

Storytelling y literacidad digital crítica: el Aprendizaje Basado en Proyectos para formar ciudadanos digitales en las Instituciones Públicas de Colombia

Storytelling and Critical Digital Literacy: Project-Based Learning for Developing Digital Citizens in Public Institutions in Colombia

Elba María Pabón Jiménez

<https://orcid.org/0009-0007-5076-6804>

University of Technology and Education, Estados Unidos
elba.pabonj2025@uted.us

Gloria Luz Montoya León

<https://orcid.org/0009-0009-7097-7574>

University of Technology and Education, Estados Unidos
gloria.montoyal2025@uted.us

Cita sugerida: Pabón Jiménez, E. M., & Montoya León, G. L. (2026). Storytelling y literacidad digital crítica: el Aprendizaje Basado en Proyectos para formar ciudadanos digitales en las Instituciones Públicas de Colombia. *RedCiencia 360*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.66231/RedCiencia360.v3i1.29>

Recepción: 20 de enero de 2026

Aceptado: 15 de marzo de 2026

Publicado: 10 de mayo de 2026

Copyright: © 2026 Elba María Pabón Jiménez, Gloria Luz Montoya León; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Resumen

Este ensayo reflexivo analiza la pertinencia pedagógica del storytelling digital articulado con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para fortalecer la literacidad digital crítica en estudiantes de quinto grado de una institución educativa pública colombiana. A partir de la observación sistemática del aula y del diálogo con literatura académica reciente, se plantea que el currículo escolar suele privilegiar el desarrollo de habilidades instrumentales relacionadas con el uso de tecnologías y el acceso a la información, mientras que la formación crítica frente a los contenidos digitales continúa siendo limitada. En este contexto, la integración del storytelling digital dentro del ABP, se plantea como una estrategia pedagógica pertinente, ya que permite a los estudiantes investigar, interpretar y producir narrativas digitales que favorecen el pensamiento crítico, la reflexión sobre la veracidad de la información y la comprensión de las intenciones comunicativas presentes en los medios. El ensayo se apoya metodológicamente en el enfoque de investigación- acción educativa, que permite al docente analizar y transformar su propia práctica pedagógica. Se concluye, que esta estrategia contribuye al desarrollo de literacidad digital crítica y favorece la formación de ciudadanos digitales capaces de cuestionar, seleccionar y comprender de manera responsable la información que circula en los entornos digitales.

Palabras clave: Alfabetización mediática e informacional, Competencia digital, Investigación-acción educativa, Narrativa digital, Pensamiento crítico.

Abstract

This reflective essay analyzes the pedagogical relevance of digital storytelling articulated with Project-Based Learning (PBL) to strengthen critical digital literacy in fifth-grade students at a Colombian public educational institution. Drawing on systematic classroom observation and dialogue with recent academic literature, the essay argues that the school curriculum tends to prioritize the development of instrumental skills related to the use of technologies and access to information, while critical engagement with digital content remains limited. In this context, the integration of digital storytelling within PBL is proposed as a pertinent pedagogical strategy, as it allows students to research, interpret, and produce digital narratives that foster critical thinking, reflection on the veracity of information, and an understanding of the communicative intentions present in media. Methodologically, the essay draws on the educational action research approach, which enables teachers to analyze and transform their own pedagogical practice. It concludes that this strategy contributes to the development of critical digital literacy and supports the formation of digital citizens capable of questioning, selecting, and responsibly understanding the information that circulates in digital environments.

Keywords: Critical thinking, Digital competence, Digital narrative, Educational action research, Media and Information Literacy.

INTRODUCCIÓN

La propagación acelerada de los entornos digitales ha transformado profundamente las prácticas comunicativas, cognitivas y sociales de la infancia escolarizada. Sin embargo, diversas investigaciones han demostrado que el acceso frecuente a tecnologías digitales no garantiza, por sí solo, el desarrollo de capacidades críticas frente a la información que circula en medios y plataformas digitales.

Estudios diagnósticos como el de Aguaded et al. (2015) evidencian una brecha significativa entre el consumo mediático y la comprensión crítica de los contenidos; de manera similar, Bacalja et al. (2021) advierten que existe una diferencia sustancial entre el dominio técnico de herramientas digitales y el desarrollo de una literacidad digital crítica. En este contexto, el desafío educativo no radica únicamente en incorporar tecnologías al aula, sino en promover prácticas pedagógicas que permitan a los estudiantes interpretar, cuestionar y resignificar los discursos presentes en los entornos digitales.

En el ámbito pedagógico, diversas investigaciones han explorado estrategias didácticas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en contextos digitales. Entre ellas, el storytelling digital ha mostrado un potencial significativo para promover habilidades narrativas, reflexivas y metacognitivas en los estudiantes (Churchill, 2020; Hwang et al., 2023). Asimismo, revisiones recientes como la de Puspitasari et al. (2025) subrayan que esta estrategia alcanza mayores niveles de impacto cuando se articula con propósitos pedagógicos explícitos, orientados al análisis crítico de la información.

De forma complementaria, enfoques metodológicos activos como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) han demostrado ser particularmente adecuados para integrar competencias complejas, ya que promueven procesos de investigación, colaboración y reflexión sobre problemas reales (Hurtado Angamarca et al., 2025).

En América Latina, y particularmente en Colombia, la incorporación de las competencias digitales al currículo educativo ha sido más discursiva que efectiva. Investigaciones regionales como la de Garro-Rojas (2020) evidencian tensiones entre enfoques proteccionistas —centrados en los riesgos del entorno digital— y enfoques de empoderamiento orientados a formar ciudadanos críticos capaces de interactuar de manera

responsable con los medios. De forma complementaria, estudios recientes como el de Villagra Aburto y Ferreira Cabrera (2025) muestran que aún persiste una brecha entre los lineamientos curriculares y las prácticas pedagógicas reales en el aula.

En este marco, la presente propuesta de investigación sostiene que la implementación del storytelling digital, articulado al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), puede fortalecer el desarrollo de la literacidad digital crítica en estudiantes de quinto grado de instituciones educativas públicas en Colombia. Esta reflexión se sitúa en el contexto de la educación básica oficial, caracterizada por limitaciones en infraestructura tecnológica, presión curricular y heterogeneidad sociocultural, pero también por un alto potencial creativo y narrativo presente en la infancia.

Al respecto, Robinson y Aronica (2015) señalan que la creatividad es una capacidad natural de los niños que el propio sistema educativo tiende a suprimir progresivamente, lo que hace urgente reconocer y movilizar ese potencial desde la escuela pública.

A partir de estas consideraciones, la pregunta que orienta esta propuesta es la siguiente: ¿por qué y en qué condiciones el storytelling digital, integrado al ABP, puede constituirse en una estrategia pedagógica eficaz para promover la literacidad digital crítica en estudiantes de educación primaria?

DESARROLLO

Competencia digital y literacidad crítica en la educación básica

La competencia digital aparece en los estándares curriculares colombianos casi siempre ligada al uso de herramientas: procesadores de texto, navegación web, presentaciones digitales. En este punto, surge la pregunta inicial: quién produce este contenido, con qué intención, para qué audiencia, con qué efectos. Bacalja et al. (2021) son explícitos al respecto: la literacidad digital crítica exige comprender que los textos digitales son constructos sociales atravesados por relaciones de poder, y que el lector crítico debe ser capaz de deconstruir esos mecanismos ideológicos.

Esta comprensión no surge de aprender a usar internet, motores de búsqueda, una red social, plataformas digitales y demás, sino que surge de aprender a interrogar por qué

muestran lo que muestran todas éstas.

Actualmente, existe una gran preocupación debido a que los niños de quinto grado han crecido en entornos saturados de pantallas, notificaciones y contenido digital en streaming. Al respecto, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (2021) advierte que las interacciones con los medios digitales tienen un gran impacto en el desarrollo cognitivo y socioemocional, así como en la construcción de la subjetividad en la primera infancia, lo que constituye una problemática creciente en las aulas.

Si bien estos estudiantes llegan a la escuela con un mayor dominio instrumental de las herramientas tecnológicas, la evidencia demuestra que ese manejo no implica competencia crítica ni ética: los jóvenes no poseen, de forma inherente, las habilidades para el uso seguro y eficaz de las TIC, y aquellas desarrolladas informalmente en este campo son incompletas (ECDL Foundation, 2014). En consecuencia, llegan a la institución educativa sin las herramientas cognitivas ni éticas necesarias para habitar ese universo digital con criterio propio.

La Comisión de Regulación de Comunicaciones (CRC, 2025) publicó un estudio que examina los patrones de consumo audiovisual de niñas, niños y adolescentes (NNyA) de entre 3 y 17 años en Colombia. Los resultados revelan que el teléfono celular se ha consolidado como el dispositivo de mayor preferencia: seis de cada diez menores cuentan con uno propio, y su uso se intensifica progresivamente con la edad, alcanzando el 81% en el grupo adolescente. Este uso no es superficial; durante la semana los NNyA dedican en promedio casi nueve horas diarias al consumo de contenidos desde el celular, cifra que, aunque levemente inferior, se mantiene elevada durante el fin de semana.

En cuanto a la supervisión adulta, el estudio evidencia que la influencia de padres y cuidadores decrece de manera notable conforme los menores crecen, pasando del 68% en la primera infancia al 34% en la adolescencia, y que en muchos hogares el acceso a dispositivos opera como mecanismo disciplinario: se concede como recompensa y se retira como sanción.

Frente a la alfabetización mediática, la CRC (2025) identifica brechas preocupantes tanto en los entornos familiares como en los educativos. El conocimiento sobre este tema es

escaso entre los progenitores —apenas un 14% declara tenerlo— y moderado entre el profesorado, con un 25% en promedio, aunque los docentes de secundaria alcanzan un 31%. A su vez, el uso de herramientas de control parental es irregular: resulta más frecuente en plataformas digitales y aplicaciones, mientras que su aplicación en redes sociales y videojuegos es considerablemente menor.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la urgencia de fortalecer la formación de los adultos responsables del cuidado infantil, con el propósito de garantizar una protección más efectiva de los menores en los entornos digitales y audiovisuales.

Por consiguiente, se evidencia que existen agravantes estructurales en las instituciones públicas. En muchos hogares de sectores vulnerables, los niños acceden a internet exclusivamente a través del teléfono celular de un familiar adulto, en horarios nocturnos y sin acompañamiento pedagógico; la ausencia de mediación y acompañamiento parental podría derivar en una situación de vulnerabilidad y, eventualmente, poner en riesgo a los menores de ser víctimas de algún tipo de violencia o acoso en línea (Jiménez et al., 2018).

A esto se suma que las plataformas digitales también se han utilizado como fuentes de desinformación y teorías conspirativas que tienen un efecto nocivo en niños y jóvenes (Naciones Unidas, 2023), contenidos que en el contexto familiar circulan mezclados con el entretenimiento cotidiano. Aunque son cada vez más los niños que portan un celular propio a edades más tempranas —lo que reduce la brecha de acceso—, la brecha digital no es solo de acceso, sino también de posibilidades culturales y de alfabetización crítica (CRC, 2025), de modo que se minimiza la primera y se expande la segunda.

Como ejemplo de lo anterior, es el relato de una docente quien compartió lo siguiente: un estudiante de diez años, de una Institución Pública del municipio de Concordia, Antioquia, manifestó a sus compañeros y a la docente, que un día navegando por internet vio un video sobre un personaje ficticio que, decía que él era real. El estudiante relata que este personaje les habla a los niños y le propone retos o desafíos que debe realizar en su vida cotidiana.

Dice que tiene muchos seguidores y que sus amigos también han realizado dichos

retos. Lo que más llamó la atención de su relato es que la instrucción más frecuente dada por aquel personaje es el hacer dibujos alusivos a la muerte y a la violencia. Al parecer, otros niños habían escuchado sobre el fenómeno viral, pero ninguno de ellos había preguntado quién producía ese contenido ni por qué, ni tampoco, la fuente exacta de dicha información.

La experiencia mencionada, expone que la habilidad técnica de consumir contenido digital no equivale en absoluto a la capacidad crítica de interrogarse sobre el mismo. Esta distinción es el corazón conceptual del presente trabajo. Como señala Aguaded et al. (2015), en su estudio sobre estudiantes de primaria y secundaria en España, la competencia mediática no se reduce al dominio instrumental de los dispositivos, incluye dimensiones de análisis crítico, producción responsable y participación ciudadana que el sistema educativo tiende a ignorar sistemáticamente.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), a través del Plan Nacional Decenal de educación 2016-2026, reconoce la necesidad de formar ciudadanos digitales, pero este propósito se diluye en lineamientos curriculares que continúan asociando la tecnología con el manejo instrumental de herramientas, sin desarrollar sistemáticamente la dimensión crítica. Esta omisión, como argumenta Freire (1970) desde una perspectiva que conserva plena vigencia, refleja una concepción bancaria de la educación en la que el estudiante es receptor pasivo, no productor activo de sentido.

Sobre alfabetización mediática y el storytelling digital como estrategia para el desarrollo de la literacidad crítica

Garro-Rojas (2020), en su revisión de literatura sobre alfabetización mediática en América Latina, documenta que la región acusa un rezago significativo en la integración de la literacidad crítica en los currículos de educación básica, y que las experiencias más exitosas son iniciativas docentes aisladas, no políticas sistémicas. Esta evidencia es, al mismo tiempo, un diagnóstico y una invitación: si el cambio estructural no llega desde arriba, debe germinar desde la práctica reflexiva del docente en su aula. Esta investigación se ubica precisamente en ese espacio de acción.

Desde la perspectiva de la educación crítica, Kellner y Share (2007) advierten que la

pedagogía de los medios que no cuestiona las estructuras de poder que los organizan reproduce, en lugar de transformar, las desigualdades existentes. Este argumento cobra especial relevancia en el contexto latinoamericano, donde el acceso a internet ha crecido exponencialmente, pero la capacidad de habitar críticamente ese espacio sigue siendo un privilegio de quienes tienen mayor capital cultural.

Esto expone que la escuela pública no forma lectores críticos del mundo digital; puesto que, no se propician las condiciones desde las instituciones educativas, para que los estudiantes no estén a merced de los algoritmos de las plataformas y los intereses de quienes producen la desinformación, y por esto, urge una alfabetización digital.

La elección del storytelling como estrategia central no es arbitrario, es motivada por una comprensión antropológica del aprendizaje: los seres humanos somos narradores por naturaleza. Antes del algoritmo, antes del libro, antes de la escritura misma, aprendimos a entender el mundo a través del relato. Para los niños de diez y once años, la narración no es un adorno didáctico, es el formato cognitivo en el que procesan la experiencia, construyen identidad y dan coherencia al caos de la información que los rodea. Bruner (1986) distinguió dos modos fundamentales de pensamiento: el lógico-científico y el narrativo.

El primero, opera con argumentos y verificaciones; el segundo, con relatos y verosimilitud. Ambos son igualmente válidos como formas de conocer, pero el sistema escolar privilegia casi exclusivamente el primero, ignorando que es el narrativo el que estructura buena parte de la vida cotidiana.

Churchill (2020) demostró, empíricamente, que el uso del storytelling digital con dispositivos móviles promueve el desarrollo de habilidades de literacidad digital en estudiantes de educación básica, en tanto los obliga a tomar decisiones concretas sobre la selección, organización y representación de la información. Su investigación revela que el acto de crear una historia digital, activa competencias que van más allá de las técnicas: implica investigar, contrastar fuentes, decidir qué incluir y qué omitir, y anticipar cómo el relato será recibido por una audiencia. Estas decisiones son, en su estructura profunda, decisiones epistémicas y éticas.

Hwang et al. (2023) van aún más lejos: su estudio sobre una metodología de

storytelling con evaluación crítica entre pares, demostró mejoras significativas en la literacidad informacional, la autoeficacia académica y la conciencia de pensamiento crítico de estudiantes jóvenes. Lo que el estudio subraya es que el potencial transformador del storytelling se multiplica cuando el niño no solo narra, sino que también evalúa las historias de sus pares con criterios de veracidad, pertinencia y perspectiva. La dimensión social del relato —narrar para alguien, ser evaluado por alguien— introduce una presión epistémica que otras estrategias no generan con la misma intensidad.

Al respecto, se narra una vivencia pedagógica, durante una sesión de lectura compartida en el aula en una Institución Pública en Chiquinquirá, Boyacá. En esa ocasión, se trabajó un cuento sobre una niña que creía que su canal de televisión favorito había sido cancelado, porque lo había leído en una publicación anónima en redes sociales. La niña se puso muy triste, lo compartía con sus amigos, y días después, al visitar el sitio oficial del programa, descubría que todo era inventado.

Al reflexionar e identificar lo que significaba difundir información falsa o sin verificar, muchos estudiantes reconocieron haber incurrido en esa práctica alguna vez. Este hallazgo coincide con lo reportado por Córdoba Cano (2025), quien señala que más del 80% de los encuestados admitió haber compartido información sin verificar. Lo más inquietante fue evidenciar la velocidad con la que se reproduce cualquier información al compartirla en internet.

Al respecto, el estudio más influyente sobre este fenómeno, publicado en la revista *Science*, demostró que la falsedad se difunde significativamente más lejos, más rápido y con mayor amplitud que la verdad en todas las categorías de información (Vosoughi et al., 2018), y que este efecto es impulsado principalmente por las decisiones humanas de compartir, y no por los algoritmos. En cuestión de minutos, una información errónea puede alcanzar a miles de personas, lo que convierte la verificación en una competencia crítica urgente para los entornos escolares.

Este tipo de emergencia epistémica es precisamente lo que Puspitasari et al. (2025) identifican como el valor distintivo del digital storytelling frente a otras estrategias: su capacidad de generar aprendizaje significativo y emocionalmente integrado, en el que el

contenido no se recibe, sino que se vive. Cuando el niño se identifica con el personaje que es engañado, activa su sistema afectivo y cognitivo de manera simultánea. Aprende, en ese momento, no solo que la desinformación existe, sino como se siente ser su víctima, dando al niño una experiencia significativa.

Lo que distingue al storytelling de otras estrategias centradas en la recepción crítica es su dimensión productora. No se trata solo de que los estudiantes lean o analicen historias, se trata de que las creen. Y al crear, comprenden desde adentro los mecanismos de construcción del relato. Bacalja et al. (2021) son enfáticos: la literacidad digital crítica no puede limitarse a la decodificación de textos; debe extenderse a la producción de textos que cuestionen y transformen las relaciones de poder existentes.

Un estudiante que ha construido su propia historia digital sobre un niño que recibe una noticia falsa ya comprende, desde la experiencia, que detrás de cada contenido hay un autor con intenciones, un formato que condiciona el mensaje, y una audiencia a la que se busca persuadir o manipular. Ese saber no es abstracto, es operativo.

Storytelling y nuevas literacidades en el ecosistema digital con El Aprendizaje Basado en Proyectos como marco pedagógico

Por lo tanto, también es pertinente traer a este diálogo las contribuciones de Lankshear y Knobel (2011) quienes, desde la teoría de las nuevas literacidades, argumentan que los entornos digitales contemporáneos demandan formas de lectura y escritura radicalmente distintas a las tradicionales, caracterizadas por la participación, la remezcla, la colaboración y la evaluación crítica de la información en tiempo real. El storytelling digital, en este marco, no es una actividad escolar retro disfrazada de tecnología; es una práctica genuinamente contemporánea que responde a la lógica participativa del ecosistema digital, pero la reorienta hacia la reflexión crítica en lugar de la reproducción acrítica.

Estudios con población escolar evidencian que la producción de historias digitales mejora la escritura narrativa (Mukarromah et al., 2025), activa la evaluación crítica entre pares (Hwang et al., 2023) y fortalece la conciencia sobre audiencias reales (Peláez-Henao et al., 2024). No obstante, la literatura también advierte que, sin un enfoque crítico, el

storytelling puede reducirse a una actividad técnica o decorativa (Puspitasari et al., 2025).

El storytelling, utilizado de manera aislada, corre el riesgo de convertirse en una actividad lúdica sin anclaje en procesos sostenidos de investigación, reflexión y producción con propósito real. Es aquí donde el Aprendizaje Basado en Proyectos aporta la arquitectura pedagógica que la estrategia narrativa necesita. Hurtado Angamarca et al. (2025) en su revisión bibliográfica sobre el ABP como enfoque innovador, describen el proyecto como un dispositivo de aprendizaje que organiza la actividad escolar alrededor de preguntas auténticas, productos reales destinados a audiencias concretas, y ciclos iterativos de investigación y revisión. Esta estructura transforma el storytelling de ejercicio puntual en experiencia de aprendizaje profundo.

Al abordar literatura sobre el tema de investigación, surge el siguiente interrogante:

¿Cómo podemos ayudar a nuestros estudiantes a identificar información falsa en internet? A partir de esa pregunta, se propondrá a los niños investigar casos reales de desinformación, entrevistar a familiares sobre sus hábitos de consumo digital, cuestionar las fuentes que encuentran, diseñar personajes y construir historias digitales —en formato de video corto, podcast, fotonovela o presentación multimodal— que luego compartirán con las familias, con compañeros de otros cursos o con miembros de la comunidad educativa.

Con esto se logra que la producción textual escolar trascienda al ámbito comunitario, en concordancia con la estrategia del ABP, la cual convierte el storytelling en una representación de conciencia ciudadana, y no sólo en un ejercicio de cumplimiento curricular.

Pelaez-Henao et al. (2024), en su investigación sobre literacidad digital crítica a través del podcast, documentan que las estrategias de producción colaborativa de contenido oral e interactivo en entornos digitales generan en los estudiantes no solo competencias comunicativas, sino disposiciones críticas frente a la información: aprenden a verificar, a contrastar, a citar fuentes, a distinguir entre opinión y evidencia. Estos hallazgos, aunque referidos al podcast, son transferibles al storytelling digital en contextos de ABP, en tanto ambas estrategias comparten la lógica de la producción auténtica para una audiencia real.

El ABP ayuda a estructurar procesos y tiempos de cada momento pedagógico, pero

que se desarrollan a largo plazo, dificultando su aplicación en las instituciones públicas. Como señalan Hurtado Angamarca et al. (2025), el aprendizaje profundo requiere ciclos de investigación, producción, evaluación y revisión que los métodos transmisivos no permiten. La literacidad crítica no se desarrolla en una sesión de concienciación o alfabetización digital, se construye a través de la práctica reiterada, del error reflexionado, de la retroalimentación entre pares. El proyecto ofrece ese tiempo, y ese tiempo es, en sí mismo, un acto pedagógico contracultural en un sistema educativo que suele medir la eficiencia por la cantidad de contenido transmitido.

Tensiones de implementación en la escuela pública

Pese a los avances, se identifican vacíos relevantes, como la escasa investigación situada en educación primaria pública colombiana. Por un lado, existen pocas propuestas que articulen explícitamente storytelling, ABP y literacidad crítica digital en un mismo diseño didáctico; así mismo, la limitada sistematización de experiencias en contextos con recursos tecnológicos moderados o básicos. Estos vacíos justifican la pertinencia de implementar y estudiar esta estrategia en 5° grado, etapa clave en la transición hacia mayor autonomía cognitiva y digital.

Es fundamental conocer las tensiones que la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos genera en el contexto real de la escuela pública colombiana. La primera es el tiempo: los docentes de primaria asumen jornadas que combinan múltiples asignaturas, grupos de treinta o más estudiantes y cargas administrativas que compiten permanentemente con el tiempo pedagógico.

Un proyecto de storytelling digital bien diseñado requiere entre (6) seis y (8) ocho semanas de trabajo sostenido; eso implica una apuesta institucional que no siempre encuentra respaldo. Hurtado Angamarca et al. (2025) reconocen esta tensión y advierten que la resistencia institucional y la fragmentación curricular, son obstáculos reales que deben anticiparse en el diseño de los proyectos.

La segunda tensión concierne a los recursos tecnológicos. Aunque Colombia ha avanzado en cobertura digital a través de programas como Computadores para Educar, la

realidad de muchas instituciones públicas sigue siendo equipos obsoletos, conexiones intermitentes y ausencia de soporte técnico. La propuesta que se defiende aquí incorpora estrategias de contingencia analógicas: si falta la conexión, el proyecto puede desarrollarse con historietas en papel, audios grabados desde el celular del docente, o fotonovelas impresas. Churchill (2020) demostró que el storytelling digital con dispositivos básicos, incluyendo teléfonos móviles de gama baja, puede producir aprendizajes significativos cuando el diseño pedagógico es claro.

La pedagogía crítica en contextos de escasez también debe ser una pedagogía de la creatividad material; es decir, no solo funciona con las herramientas tecnológicas, sino que se pone a prueba la recursividad dependiendo el contexto.

La tercera tensión, la más profunda, es la formación docente. El ABP y la literacidad crítica exigen un docente que asuma el rol de facilitador de preguntas, acompañante de procesos y mediador epistémico, no de transmisor de contenidos. Ese perfil docente no se construye en una capacitación de dos horas. Según Latorre (2003) la transformación sostenida de la práctica pedagógica requiere ciclos de investigación-acción en los que el docente observa, reflexiona, planifica, actúa y vuelve a observar. Esta investigación asume ese desafío como parte de su propio proceso: no se trata solo de implementar una estrategia con los estudiantes, sino de transformar reflexivamente la práctica del docente que la implementa.

Marco metodológico: investigación-acción educativa

Esta investigación adopta la investigación-acción educativa como marco metodológico, siguiendo los planteamientos de Elliott (1990) y Latorre (2003), ya que se considera el enfoque más coherente con el problema que aborda. Si se busca transformar la práctica pedagógica desde adentro, el método debe permitir que el docente sea simultáneamente investigador y sujeto de investigación; que la pregunta de investigación emerja de la práctica real y no sea impuesta desde afuera; que los hallazgos retroalimenten la acción de manera continua y no al final de un ciclo cerrado.

Elliott (1990) define la investigación-acción como una forma de autorreflexión

emprendida por los participantes en situaciones sociales con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas. Este marco es especialmente pertinente para el problema de investigación, ya que los docentes que enseñaron a una generación de niños a escribir en cuadernos, ahora deben acompañarlos también, en la navegación crítica de un ecosistema digital para el que ni ellos ni el sistema los prepararon adecuadamente. La investigación-acción permite que esa tensión sea objeto de estudio, y no solo un problema más del cual sienten apatía y consideran una carga más.

Metodológicamente, el diseño contempla cuatro ciclos, en coherencia con el modelo de investigación-acción, cuya espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión constituye un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la praxis, que induce a teorizar sobre la práctica y someter a prueba las ideas y suposiciones del docente investigador (Kemmis y McTaggart, 1988, citados en Latorre, 2003): (1) un diagnóstico etnográfico de los hábitos digitales de los estudiantes, apoyado en la observación participante y entrevistas semiestructuradas, herramientas con las que se captura la complejidad de los fenómenos en el contexto en que se producen, extrayendo el sentido de las acciones al hacernos cargo de los significados que el actor les asigna (Velasco y Díaz de Rada, 2006); (2) el diseño e implementación de la secuencia didáctica de storytelling dentro del ABP; (3) la recolección de evidencias de aprendizaje mediante portafolios digitales, que funcionan como metodología autorreflexiva que recoge productos y experiencias para analizar, valorar y coevaluar el proceso educativo (Sartor-Harada et al., 2023), complementados con grabaciones y producciones estudiantiles; y (4) el análisis reflexivo de los datos con triangulación metodológica, procedimiento que amplía y profundiza la comprensión del fenómeno al analizar los datos desde diferentes acercamientos, de modo que las fortalezas de cada estrategia se sumen (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

Implicaciones pedagógicas y sociales de la literacidad digital crítica

Si los estudiantes de quinto grado desarrollan literacidad digital crítica, no solo aprenden a identificar una noticia falsa, sino que aprenden a que tienen derecho y capacidad de preguntar, de dudar, de verificar. También, que el conocimiento no viene dado por la

pantalla, sino que se construye a través de la confrontación crítica de distintas perspectivas u opiniones. Hwang et al. (2023) documentaron que los estudiantes que participaron en experiencias de storytelling crítico con retroalimentación entre pares no solo mejoraron sus habilidades de evaluación de la información, sino que reportaron mayor autoeficacia frente a problemas nuevos y mayor disposición a cuestionar afirmaciones antes de aceptarlas. Esa autoeficacia epistémica es, quizás, el aprendizaje más duradero que la educación puede ofrecer en el siglo XXI.

El impacto no se limita al individuo. Como documenta una tesis doctoral de Dominguez- García (2020) sobre literacidad mediática en contextos comunitarios latinoamericanos, los niños que aprenden a evaluar críticamente los medios tienden a convertirse en mediadores de esa competencia en sus hogares: cuestionan con sus familias la información que circula en los grupos de mensajería, piden verificar antes de compartir, introducen preguntas donde antes había consentimiento acrítico. El aula, en este sentido, puede convertirse en un laboratorio de ciudadanía digital, trasladando la experiencia al barrio, al hogar, a la comunidad.

Esta propuesta nace de la convicción de que la literacidad digital crítica es una solución para atender una problemática no sólo en términos educativos, o por complementar un currículo o dinamizarlo, sino que es para fortalecer dichas habilidades para ser aplicadas y afrontar la vida misma. En este sentido, la escuela pública debe garantizar la alfabetización digital con la misma determinación con que garantiza el derecho a leer y a escribir. La desigualdad epistémica en el ecosistema digital latinoamericano — documentada por Garro-Rojas (2020) y agravada por la pandemia de COVID-19— no se corrige con más dispositivos, se corrige con mejores pedagogías. alguna de esas estrategias pedagógicas, es el storytelling digital en el marco del ABP.

Freire (1970) enseñaba que la educación verdadera no es la que transmite el mundo, sino la que permite a los sujetos nombrarlo para transformarlo. Los niños que aprenden a construir historias críticas sobre el mundo digital que habitan están, en el sentido más profundo del término, aprendiendo a nombrarlo. Y quien puede nombrar el mundo con sus propias palabras, ya no es solo un consumidor del sentido que otros producen, es un

ciudadano en el sentido pleno. Que un niño de una escuela pública colombiana llegue a la educación básica secundaria y media con esa capacidad es, quizás, la razón de ser de esta propuesta de investigación.

Reflexión Final: La Investigación como Acto de Esperanza

Esta propuesta de investigación plantea que el storytelling digital, articulado al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), constituye una estrategia pedagógica pertinente, metodológicamente coherente y socialmente necesaria para fortalecer la literacidad digital crítica en estudiantes de quinto grado de instituciones educativas públicas colombianas. Su pertinencia se fundamenta en que permite transformar al estudiante de consumidor pasivo de información en productor crítico de significados, capaz de analizar fuentes, reconocer intenciones comunicativas, construir relatos propios y reflexionar sobre los efectos sociales de los contenidos digitales.

Desde esta perspectiva, el storytelling digital no debe entenderse como una actividad meramente creativa o tecnológica, sino como una práctica formativa que integra lectura crítica, producción multimodal, colaboración y reflexión ética. Cuando los estudiantes diseñan una historia digital, deben seleccionar información, organizarla, contrastarla, interpretarla y decidir cómo comunicarla a una audiencia. Este proceso exige habilidades asociadas al pensamiento crítico, la metacognición y la participación ciudadana en entornos digitales.

Por su parte, el ABP ofrece el marco pedagógico necesario para que la narrativa digital no sea una actividad aislada, sino el resultado de un proceso investigativo más amplio. A través de preguntas auténticas, trabajo colaborativo, revisión entre pares y producción de materiales dirigidos a una audiencia real, los estudiantes pueden comprender que la información no es neutra y que toda producción comunicativa responde a intenciones, contextos y formas de representación.

En el contexto de la escuela pública colombiana, esta propuesta adquiere especial relevancia debido a las desigualdades de acceso, acompañamiento y formación crítica frente al uso de tecnologías digitales. Aunque muchos niños interactúan cotidianamente con

dispositivos y plataformas, no siempre cuentan con herramientas para verificar la información, reconocer la desinformación o comprender cómo operan los discursos digitales. Por ello, la escuela tiene la responsabilidad de promover experiencias pedagógicas que fortalezcan no solo el uso técnico de la tecnología, sino también la capacidad de cuestionar, interpretar y producir contenidos de manera responsable.

En consecuencia, esta investigación se plantea como una apuesta pedagógica orientada a fortalecer la formación de ciudadanos críticos desde la educación primaria. Formar estudiantes capaces de narrar, analizar y cuestionar el mundo digital que habitan implica reconocerlos como sujetos activos de conocimiento, con voz propia y con capacidad para participar de manera reflexiva en la cultura digital contemporánea.

CONCLUSIONES

La revisión teórica y la reflexión pedagógica desarrolladas permiten concluir que el storytelling digital, articulado con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), constituye una estrategia pertinente para fortalecer la literacidad digital crítica en estudiantes de quinto grado de instituciones públicas colombianas. La producción de narrativas digitales favorece procesos de análisis, interpretación, evaluación y comunicación de la información, lo que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico frente a los contenidos que circulan en los entornos digitales.

Asimismo, el storytelling digital adquiere un valor pedagógico particular porque convierte al estudiante en productor de significados y no únicamente en receptor de información. Al construir relatos digitales, los estudiantes reflexionan sobre la intención comunicativa, la audiencia, la selección de fuentes y el impacto de los mensajes que producen. Esta experiencia fortalece su capacidad para reconocer que los contenidos digitales son construcciones sociales que pueden informar, persuadir, manipular o transformar la manera en que se comprende la realidad.

El ABP, por su parte, aporta el andamiaje metodológico necesario para organizar la experiencia de aprendizaje en torno a preguntas auténticas, investigación, colaboración, revisión y socialización de productos. De esta manera, la narrativa digital se convierte en el

resultado de un proceso formativo más amplio, en el que la literacidad crítica se construye durante el desarrollo del proyecto y no solamente en el producto final.

No obstante, la implementación de esta propuesta enfrenta desafíos importantes en el contexto de la escuela pública colombiana, entre ellos las limitaciones tecnológicas, la presión curricular, la falta de formación docente específica y las resistencias institucionales frente a metodologías activas. Por esta razón, su aplicación debe considerar estrategias flexibles y contextualizadas, capaces de aprovechar los recursos disponibles y de adaptarse a las condiciones reales de cada institución educativa.

En síntesis, la articulación entre storytelling digital, ABP y literacidad digital crítica no debe comprenderse como una tendencia metodológica pasajera, sino como una respuesta pedagógica coherente frente a los desafíos educativos del siglo XXI. En un escenario donde los niños acceden tempranamente a entornos digitales, pero no siempre cuentan con criterios para analizar la información que consumen, la escuela pública tiene el compromiso de formar sujetos críticos, creativos y responsables en la cultura digital.

REFERENCIAS

- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275–298. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Bacalja, A., Aguilera, E., & Castrillón-Ángel, E. F. (2021). Critical digital literacy. En J. Z. Pandya & J. Ávila (Eds.), *The handbook of critical literacies* (pp. 373–380). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425-43>
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Churchill, N. (2020). Development of students' digital literacy skills through digital

- storytelling with mobile devices. *Educational Media International*, 57(3), 271–284. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1833680>
- Comisión de Regulación de Comunicaciones. (2025). *Infancia y medios audiovisuales: Consumo, mediación parental y apropiación 2024* [Informe ejecutivo]. <https://www.crcm.gov.co/es/biblioteca-virtual/informe-ejecutivo-estudio-infancia-y-medios-audiovisuales-2024>
- Córdoba Cano, D. (2025, 14 de abril). *Fake news: La amenaza silenciosa que se propaga más rápido que la verdad*. Noticias UNAD. <https://noticias.unad.edu.co/index.php/investigacion-noticias/fake-news-la-amenaza-silenciosa-que-se-propaga-mas-rapido-que-la-verdad>
- Domínguez-García, R. (2020). *Literacidad mediática crítica en contextos comunitarios latinoamericanos: Un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX. <https://www.tdx.cat/>
- ECDL Foundation. (2014). *La falacia del nativo digital: ¿Por qué los jóvenes necesitan desarrollar sus habilidades digitales?* <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/falacia-nativo-digital>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: Temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 520–532. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- Hurtado Angamarca, M. M., Arequipa Sagñay, S. E., Torres Sánchez, M. C., & Paredes Vera, P. E. (2025). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como enfoque pedagógico innovador: Una revisión bibliográfica. *Polo del Conocimiento*, 10(2), 2035–2055. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.9021>
- Hwang, G.-J., Zou, D., & Wu, Y.-X. (2023). Learning by storytelling and critiquing: A peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Educational Technology Research and Development*, 71, 1079–1103. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y>

- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (2021). *Infancias frente a las pantallas: El rol de la tecnología en la educación*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/infancias-frente-las-pantallas-el-rol-de-la-tecnologia-en-la-educacion>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (2024). *Educación y tecnologías digitales*. SITEAL. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_tic
- Jiménez, E., Garmendia, M., & Casado, M. Á. (2018). *Entre selfies y whatsapps: Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada*. Gedisa.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). McGraw-Hill Education.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Mukarromah, N., Lidyasari, A. T., & Pangestu, R. F. (2025). Enhancing elementary students' narrative writing skills through digital storytelling projects. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 17(2), 58–66. <https://doi.org/10.18844/wjet.v17i2.9345>
- Naciones Unidas. (2023). *La seguridad de la infancia y la juventud en la red*. <https://www.un.org/es/global-issues/child-and-youth-safety-online>
- Peláez-Henao, O. A., Castrillón-Ángel, E. F., & Anaya Díaz, U. E. (2024). Fostering critical digital literacy through podcasting, collaborative work, and oral interaction. *Pensamiento Americano*, 17(35), e784. <https://doi.org/10.21803/penamer.17.35.784>
- Puspitasari, H. R., Widiarti, N., & Subali, B. (2025). Digital storytelling for enjoyable and effective learning in the technological era (2020–2025). *Pedagogia: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 161–173. <https://doi.org/10.21070/pedagogia.v14i2.1905>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la*

educación. Grijalbo.

- Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., Deroncele-Acosta, A., & Pérez-Ochoa, M. E. (2023). Aplicación del portafolio digital en una estrategia metodológica para el aprendizaje reflexivo en estudiantes de maestría. *Perfiles Educativos*, 45(180), 105–124. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60520>
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (5.ª ed.). Trotta.
- Villagra Aburto, E. V., & Ferreira Cabrera, A. A. (2025). Literacidad crítica digital en la educación secundaria chilena: Currículo y percepciones docentes. *Perspectiva Educativa*, 64(3), 60–92. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.64-iss.3-art.1761>
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146–1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>

Conflicto de interés

No posee conflictos de intereses.

Financiamiento

El artículo no tiene financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral

Elba María Pabón Jiménez: Conceptualización: Curación de datos: Análisis formal: Investigación: Metodología: Gestión del proyecto: Recursos: Supervisión: Validación: Visualización: Redacción – borrador original: Redacción, revisión y edición.

Gloria Luz Montoya León: Conceptualización: Curación de datos: Análisis formal: Investigación: Metodología: Gestión del proyecto: Recursos: Supervisión: Validación: Visualización: Redacción – borrador original: Redacción, revisión y edición.

Editorial

Red de investigadores científicos de América Latina y el Caribe, número de registro de red ante SENESCYT REG-RED-23-0196, Quito, Ecuador.