrosino, 2021) de los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje. Uno de los caminos más explorados en los últimos años está asociado a la diversificación de las formas de representar el conocimiento (Eisner, 2020) producido por docentes y estudiantes, estimulando la divulgación cultural de dichas producciones. Mediante tecnologías convergentes, digitales e interactivas, se diseñan situaciones y ambientes de aprendizaje que promueven la incorporación de dispositivos técnicos, plataformas y programas con fines educativos para producir formatos digitales como, por ejemplo, infografías interactivas, materiales didácticos digitales, *reels* o pódcast.

El campo Comunicación/Educación ha explorado el uso didáctico no instrumental de los medios masivos y conectivos de comunicación y de las tecnologías digitales como recursos en la mediación de propuestas educativas al interior de las escuelas. Los entornos radiofónicos permearon en estas instituciones, primero con las escuelas radiofónicas colombianas (Mora, 2019) y las radios escolares en nuestro país (Lazzaro, 2021) hasta expresiones digitales de *podcasting* educativo (Moore, 2022). Con lo radiofónico nos referimos en sentido amplio a «las posibilidades de producción de textos cuya materialidad es el sonido, que son emitidos desde fuentes focalizadas hacia audiencias indeterminadas» (Fernández, 2012, p. 42). Aquí nos enfocaremos en el formato pódcast.

Como parte de aquel proceso de digitalización, la plataformización de nuestros consumos y prácticas culturales ha transformado las dinámicas de planificación, producción, edición y distribución de estos contenidos. Entre las plataformas de pódcast más conocidas destacamos Spotify y, si bien sus datos sobre la cantidad de usuarios en Argentina no son accesibles, según Ámbito (2025) el 23 % de sus suscriptores pagos residen en Latinoamérica y nos ubicamos como el segundo país latinoamericano con mayor crecimiento de oyentes (Larson, 2026).

Cabe aclarar que el presente estudio se desprende del proceso de producción de la tesis para la Maestría en Educación en Entornos Virtuales (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina). Para ella se desarrolló un análisis exhaustivo de dicha plataforma y se identificó una gran cantidad de canales de pódcast pertenecientes a escuelas o docentes que han desarrollado proyectos radiofónicos educativos. Entre estos, prevalecen aquellos provenientes del nivel secundario, seguido de escuelas primarias. Sin embargo, las producciones de jardines de infantes son significativamente más escasas, de menor duración y, por lo general, se trata de contenidos en los que la voz docente estructura el pódcast y visibiliza voces infantiles. En cuanto a los contenidos, priman recitados de poesía, narraciones de cuentos, canciones o presentaciones de proyectos de investigación. Entre ellos, se

destaca *La rondita salvaje - El pódcast del jardín* (en adelante, LRS), a cargo de la sala integrada de un jardín de infantes de la ciudad de Esquel (Chubut, Argentina), que durante 2024 publicó siete episodios en los que las voces de estudiantes de cuatro y cinco años de edad son protagonistas.

Este artículo busca caracterizar el uso didáctico y mediador y el modelo de producción mediática en torno a dicho proyecto radiofónico escolar, identificando las estrategias y rutinas que permitieron brindarle sostenibilidad en su producción durante cuatro meses. Los objetivos que guían este estudio son: caracterizar los modos de interacción entre las estrategias didácticas mediadas por tecnologías y las prácticas en torno al proceso de producción mediática en una sala de jardín de infantes; identificar y describir los condicionantes que inciden en la sostenibilidad de este pódcast escolar. Para ello, se implementó un modelo de análisis basado en nueve variables que permiten conocer en profundidad un entorno radiofónico educativo que está en funcionamiento. De este modo, pretendemos responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se desarrolla el proceso de producción mediática del pódcast? ¿Qué roles y niveles de participación se observan en la docente y sus estudiantes? ¿Qué tipo de usos didácticos y mediacionales son propuestos por la docente?

Un enfoque interdisciplinario

Debido a que el objeto de estudio plantea una complejidad multidimensional, partimos de un enfoque epistemológico interdisciplinario que recupera críticamente aportes teóricos de tres perspectivas complementarias: educomunicacional, tecnopedagógica y socioconstructivista.

En primer lugar, el enfoque crítico del campo Comunicación/Educación (o Educomunicación) señala la necesidad de un abordaje no instrumental de la relación que pueda establecerse entre educación y tecnologías (Morabes y Martínez, 2024), contemplando la dimensión técnica, mediática, sociocultural, didáctico-pedagógica y comunicacional-simbólica. A su vez, el modelo tecnoeducativo TPACK (Mishra y Koehler, 2006) ha servido de referencia teórica para analizar este tipo de proyectos educativos, pero también ha sido revisado críticamente (Balladares-Burgos y Valverde-Berrocoso, 2022) para contemplar aspectos contextuales que trascienden el ámbito áulico y los contenidos curriculares. Del mismo modo, el enfoque de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), promovido por la UNESCO (2011, 2023), debe ser repensado desde aquella mirada educomunicacional crítica (Gutiérrez-Martín et al., 2022; Salcines-Talledo et al., 2023) y orientarse hacia un enfoque global, contextualizado e integrador de las competencias digitales (Engen, 2019) y mediáticas (Ferrés y Piscitelli, 2012). Engen (2019, como se citó en Revestido, 2026) entiende a las competencias digitales docentes como parte del proceso progresivo de domesticación de la tecnología, que se evidencian en la capacidad de las y los docentes para «traducir» o adaptar las tecnologías digitales

de un ámbito a otro (p. 7). Por su parte, Ferrés y Piscitelli (2012) enlistaron las seis dimensiones de la competencia mediática: lenguajes; tecnologías; procesos de interacción; procesos de producción y difusión; ideología; estética.

Lo anterior implica partir de una noción situada y contextualizada de las mediaciones tecnológicas (Martín-Barbero, 2009) que conllevan tensiones y transformaciones en las dinámicas escolares. Por ello, recuperamos los aportes de Ambrosino (2021) y apuntamos a un enfoque sobre la inclusión educativa de las tecnologías digitales que combine la perspectiva comunicacional/cultural (entendiendo a la tecnología como una mediación cultural) y pedagógica (en pos de diseños tecnopedagógicos basados en mediaciones tecnocomunicacionales), consolidando así una trama tecno-comunicacional-pedagógica.

Por último, el enfoque de la teoría sociohistórica (Baquero, 1997) desarrollada por Vigotsky propone orientaciones culturalistas sobre los procesos de desarrollo y de aprendizaje en niñas y niños. Mediante la ley de doble formación y la zona de desarrollo próximo (ZDP) logran explicar cómo las personas dominamos los mediadores culturales (tanto herramientas como sistemas de representación), cuyo proceso se da primero interactuando con otras personas ya insertas culturalmente y, luego, gracias a la interiorización y al dominio progresivo de dichos mediadores. La ZDP implica la distancia entre la capacidad del sujeto para resolver un problema con autonomía, y el nivel de desarrollo potencial con ayudas. En ese recorrido progresivo del aprendiz, el andamiaje experto debe ser ajustable, temporal y visible (Wood et al., 1976). Por lo tanto, aquí se contempla el rol docente como mediador pedagógico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje al propiciar «encuentros significativos entre conocimientos diversos en escenarios educativos complejos, abiertos a la incertidumbre, la creatividad y la transformación social» (Andrade Salazar, 2025, p. 5). Bajo este enfoque, podemos comenzar a pensar en términos de alfabetizaciones múltiples (Revestido, 2025), como proceso de complejidad creciente en el cual se da la apropiación progresiva de los diversos formatos y lenguajes y la autonomización durante la interpretación y la producción de diferentes textos.

El pódcast educativo en las escuelas

En cualquier proceso educativo, las y los docentes diseñan e implementan estrategias didácticas, es decir, «un conjunto de decisiones [...] para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos» (Anijovich y Mora, 2010, p. 23). Estas decisiones definen pedagógicamente cómo enseñar contenidos curriculares y habilidades a partir de los objetivos de aprendizaje previstos, los propósitos educativos y el contexto áulico e institucional. A diferencia de un método, una estrategia planificada revisa flexiblemente en la propia práctica posibles ajustes durante la clase. Al mismo tiempo, esta estrategia involucra el diseño y uso de recursos con fines didácticos: materiales, dispositivos técnicos, herramientas, etc.

Del mismo texto de las autoras, destacamos el trabajo por proyectos (de producto, de resolución de problemas, de elaboración de propuestas o de investigación) como estrategia didáctica: habilita un rol activo y creativo de quienes aprenden, estimulando el trabajo colaborativo, el aprendizaje cooperativo, la valoración de la diversidad, la estimulación de la autonomía en la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

El pódcast educativo es «un medio didáctico [...] con contenidos educativos, creado (por docentes, por alumnos, por empresas o instituciones) a partir de un proceso de planificación didáctica» (Reynoso Díaz et al., 2019, p. 9) y puede ser implementado en dos sentidos. Primero, como recurso didáctico, en tanto contenido radiofónico diseñado y producido por docentes, que posibilita «un fácil acceso a la información, permitiendo así una difusión y comunicación de contenidos pedagógicos» (Romero-Velásquez et al., 2020, p. 359). Luego, al involucrar un proceso de producción mediática, puede contemplarse como estrategia didáctica (Loja-Gutama et al., 2020), no solo al atravesar distintas tareas (como investigar, guionar, grabar, editar y difundir contenidos), sino también al diseñar situaciones de aprendizaje basadas en proyectos que promueven el desarrollo de habilidades y competencias. En palabras de Moore (2022) y de Scolari et al. (2019), las audiencias (en este caso, estudiantes) se vuelven productoras de sus propios contenidos y logran redescubrir sus propias voces que circulan en plataformas de *podcasting*. En definitiva, hablamos de una didáctica transmedia (Kap, 2020) que pretende enriquecer las prácticas de enseñanza y expandir los límites de las aulas. En ese marco, las innovaciones educativas (Lugo, 2011) deben contemplar nuevos formatos institucionales y replantear el rol docente como orientador y facilitador en ambientes flexibles de aprendizaje.

En nuestro trabajo (Revestido, 2025), relevamos investigaciones recientes sobre el pódcast educativo en escuelas hispanoamericanas, con foco en experiencias escolares que experimentaron la producción radiofónica. Mientras que para el nivel inicial no se habían identificado publicaciones, se analizaron las siguientes:

- Nivel primario: Castillo Villalobos et al., 2021; Tench Macea, 2022; Llancari Morales, 2024.
- Nivel secundario: Dilda, 2023; Quintuña Padilla y Herrera Caldas, 2024; González Conde et al., 2022; Quintero López et al., 2022; Loja-Gutama et al., 2020; Chasi Guala y Díaz Quichimbo, 2023.

No se encontraron estudios sobre experiencias vigentes de pódcast educativos. En general, se trata de investigaciones cuasiexperimentales basadas en diseño que, luego de diagnosticar pedagógica y comunicacionalmente a estudiantes, planificaron intervenciones didácticas que incorporen este formato radiofónico a procesos educativos formales con el objetivo de medir su impacto en términos pedagógicos y comunicacionales. Cada propuesta de innovación pedagógica provino

externamente, por lo que fue necesario capacitar a docentes sobre el formato, su proceso de producción y su inclusión tecnopedagógica. Como resultados, destacan el desarrollo de habilidades y competencias en estudiantes: la motivación, la autonomía y el compromiso; la interacción y el diálogo de estudiantes con sus pares y con sus docentes; el trabajo colaborativo y en equipo; el aprendizaje basado en proyectos y en la toma de decisiones consensuadas; competencias comunicacionales, sociales y digitales.

En el marco del 1.er Congreso Internacional de Comunicación y Transformación Digital (ULEAM, Ecuador, 2025), presentamos un adelanto de la tesis de maestría mencionada (la publicación de sus memorias está prevista durante 2026). No solo se explicó el modelo de análisis multidimensional de pódcast educativo en funcionamiento, sino que también se describió un patrón común que implica una relación entre dos factores centrales para comprender el modo en que se materializan estas experiencias: el uso didáctico y mediador del pódcast define el modo de producción mediática. En otras palabras, las decisiones didáctico-pedagógicas delimitan las rutinas de trabajo que implementan en la práctica de producción radiofónica. Luego se identificaron dos subtipos de uso didáctico: un modelo cuya iniciativa y orientación continua proviene de las y los docentes, con contenidos anclados en los diseños curriculares, que llamaremos «modelo troncal»; y otro que, si bien puede o no provenir de una propuesta docente, rápidamente es apropiado por parte de las y los estudiantes, quienes terminan haciéndose cargo de la producción de contenidos, al que llamaremos «modelo semilla». Cabe aclarar que estos dos modelos se tipificaron para escuelas de nivel secundario, pero sirven de referencia para analizar otras experiencias.

A partir de estos antecedentes y en función del presente estudio, se realizó una nueva revisión de publicaciones a través del motor de Google Scholar y la base de datos de Dialnet, con los descriptores: «pódcast kindergarten»; «pódcast educativo jardín infantes». Relevamos estudios desarrollados en o para escuelas de nivel inicial, priorizando experiencias vigentes donde participaran estudiantes y docentes, aunque también se consideraron estudios cuasiexperimentales. La búsqueda arrojó pocos resultados durante los últimos años. Entre esos trabajos, figuran propuestas de formación a docentes de nivel inicial en relación a las tecnologías educativas y al pódcast como herramienta narrativa. Una experiencia en Indonesia (Formen y Waluyo, 2023) apuntó al desarrollo de competencias digitales y a la exploración del formato radiofónico. De modo similar, en la Facultad de Educación Preescolar de la Universidad Aristóteles de Salónica, en Grecia, se llevó a cabo un proceso formativo de futuras docentes en torno a la creación de pódcast para sus estudiantes (Theodosiadou, 2025).

Luego, figuran estudios sobre pódcast escolares destinados al nivel inicial. Por un lado, Theodosiadou (2024) analiza el pódcast *Perispomeni*, desarrollado en un jardín de infantes de Grecia, en el que un docente coordina los contenidos y habilita

espacios para que niños y niñas puedan grabar en vivo o enviar sus testimonios, que formarán parte del episodio. González-Ceballos y Osorio-Otálvaro (2025) analizan el impacto de las tecnologías digitales en la primera infancia de Colombia, y la producción de un pódcast que pretendió acompañar a familias y estudiantes en las maneras de vincularse con ellas. Finalmente, la experiencia promovida desde un programa bonaerense diseñó pódcast destinados a las infancias, que involucran a voces de docentes, conocido como «Infancias en el aire» (Labarta y Loyola, 2025), cuyas investigadoras identifican al desarrollo de la oralidad como foco principal de la propuesta. En los tres casos, personas adultas coordinan la preproducción, la grabación y la difusión de pódcast escolares, y en algunos se visibilizan voces infantiles.

En conclusión, podemos corroborar que el campo de estudios dedicados al pódcast educativo o didáctico en el nivel inicial continúa siendo escaso. Al mismo tiempo, no se han relevado investigaciones sobre experiencias vigentes de producción de pódcast por parte de docentes y estudiantes en jardines de infantes. Por lo tanto, la relevancia del presente estudio sobre *La rondita salvaje* no solo permite visibilizar y sistematizar una experiencia pedagógica sostenida en el tiempo, sino que también contribuye con hallazgos que evidencian cómo es posible implementar estrategias didácticas basadas en la producción mediática a partir de la participación activa de estudiantes en una sala de nivel inicial.

Metodología

Este estudio se diseñó con los aportes de la metodología cualitativa que, como sostienen Sabariego Puig et al. (2009), busca dar sentido y comprender la realidad social. Si bien no existen estudios específicos sobre pódcast existentes en jardines de infantes, contamos con una bibliografía suficiente para contemplar que este objeto lleva dos décadas siendo estudiado. Por lo tanto, esta investigación toma un carácter descriptivo sobre el uso didáctico y mediador del pódcast y el modelo de producción mediática propuesto por la docente.

A su vez, la investigación se basa en el método de estudio de casos que permite «conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado» (Sabariego Puig et al., 2009, p. 310). Contemplando los objetivos de la investigación y la escasez de experiencias sostenidas en el tiempo al interior de los jardines de infantes (dentro de Spotify, se destacan «FM Modelo 107.7 – Instituto Modelo 8067 de Salta» y «Cultura del gajo – Jardín de Infantes 926 de Moreno»), para la selección de la unidad de análisis se priorizó un caso con protagonismo estudiantil y con la factibilidad de acercamiento al mismo.

Luego de relevar los canales de pódcast disponibles en la plataforma Spotify, se identificó que LRS (https://open.spotify.com/show/5ZfLd47ZHlRStx6PjcQp9k) era producido regularmente por un jardín de infantes, coordinado por una docente y

donde priman las voces infantiles. Otras experiencias fueron descartadas, ya que la voz protagonista era docente y la participación estudiantil se limitaba a breves intervenciones. Luego del contacto con la escuela y la docente, se dieron a conocer los objetivos y el procedimiento de la investigación.

El proceso de recopilación de datos se llevó a cabo a partir de técnicas complementarias. En primer lugar, como observación no participante, se realizó un registro audiovisual en la sala donde graban los pódcast, el cual combinó la ubicación de un celular con una cámara en un trípode alejado del grupo de trabajo y una tablet en el centro de dicho grupo para captar los intercambios orales. Para ello, fue necesaria la firma de un acuerdo de confidencialidad y de anonimización con la directora y la docente del jardín, apoyado en la preexistencia de autorizaciones de cesión del uso de la imagen por parte de las familias, con la aclaración de que de estos registros solo se publicarían transcripciones escritas (sin imágenes ni voces). Fue posible registrar cinco de las nueve grabaciones desarrolladas por el grupo, cuyos resultados fueron tres episodios publicados. Para su análisis, se sincronizaron ambos registros y, luego de cada encuentro, se le solicitó a la docente un diario de campo con apreciaciones personales (provisto para las grabaciones de los episodios 5, 6 y 8).

En segundo lugar, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a la docente (una antes de comenzar con el registro del quinto episodio y otra luego de finalizar el ciclo lectivo), las cuales se llevaron adelante entre noviembre de 2024 y febrero de 2025. También se analizaron documentos institucionales (la planificación docente, la carpeta de producción del pódcast y la evaluación parcial del proyecto) y contenidos (González-Teruel, 2015) sobre los tres últimos episodios publicados en Spotify. En la Tabla 1 se enlistan las fuentes primarias y secundarias de la presente investigación.

Tabla 1

Fuentes primarias y secundarias que conforman el corpus de análisis

Tipo	Detalle	Fecha de producción
Primarias	1.ª entrevista a la docente	06/11/2024
	Grabación audiovisual del episodio 5 y su diario de campo	07/11/2024
	Grabación audiovisual del episodio 6 y su diario de campo	15/11/2024
	Grabación audiovisual del episodio 7	21/11/2024
	Grabación audiovisual del episodio 8 y su diario de campo	28/11/2024
	Grabación audiovisual del episodio 9	12/12/2024
	2.ª entrevista a la docente	08/02/2025

Secundarias	Episodio 5 – Las montañas: mitos, verdades y otras cositas	21/11/2024
	Episodio 6 – Pizzería Bigotes: La pizza rica del jardín	02/12/2024
	Episodio 7 – Historias de bebés	03/12/2024
	Planificación: «El pódcast del jardín: El pódcast como recurso didáctico»	02/09/2024
	Evaluación parcial: «El pódcast del jardín: El pódcast como recurso didáctico»	18/10/2024
	Carpeta de producción del pódcast	12/12/2024

Nota. Elaboración propia.

Una vez realizados el registro audiovisual y las dos entrevistas, se llevó a cabo la transcripción completa de ambos grupos de datos y anonimizamos los nombres del jardín, la docente y estudiantes (con la sigla «EST1»). El proceso de análisis cualitativo se llevó a cabo a partir de un modelo resultante de la tesis de maestría mencionada, el cual permite identificar nueve categorías analíticas (Rueda-Sánchez et al., 2023) para avanzar en la caracterización de un proyecto de pódcast escolar existente, a saber:

- Uso didáctico y mediador del pódcast: Diseño pedagógico de la experiencia de aprendizaje.
- Modelo de producción y de difusión mediática: Actividades desarrolladas durante la preproducción, grabación, edición y publicación de los contenidos.
- Condiciones materiales de producción: Recursos técnicos, económicos e infraestructurales del proyecto.
- Condiciones humanas de producción: Grado de conocimiento e involucramiento por parte de docentes y estudiantes.
- Condiciones materiales de la profesión docente: Salariales, administrativas, espacio-temporales, formativas.
- Rol y gestión de los equipos directivos: Apoyo político-institucional, presencia en el Proyecto Educativo Institucional y en las planificaciones anuales.
- Vinculación sociocomunitaria: Articulaciones con la comunidad local, medios, instituciones educativas y organizaciones sociales.
- Origen e inicios del proyecto radiofónico: Contexto pedagógico e institucional.
- Audiencias locales.

El resultado fue la sistematización y estructuración de la información recabada mediante un cuadro de doble entrada en donde se desglosaron aspectos de las distintas dimensiones de análisis señaladas.

Resultados y hallazgos

Contextualización de la planificación docente

En 2024, el gobierno de la provincia de Chubut implementó el Plan Integral de Alfabetización (PIA) (ME Chubut, 2024a y ME Chubut, 2024b) con la premisa de que era necesario revisar la metodología de enseñanza de la lectura y la escritura en los niveles obligatorios de educación, debido a que los resultados de las pruebas evidenciaban que su desarrollo era tardío e insuficiente. Este plan propuso un método sistemático de enseñanza de la lectoescritura, orientado al aprendizaje basado en evidencia científica, y se contrapuso al enfoque equilibrado que estaba vigente por el diseño curricular del nivel inicial que, según la docente, favorecía la construcción de ambientes alfabetizadores para estimular el disfrute de la lectura y el intercambio oral libre. En cambio, en las capacitaciones y los materiales del PIA facilitados pudo corroborar que este método insiste en la repetición y que limita la alfabetización a saber leer y escribir.

El plan viene como una receta para ser ejecutada. Primero se hace esto, después se hace esto y después se hace esto otro. (1.ra entrevista a docente, comunicación personal, 6 de noviembre de 2024)

Estas resoluciones se materializaron durante el mes de abril y tuvieron dos impactos inmediatos. Por un lado, docentes a cargo de salas de 5 años debieron asistir a un postítulo e implementar las actividades propuestas. Por otro lado, debieron modificar su planificación, incorporando estrategias alfabetizadoras del PIA: el cuadernillo de grafías estructura el aprendizaje de la escritura; los relatos de experiencias personales y el diario mural invitan a la docente a estructurar y transcribir en un rotafolio el relato oral de un estudiante (por lo general, sobre accidentes), sin intervenciones de sus pares.

En el período de inicio de cada ciclo escolar, la docente dispone de aproximadamente tres semanas para observar y diagnosticar al grupo, y presentar un informe al equipo directivo. Derivada de este, presenta una planificación anual en la que define propósitos y objetivos generales, así como contenidos curriculares a trabajar, la cual debe ser aprobada por el equipo directivo. Antes del 10 de cada mes presenta una planificación que está integrada por los proyectos y actividades mensuales. En paralelo, los espacios curriculares especiales, como música, artes visuales o expresión corporal y teatral, también presentan planificaciones mensuales. En cualquiera de estos casos, deben precisar actividades, recursos necesarios, tiempos a disponer y criterios de evaluación. Finalmente, la docente de sala presenta semanalmente su carpeta donde indica el cronograma con días y horarios de estas actividades. Para sus clases, el nivel inicial demanda diseñar y crear recursos didácticos. Así como no existe un tiempo institucional regular para reuniones con colegas, no disponen de tiempo rentado para el diseño de estos recursos.

Uno de los contenidos a trabajar en la planificación estaba enmarcado en el eje del ambiente social, natural y tecnológico, cuyo objetivo era conocer la función social y comunicativa de un medio de comunicación. Inicialmente, la docente había previsto trabajar con un diario local *(La Portada)* para conocer su funcionamiento. En agosto les propuso a sus estudiantes votar qué medio querían conocer e investigar, y eligieron la radio. A partir de esta decisión colectiva, la docente modificó el proyecto previsto y planificó una salida a Radio Nacional Esquel, manteniendo los contenidos, los objetivos y los propósitos, y fue aprobado por el equipo directivo. Luego de la visita, realizaron grabaciones de mensajes a pobladores (Revestido, 2023) recurriendo a tablets. Esta institución cuenta con el aula digital móvil (ADM), con dispositivos digitales, entre ellos 10 tablets con distintas aplicaciones, cuyo uso queda a criterio de cada docente.

Culminado el proyecto, la docente pudo observar el interés de sus estudiantes en la temática, especialmente tras ser protagonistas de grabaciones radiofónicas. Al compartir esta experiencia y recibir sugerencias vinculadas a nuevos formatos digitalizados, presentó otra planificación para darle continuidad. Mientras que el proyecto de la radio tuvo una temporalidad predeterminada, en este caso propuso un taller que se orientó a la producción de pódcast y a la sostenibilidad de la experiencia por varios episodios regulares, que se extendió desde septiembre hasta diciembre. Además, este taller no surgió de un contenido curricular, sino que derivó de aquel proyecto y sus resultados.

El enfoque del pódcast es el desarrollo de la oralidad, porque no es que estamos trabajando un contenido de un área específica para hacer el audio. (1.ra entrevista a docente, comunicación personal, 6 de noviembre de 2024)

En la entrevista, reconoce que su expectativa era una publicación semanal en la plataforma Spotify, designando al jueves como jornada de grabación, debido a que ese día no cuenta con estímulos especiales. Si bien buscaba explorar distintos temas y crear contenidos sonoros narrando historias, sus objetivos no apuntaban a publicar episodios, sino a desarrollar la oralidad con fluidez y entrenar diversas habilidades y competencias de índole sociovincular, comunicacional y tecnológica, así como también estimular la creatividad y el trabajo colaborativo. Según explica, contempló que el grupo ya contaba con una base oral sólida y podía verbalizar ideas argumentadas.

Una de las nenas [...] decía algo así como que «los cerebros de las personas ciegas son muy inteligentes» y a mí me pareció una maravilla que tuviera ese pensamiento y que lo pudiera expresar, porque además lo pudo explicar de manera muy clara cuando yo le pregunté por qué [...] porque pueden imaginarse los colores. (1.ra entrevista a docente, comunicación personal, 6 de noviembre de 2024)

Para desarrollarlo, estructuró tres etapas, dos de las cuales se repitieron iterativamente: en el inicio, conversaron sobre el formato radiofónico, escucharon diversos pódcast, definieron posibles temáticas y votaron el nombre; la segunda etapa

de cada episodio implicaba la preproducción y grabación semanal; finalmente, quedaba a cargo de la docente la edición básica (se limitó a cortar las partes a eliminar y a agregar música o efectos de sonido, sin hacer retoques o mejoras), la publicación en la plataforma Spotify y la difusión a la comunidad educativa.

En cuanto a las condiciones humanas de producción, la docente es la única persona adulta que participó del taller. En la entrevista explica que contaba con 9 años de experiencia como profesora de nivel inicial y fue su primera vez en una sala integrada con estudiantes de cuatro y cinco años de edad. En cuanto a sus saberes, reconoce que no poseía conocimientos sistematizados sobre competencias mediáticas ni manejo de tecnologías digitales para la producción de pódcast. Por ejemplo, menciona que le tomó varios días editar la presentación que dura 30 segundos por haber utilizado una aplicación gratuita con limitaciones técnicas y terminó explorando otras herramientas digitales (como Audacity). Por ello concluyó que es necesario saber editar antes de comenzar la producción de un pódcast escolar.

Un último aspecto clave que completa la contextualización de la experiencia se desprende del rol del equipo directivo en relación a la propuesta pedagógica. Según la docente, la sistematicidad y rigidez del PIA para enseñar la lectoescritura limitaba estrategias más flexibles para la construcción de ambientes alfabetizadores. Por ello, sostiene que el taller del pódcast no fue una planificación que pretendió enmarcarse en dicho plan. Incluso, tras su implementación, el equipo directivo no priorizó el seguimiento de las producciones radiofónicas, sino que, junto al equipo de supervisores, se enfocó en propuestas vinculadas con el aprendizaje de las vocales y el uso del cuadernillo de grafías. La docente señala que las primeras reacciones estuvieron asociadas a la emocionalidad que acompaña el escuchar voces infantiles, asemejado a experiencias de juego, pero sin valorar pedagógicamente el sentido educativo de la propuesta.

Con la difusión de las primeras publicaciones, el pódcast comenzó a tener visibilidad y se identificó allí una oportunidad para su análisis sistemático, lo que promovió el interés inicial que derivó en el presente estudio. Luego, ante la propuesta formal de llevar adelante una investigación y la firma del acuerdo de confidencialidad, el equipo directivo corroboró la trascendencia didáctico-pedagógica del taller de pódcast. Contemporáneamente, la Dirección General de Nivel Inicial convocó a ateneos provinciales en el marco del PIA y solicitó a los equipos de supervisores regionales el relevamiento de experiencias innovadoras a ser analizadas, por lo que presentaron LRS y fue seleccionada a nivel provincial. En los ateneos rescataron conclusiones vinculadas al desarrollo de la oralidad, que trascendían lo anecdótico de las «tiernas» voces infantiles.

Uso didáctico y mediador del pódcast

En cuanto al perfil del grupo de estudiantes, se trata de una sala integrada, donde cursan tres estudiantes de 4 años y nueve de 5 años. Cuando comenzó el taller, la docente identificaba un grupo consolidado en términos de rutinas cotidianas, caracterizado por la predisposición a las propuestas didácticas, la escucha activa e interesada, la conversación coherente entre pares, y el respeto por la otra persona y sus opiniones. A su vez, el proceso alfabetizador desarrollado por el grupo le había permitido a varios estudiantes escribir su nombre, identificar ciertas letras, argumentar oralmente una respuesta y expresarse creativamente sobre un tema determinado.

> A mí me parece importante habilitar la palabra y habilitar el espacio de que ellos puedan tomar decisiones. O sea, bueno, tienen cinco años, pero es su sala y es su espacio. Yo soy su maestra, los acompaño solamente, no soy la que da la orden. (1.ra entrevista a docente, comunicación personal, 6 de noviembre de 2024)

Entre los aspectos señalados en la entrevista, se destaca la estrategia de la ronda de intercambios como una dinámica cotidiana que está presente en momentos de compartir experiencias y de tomar decisiones, desde situaciones sencillas como el saludo hasta aquellas más complejas para resolver una problemática grupal (por ejemplo, la rotura del micrófono en la grabación del Episodio 7) o elegir el nombre del pódcast. En definitiva, los propósitos de enseñanza de la docente se orientaron a generar las condiciones para promover la participación activa, favorecer la circulación de la palabra, estimular el diálogo proactivo y facilitar la expresividad de las y los estudiantes. Por ejemplo, si bien la idea inicial del taller de pódcast era grabar el cierre de determinados proyectos (bajo la lógica del modelo troncal), a partir del segundo episodio concluyeron colectivamente que podrían consensuar cada tema, sin modificar los objetivos de aprendizaje.

Luego de analizar los registros audiovisuales y de contrastarlos con las entrevistas y el proyecto docente, se evidencia que su rol en el aula se caracteriza por dos aspectos. Por un lado, su propuesta se sustenta en estrategias didácticas y permanentemente revisa sus decisiones pedagógicas, la planificación prevista y las respuestas individuales y grupales ante los procesos de votación, de guionado y de grabación. A su vez, se observa un rol no transmisivo ni directivo durante los distintos momentos, sino que se caracteriza por un rol orientador que, mediante distintos andamios flexibles, guía hacia el desarrollo de habilidades y la participación activa, comprometida y respetuosa de sus estudiantes, así como la construcción colaborativa de conocimiento.

Estas dos condiciones y sus intervenciones facilitan ciertos aspectos observados en el grupo de estudiantes, entre los cuales destacamos: la anticipación de las fechas mediante el calendario mensual, que permitió identificar que estaban grabando el último episodio; el trato respetuoso y afectivo es la base de la convivencia al interior de la sala (se tratan como «amigos»); el cuidado del cuerpo ajeno, priorizando el consentimiento de la otra persona (la docente recuerda ciertas pautas para preguntarle al compañero si quiere ser tocado, besado o abrazado); el apoyo y la ayuda entre pares favorece el compromiso en la participación colectiva (se «soplan» respuestas, se felicitan o aplauden, celebran las ideas que proponen, se ofrecen a entrevistar).

> Hay una nena a la que yo no le conocía la voz directamente [...] Hay algunos episodios del pódcast en los que no sé de dónde ella sacó todo su valor para poder hacer escuchar su voz. Dice dos o tres cosas, pero para mí eso fue súper valioso porque le abrió la puerta [...] Estas ganas de participar de la grabación del pódcast hicieron que ella después pudiera conversar con sus compañeros y sus compañeras en la diaria. Y todos estaban felices de haber podido escucharle la voz. (2.ª entrevista a docente, comunicación personal, 8 de febrero de 2025)

Si bien este estudio no se propuso evaluar los resultados de aprendizaje, en las grabaciones, las entrevistas y la evaluación parcial se observan una serie de progresos pedagógicos individuales y grupales: mejora en la expresión oral y organización de las ideas de forma coherente (amplía el vocabulario, mejora la estructura de los relatos, estimula la expresividad oral y la adecuación al lenguaje radiofónico); continuidad en el hilo conversacional (mediante las entrevistas repreguntan para profundizar, ampliar o diversificar la información brindada); aprendizaje cooperativo y trabajo colaborativo (en el jardín siempre se aprende con y de los otros); respeto y escucha activa entre pares; apropiación reflexiva del proceso técnico de grabación; autonomía creciente en la selección y votación de temas; motivación de estudiantes con poca intervención para participar en las clases; refuerzo del vínculo con las familias.

Por último, como se ve en las grabaciones, la docente reflexiona en torno a que, luego de los 35 minutos de clase, las y los estudiantes comienzan a perder la disponibilidad corporal y de escucha (según el diario de campo del Episodio 5), por lo que responden de manera ansiosa, menos atenta y más inquieta a la grabación de cada testimonio, generándose interrupciones entre pares, circulación en la sala y llamadas de atención frecuentes por parte de la docente. Incluso ella llegó a dudar de suspender grabaciones y reemplazarlas por actividades no tan dirigidas (lo último que se escucha en la grabación del Episodio 9 es: «¿Ahora sí podemos jugar?»).

Modelo y condiciones de producción

El proceso de producción radiofónica presenta cuatro momentos: preproducción, grabación, edición y difusión. En el caso de LRS, esas cuatro etapas están nítidamente diferenciadas, con roles claros y preestablecidos.

Durante el desayuno, sentados en sillas alrededor de mesas, destinan aproximadamente diez minutos para proponer ideas (en general, tres o cuatro temáticas) y votarlas. En ese momento, la docente modera la conversación, solicitando que se respeten cuando quieren intervenir, pero también lo hace cuando proponen ideas ya grabadas o sobre las cuales no hay mucho para comentar. Esta instancia consiste en que cada estudiante indique aquella que le gusta más, sin dejarse influenciar por compañeros que en ocasiones compiten para que su idea prevalezca. La docente reconoce que en una ocasión fue la primera en votar, decisión que condujo a sus estudiantes a imitar su elección, por lo que no volvió a hacerlo. Al finalizar la ronda de votos, algún estudiante pasa a contarlos y señalar cuál es la idea ganadora. Una vez finalizada, la docente les propone una actividad intermedia que invite al movimiento, como un juego dramático o de construcción, mientras ella prepara el lugar de grabación.

Retoman el proceso de preproducción, vuelven a sentarse y a decidir sobre el reparto de contenidos a abordar en torno a la temática del episodio. Para este momento disponen de una carpeta de registro del guion (cuya tapa fue decorada por un estudiante), que sirve de memoria de lo conversado, establece el orden de participación y les facilita identificar rápidamente quiénes y sobre qué continúan hablando o repasar lo que ya se ha grabado. La docente media en la lectura de lo escrito, aunque en oportunidades algunos estudiantes identifican letras e infieren lo que allí dice. La otra mediación es acompañar el proceso de propuesta de ideas que van dando forma al episodio que están por grabar, intentando que todo el grupo participe. Progresivamente, las y los estudiantes evidenciaron autonomía y creatividad para desarmar una temática a partir de experiencias personales, pero cuando no sucede, la docente debe repreguntar, sugerir ideas o recordar situaciones para incentivar la participación. En definitiva, el guion de cada episodio, registrado en letra cursiva (como señala el PIA), se compone del ordenamiento de intervenciones, contenidos a mencionar y nombre de cada estudiante.

Las temáticas y sus contenidos trabajados en la grabación de los nueve episodios (de los cuales no se publicaron los últimos dos) son los siguientes: los cuentos de Isol (biografía de la autora, libros leídos); la primavera (qué es, cambios, actividades); abuelos y abuelas (qué son, visitas, actividades, enseñanzas); mascotas (qué son, amigos en casa, cuidados); montañas y paisajes (qué son, actividades, experiencias); pizzerías (Máster Pizza, Pizzería Bigotes, sabores); bebés (cómo son, historias que recuerden, familiares); viajes (qué se necesita, experiencias); despedida del jardín (paseos, cosas divertidas).

Luego de consensuar el guion, se da paso a la grabación de los testimonios. Si bien el proyecto planteaba la posibilidad de grabar efectos de sonido, ninguno de los episodios observados realizó ese tipo de registro, sino que la docente los suma en la instancia de posproducción.

El espacio elegido por ella no posee tratamiento acústico ni ningún elemento insonorizador del ambiente y suelen filtrarse ruidos provenientes de la calle (como máquinas que cortan el pasto). Los recursos técnicos que se utilizan para grabar y editar no son provistos por la escuela, sino que la docente recurrió a elementos personales: celular inteligente (marca Samsung, modelo A50), aplicación para grabación de voz, auriculares con micrófono integrado y notebook (la cual no lleva al jardín). Si bien el grupo de estudiantes se familiarizó con el manejo de dicha aplicación y de los auriculares para grabar, se observaron las siguientes situaciones: el micrófono incorporado es muy pequeño y aún incompatible con el desarrollo incipiente de la motricidad fina de sus estudiantes, por lo que resolvió agregar un micrófono de mano roto y sin cable, al cual le pegaron con cinta el auricular y facilitó el uso a sus estudiantes (permitió que se lo pasaran entre pares e impidió que tocaran la entrada de sonido, se escucharan soplidos o lo acercaran demasiado a su boca); por otro lado, tanto el celular como el cable del auricular sufrieron accidentes, debido a que el primero fue pateado y el segundo fue mordido y babeado (en ocasiones, los intentos fallaron o no se pudo completar la grabación). El último elemento utilizado fue un cartel diseñado por la docente que indicaba «Estamos grabando» y era colgado en la puerta de la sala para evitar interrupciones.

Luego de acomodar el espacio, disponer los recursos y ubicarse, comienza la grabación. Primero se registra la presentación de cada episodio, en donde algún estudiante menciona de qué hablarían y siempre es la docente quien le indica qué decir (también lo hace con la frase de despedida). En las grabaciones, se pueden identificar ciertos hitos rutinarios en cada registro: la docente pide atención diciendo «silencio total»; quien aprieta el botón de la aplicación le pregunta si está lista la persona que va a grabar; una vez que termina, recibe el aplauso del grupo; en ocasiones, la docente reproduce lo grabado para chequear su calidad.

Su rol mediador fue casi constante en todas las grabaciones analizadas, principalmente para: recordar que hagan silencio y respeten a quien esté grabando; llamar la atención ante interrupciones de estudiantes; asegurar la coherencia de las intervenciones con respecto al tema tratado o frenar en caso de que no correspondiera («Hoy no es el turno de hablar de gallinas», Episodio 5); acomodar ubicaciones, cuerpos, voces y equipos para asegurarse de que no falle la grabación o que se vea interrumpida (en el Episodio 6 se ve a la docente acercando el micrófono a cada estudiante que habla); realizar entrevistas improvisadas o facilitar ideas a quienes no saben cómo comenzar o continuar grabando (en el Episodio 9 les costó mucho proponer y la docente recordó historias, como la del cuartel de bomberos o «el moco volador»); preguntar si están de acuerdo con hacerse cargo de cierta

parte («¿Te parece bien?», Episodio 5); destacar intervenciones que no suceden con frecuencia («Me encantó esta entrevista», Episodio 5; «Me pone contenta que EST2 esta vez participó mucho más», diario de campo del Episodio 5).

Si bien este andamiaje fue fluctuando en cantidad y calidad, no se pudo observar una autonomía generalizada para sostener la continuidad en los testimonios. Incluso, cuando la docente se alejaba de la zona del micrófono, el grupo de estudiantes podía dejar de grabar, o tendían a cometer más fallas, por lo que debían repetirlo. Mientras tanto, sí fue posible corroborar que algunos estudiantes con mayor desarrollo de su oralidad no solo lograron desenvolverse más fácil y responsablemente frente al micrófono, sino también ayudar y acompañar a sus pares a quienes les solía costar más: ante un estudiante frustrado porque no le salía lo que iba a decir, una compañera le dijo «yo te ayudo» y finalmente fue aplaudido por todo el grupo (Episodio 6). A su vez, entre las distintas temáticas de los episodios, se observó mayor desenvolvimiento cuando el relato proviene de experiencias personales y debe explicar al resto cómo sucedió, mientras que ante una experiencia compartida con sus pares es más difícil hipotetizar o ampliar.

De los cinco episodios registrados y analizados, como parte del proceso de producción, consideramos oportuno mencionar algunos aspectos relevantes de la participación de estudiantes, asociados tanto a sus competencias mediáticas como a sus procesos de aprendizaje: logran hipotetizar ante preguntas que desconocen la respuesta (como el origen de las montañas); a pesar de no saber leer, se apoyan en portadores de texto que produjeron colaborativamente (como el menú de su pizzería para identificar los ingredientes); tienden a actuar por influencia de sus pares y se emocionan a pesar de que no sean ideas propias (por ejemplo, al votar temas); ante situaciones problemáticas, logran conversar, plantear alternativas y tomar decisiones colectivas (por ejemplo, en el Episodio 8 empataron durante la votación, plantearon dos soluciones, la docente ayudó a pensar por qué era mejor una que la otra, la llevaron a cabo y pudieron completar la grabación).

Como parte de la tercera etapa de producción, la docente descarga los archivos de audio en la computadora de su casa y realiza una edición básica (intentando que solamente se escuchen voces de estudiantes o la suya con mínimas intervenciones), guiándose, tanto por lo que indica la carpeta, así como también por su criterio didáctico (por ejemplo, en el Episodio 6, decidió invertir el orden de lo guionado). Tras varias ediciones, aprendió a resolver problemas técnicos y logró reducir el tiempo dedicado a cada una, aunque no pudo sostener la regularidad semanal de las publicaciones.

Finalmente, mediante la plataforma «Spotify para creadores», la docente cargó cada episodio editado con una duración variable de entre 3 y 11 minutos en el canal creado para el pódcast del jardín, bajo la categoría educación. La información disponible es escueta: «*La rondita salvaje - El pódcast del jardín*. Una serie de episodios donde chicos y chicas de la sala de 4 y 5 hablan de “cosas”». Es decir, no se

mencionan nombres del jardín, la ciudad ni estudiantes. Al día siguiente, durante la ronda del desayuno, escuchan el episodio (en ocasiones, dos veces), graban un mensaje para las familias y se comparte todo a través del grupo de WhatsApp.

Al momento de analizar la audiencia del pódcast LRS, orientada a la comunidad educativa, la docente explicó que tuvo un bajo impacto en colegas del jardín, cuya escucha tendía a limitarse a un episodio. Mientras tanto, la repercusión en las familias fue desigual: algunas esperaban atentas una nueva publicación y otras no estaban al tanto de lo que producían en la sala. Justamente, la docente pretendía promover la extensión de los límites del jardín a su comunidad, visibilizando lo que allí generan. Reconoce que se trata de una comunidad preocupada por otras urgencias, como trabajar y comer. Como estrategia para motivar su involucramiento, hacia el final del ciclo escolar les propuso a familiares grabar mensajes de despedida del jardín para las y los estudiantes, y luego la docente se encargó de editarlos y compartirlos como último episodio.

> Y siento que también para los chicos y para las chicas es como «ok, yo tengo esto, esto es mío». *La rondita salvaje* es de ellos y están súper orgullosos de tener un pódcast y de escucharse, y de que venga la directora y les pregunte «¿de qué están hablando hoy?» y que puedan contar. (1.ra entrevista a docente, comunicación personal, 6 de noviembre de 2024)

A modo de cierre de la última entrevista, la docente pudo identificar aquellas apreciaciones que sirven de balance en torno a la experiencia. En primer lugar, rescató el formato pódcast como una herramienta muy apropiada para desarrollar la oralidad, fortalecer los vínculos y el sentido de pertenencia, y estimular la participación estudiantil desde su interés genuino. Al mismo tiempo, reconoce que fue una propuesta muy ambiciosa debido a que no disponía de saberes mediáticos específicos ni experiencias previas similares, así como tampoco contó con los recursos técnicos acordes. Por ello, concluye que en caso de repetir la experiencia durante el ciclo lectivo siguiente y contemplando las características del nuevo grupo, comenzaría antes con la aproximación al formato pódcast, instaría a que contara con la participación de otras salas y colegas, pero no forzaría la regularidad en las grabaciones y publicaciones de episodios. Incluso, sostiene que sería factible asociar cada uno de ellos a los distintos proyectos desarrollados por los grupos y eso contribuiría a que el pódcast no se convirtiera en un estímulo especial, como sucedió con esta experiencia.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, cabe destacar que la propuesta analizada provino de una actividad en la que participó el grupo de estudiantes y, desde su motivación intrínseca, se dio continuidad a la producción radiofónica en un formato digitalizado. A diferencia de otras experiencias analizadas por estudios recientes en el nivel inicial, donde la

inclusión tecnopedagógica se dio a partir de la misma investigación, esta iniciativa provino de la docente. Al igual que en los otros casos, ella tuvo que formarse en manejo de equipos, técnicas de producción mediática y edición sonora, pero sin el acompañamiento de expertos o de una figura institucional.

Del mismo modo que se observó en los antecedentes y especialmente en la tesis de maestría mencionada, la experiencia de LRS se basó en el modelo de aprendizaje sustentado en proyectos como pedagogía activa. Si bien el modelo semilla ha evidenciado en el nivel secundario que las y los estudiantes tienden a la autonomía plena, LRS ha facilitado el protagonismo de voces infantiles, donde la docente es mediadora en el proceso de preproducción y de grabación, sin determinar las decisiones del grupo. Por lo tanto, para el nivel inicial, el modelo semilla puede implementarse con la limitación de delegar en la docente la coordinación del proyecto, pero priorizar intereses, decisiones, ideas y saberes del grupo de estudiantes. En cambio, en las experiencias analizadas por las publicaciones de los últimos años, allí es una persona adulta quien se encarga de guionar, grabar, seleccionar voces y testimonios, así como editar.

A su vez, se evidencia que LRS prioriza el uso didáctico y mediador del pódcast, a partir de definir objetivos de aprendizaje que apuntan al desarrollo de habilidades e implementar estrategias didácticas. Mientras tanto, el modelo de producción y las rutinas de cada una de las etapas se mantienen sujetos a aquellas decisiones. En otras palabras, la realización de cada episodio es el resultado y no el determinante de la propuesta didáctica. En definitiva, se observa una inclusión tecnopedagógica y socioconstructivista del pódcast como parte del proceso formal de enseñanza y de aprendizaje en el nivel inicial.

Con respecto al resto de las dimensiones de análisis, se destacan aspectos que condicionan este tipo de propuestas pedagógicas: aún se evidencia la necesidad de formación tecnopedagógica a docentes y equipos directivos sobre su inclusión educativa; las articulaciones sociocomunitarias e interinstitucionales son estrategias que no suelen ser exploradas por las escuelas; el apoyo de los directivos es un factor clave para la implementación de estos proyectos y su divulgación como parte de procesos de producción de conocimiento didáctico; los recursos técnicos e infraestructurales no son acordes para el desarrollo esperado de estos proyectos; el formato pódcast con fines educativos debe ser diseñado en función del grupo de estudiantes, los objetivos pedagógicos, las condiciones materiales y humanas de producción, y los resultados esperados; las condiciones administrativas y laborales de la profesión docente tienden a ser un limitante para que este tipo de innovaciones pedagógicas se planifiquen, se implementen o se completen; por último, al igual que lo observamos en Revestido (2025) la participación activa de las familias es un desafío pendiente por estimular.

Finalmente, entre las limitaciones del presente estudio podemos identificar que se trata del análisis de un único ciclo de producción radiofónica. Debido a la escasez de antecedentes en el nivel inicial y de experiencias similares disponibles en Spotify, este estudio no puede extrapolarse a cualquier comunidad educativa. No obstante, sirve de referencia como caso testigo de que es posible formar a estudiantes de un jardín de infantes en competencias mediáticas y alfabetizaciones múltiples con la mediación docente. «*La rondita salvaje* es una de las experiencias más lindas de todos mis años de docencia. Eso es» (2.da entrevista a docente, comunicación personal, 8 de febrero de 2025).

A modo de conclusión, mediante este tipo de experiencias es posible corroborar que los procesos de inclusión tecnopedagógica de los nuevos formatos con fines educativos conllevan significativos desafíos para todas las personas involucradas. Al mismo tiempo, durante el proceso y con el balance del recorrido completado, también podemos identificar y valorar los aprendizajes alcanzados. Como señala la docente, no solo logró proponerles experiencias diversificadas para llevarse luego de su egreso, sino que también fue protagonista de un proceso formativo en el cual creció profesional y personalmente, hasta concluir que se trata de una de las experiencias más relevantes de su carrera.

Referencias bibliográficas

Ámbito (6 de mayo de 2025). Spotify arranca 2025 con récords históricos y un fuerte impulso en Latinoamérica. *Ambito.com*. https://www.ambito.com/negocios/spotify-arranca-2025-records-historicos-y-un-fuerte-impulso-latinoamerica-n6142064

Ambrosino, A. (2021). Comunidades de práctica en escenarios transmediales: trayectorias y expresividades dislocadas. En Grupo Interinstitucional de Tutorías de la Provincia de Buenos Aires (GITBA), *Actas del II Workshop de Tutorías en la Educación Superior - Relatos de experiencias en escenarios virtuales a partir del contexto de COVID-19,* N.º 2.

UNICEN. https://www.gitba.org/wp-content/uploads/2021/12/Actas-II-WTELES.pdf

Andrade Salazar, J. A. (2025). Mediación pedagógica en entornos educativos diversos: fundamentos, estrategias y desafíos. *RESADES - Revista Salud y Desarrollo, 9*(2), 1-19. DOI: https://doi.org/10.55717/XIRZ3004

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.

Balladares-Burgos, J. y Valverde-Berrocoso, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 6*(1), 63-72. DOI: https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72

Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.

Castillo Villalobos, M. L., Monro Ordóñez, M. C. y Tíjaro Corredor, Y. L. (2021). Podcast and school radio: a reflection of a practice developed in Neusa - Cundinamarca. *Formación Docente - Revista Iberoamericana de Educación, 4*(1), 31-52. DOI: https://doi.org/10.31876/ie.v4i1.63

Chasi Guala, R. E. y Díaz Quichimbo, D. M. (2023). El pódcast educativo como estrategia innovadora para potenciar la expresión oral. *Revista Scientific, 8*(29), 57-78. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.29.3.57-78

Dilda, L. (2023). *Paremos 5. Un pódcast por y para les jóvenes belgranenses.* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162945

Eisner, E. W. (2020). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* En G. Sánchez Barberán (Trad.). Paidós Educación.

Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar, 27*(61), 9-19. DOI: https://doi.org/10.3916/C61-2019-01

Fernández, J. L. (2012). *La captura de la audiencia radiofónica*. Liber Editores.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar, 19*(38), 75-82. DOI: https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Formen, A. y Waluyo, E. (2023). Storytelling podcast as an Alternative Learning Tool for Early Childhood Education: A TPACK-Based Reflection. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak, 9*(1). DOI: http://dx.doi.org./10.14421/al-athfal.2023.91-03

González-Ceballos, L. K. y Osorio-Otálvaro, D. (2025). *Uso de las TIC en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 5 años en el jardín San Nicolás* [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/items/1b9ea1bd-08e6-4304-a415-e4726b43c725

González Conde, M. J., Prieto González, H. y Baptista Gil, F. (2022). Didáctica del pódcast en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1). DOI: https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30618

González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información, 24*(3), 321-328. DOI: http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.mar.12

Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar, 30*(70), 21-33. DOI: https://doi.org/10.3916/C70-2022-02

Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicación, 8*(11), 82-109. https://www.fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34

Labarta, L. y Loyola, C. (2025). «Infancias en el aire»: cuando la voz propia de los niños resuena en el espacio público. *PÚBLICA Debates en Educación*, (4), 102-106. https://revistas.filo.uba.ar/index.php/publica/article/view/4539

Larson, S. (13 de abril de 2026). *Estadísticas de pódcasts para 2025. Estadísticas y crecimiento de oyentes*. Priori Data. https://prioridata.com/data/podcast-statistics/

Lazzaro, H. L. (2021). *La radio como mediación pedagógica en la educación: radios que hacen escuela.* Teseopress. https://www.teseopress.com/radioescuela/

Llancari Morales, R. A. (2024). Pódcast y logro de competencias comunicativas en alumnos del sexto de primaria Huancayo. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Centro del Perú] https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/10417

Loja-Gutama, B. D., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Pódcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. Revista *CIENCIAMATRIA*, *6*(3), 167-192. Santa Ana de Coro: Fundación Koinonía.DOI: https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.395

Lugo, M. T. (2011). Las nuevas configuraciones institucionales: ¿Algo nuevo o más de lo mismo? En J. Gairin-Sallán (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 104-112). Red AGE N.º 2.

Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10*(1), 19-31. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002

Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. (2024a). *Resolución N.° 03/2024. Plan Provincial Integral de Alfabetización Chubut 2024-2027*. Boletín Oficial de la Provincia de Chubut.

Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. (2024b). *Resolución N.° 147/2024. Aprobación e implementación de la organización institucional y contenidos prioritarios.* Boletín Oficial de la Provincia de Chubut.

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Moore, T. (2022). Pedagogy, podcasts, and Politics: What Role Does podcasting Have in Planning Education? *Journal of Planning Education and Research, 44*(3), 1134-1147. Association of Collegiate Schools of Planning. DOI: https://doi.org/10.1177/0739456X221106327

Mora, A. I. (2019). *Comunicación, desarrollo y colonialismo: El caso de ACPO Radio Sutatenza en Colombia.* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86128

Morabes, P. y Martínez, D. G. (2024). Comunicación/Educación. En D. Charras, L. Kejval y S. Hernández (Coords.), *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación* (pp. 104-108). Taurus.

Novomisky, S. (2020). *La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación. Doce ensayos en busca de una narrativa.* La Editorial de Periodismo y Comunicación (EPC), Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120967

Quintero López, I., Hidalgo Sosa, M., Moreno Tapia, J., Torquemada González, A. D. y Manzano Martínez, J. A. (2022). Experiencias del uso del pódcast en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Bachillerato. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(6), 768-774. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3508

Quintuña Padilla, S. X. y Herrera Caldas, V. A. (2024). Pódcast como recurso en la enseñanza de Matemáticas en educación secundaria. *Ciencia Latina - Revista Científica Multidisciplinar, 7*(6), 8209-8227. Centro de Investigación ALAC. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9351

Revestido, J. I. (2023). La comunicación rural chubutense desde el enfoque de derechos. De los Mensajes al poblador al Servicio Universal en telecomunicaciones. *Avatares de la comunicación y la cultura*, (26). http://id.caicyt.gov.ar/ark://w3fip0kag

Revestido, J. I. (2025). De la radio escolar al pódcast educativo: Oportunidades pedagógicas de lo radiofónico. *AdComunica,* (29), 145-168. DOI: https://doi.org/10.6035/adcomunica.8549

Revestido, J. I. (2026). Un modelo de formación digital integral docente para la inclusión de tecnologías digitales en la educación. *Praxis educativa, 30*(2), 1-16. DOI: https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300218

Reynoso Díaz, A., Zepeda Ortega, I. E. y Rodríguez Maldonado, R. (2019). *Pódcast educativo. Planeación, análisis, diseño, desarrollo y evaluación*. Proyecto INFOCAB PB101218. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.cch.unam.mx/aprendizaje/sites/www.cch.unam.mx.aprendizaje/files/podcast_educativo_2019.pdf

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 - Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 3*(1), 355-375. DOI: http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i1.1016

Rueda-Sánchez, M. P., Armas, W. J., y Sigala-Paparella, S. P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad, 48*(2), 83-96. DOI: https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2

Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I. y Dorio Alcaraz, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En: R. Bisquera Alsina (Coord.). *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 275-368). La Muralla.

Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Pérez-Rodríguez, M. A. (2023). Impacto de la alfabetización mediática e informacional en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre competencia mediática del profesorado. *Anàlisi, 69*, 33-51. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3625

Scolari, C. A., Lugo-Rodríguez, N. y Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social, 74*, 116-132. DOI: https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324

Tench Macea, C. B. (2022). El pódcast como estrategia educativa: una experiencia en escenario de pandemia. *Revista de Investigación, 46*(108), 96-118. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. DOI: https://doi.org/10.56219/revistasdeinvestigacin.v46i108.1168

Theodosiadou, S. (2024). The Emergence of School podcasting in Times of Crisis: A Case Study of a Preschool podcast during COVID-19. *GRAMMA*: *Journal of Theory and Criticism, 29*, 70-89. DOI: https://doi.org/10.26262/gramma.v29i0.10270

Theodosiadou, S. (2025). Podcasting and media literacy: a case study of preschool education students as media makers. *Media Practice and Education*, 1-16. DOI: https://doi.org/10.1080/25741136.2025.2463202

UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099

UNESCO (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información. Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para educadores y estudiantes.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119

Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (17), 89-100.