

Resultados y análisis de resultados

1. Introducción a los resultados

Este capítulo presenta los hallazgos centrales de la investigación, constituyendo las fases de "Observación" y "Reflexión" del ciclo de Investigación Acción (IA) implementado (Kemmis & McTaggart, 2005, citados en Hernández Sampieri et al., 2014). El objetivo de este apartado es evaluar la pertinencia e impacto de la estrategia didáctica *Encuadra el saber* en el fortalecimiento de las tres competencias del siglo XXI definidas como variables de estudio: el Pensamiento Crítico (PC), el Trabajo Colaborativo (TC) y la Alfabetización Digital (AD).

Para responder al enfoque mixto del proyecto, el análisis se fundamenta en la triangulación de datos (Hernández Sampieri et al., 2014). Se contrastan y complementan sistemáticamente cuatro fuentes principales de evidencia, siguiendo el esquema metodológico planteado:

1. Datos de Diagnóstico: La encuesta Pre-test y las observaciones iniciales del Diario de campo docente.
2. Datos de Proceso: Los artefactos de seguimiento de los estudiantes, incluyendo las Bitácoras de Reflexión Grupal, y los Informes de Investigación que realizaron los estudiantes.
3. Datos de Producto: Los artefactos de diseño y las evaluaciones finales, incluyendo los Guiones Técnicos, los Storyboards y la Rúbrica de Análisis de Productos Audiovisuales diligenciada por los investigadores.
4. Datos de Impacto (Mixto): La encuesta Post-test, que proporciona la medición cuantitativa del cambio en la autopercepción y la valoración cualitativa de la experiencia por parte de los estudiantes.

El análisis se estructura en las siguientes secciones: primero, se presentan los resultados cuantitativos del diagnóstico (Pre-test) que establecen el contexto (Sección 2). Segundo, se realiza un análisis cualitativo detallado del *proceso* (bitácoras e informes) (Sección 3) y del *producto* (guiones y rúbricas) (Sección 4), organizados por las tres competencias (PC, TC y AD) y sus marcos teóricos (Paul & Elder, Johnson et al., Kress y Papert). Finalmente, se presentan los datos de impacto del Post-test (Sección 5), triangulándolos con los hallazgos cualitativos para generar las conclusiones sobre la efectividad de la estrategia.

2. Diagnóstico y análisis Pre-test

El primer paso de la fase de observación fue la aplicación de la encuesta diagnóstica (Pre-test) a una muestra de 63 estudiantes de grado once. Este análisis, que responde al Objetivo específico 1 ("Diagnosticar el nivel inicial..."), fue crucial para validar la problemática y establecer la línea base cuantitativa de la intervención.

La validez de esta recolección de datos se ve reforzada por las observaciones del investigador, registradas en el Diario de campo docente, donde se anota que los estudiantes "hicieron un trabajo juicioso y concienzudo con el desarrollo del pre-test, respondieron de manera consciente el instrumento" (Diario de campo docente 1).

Hallazgo 2.1: Percepción de un modelo pedagógico transmisivo.

Los datos cuantitativos validaron la existencia de un modelo de "educación bancaria" (Freire, 1970). La mayoría de los estudiantes, el 85.7% de los estudiantes reportó que sus clases son predominantemente expositivas, donde "el profesor es quien principalmente expone... y los estudiantes escuchamos". Este hallazgo fue triangulado cualitativamente por el Diario de campo docente, donde el investigador registra comentarios de los estudiantes como: "...los profes a veces usan los mismos talleres y actividades y no hay mucha variedad en la forma en la que se dan las clases". En consecuencia, este modelo limita la agencia estudiantil. El 56.4% de los estudiantes reportó "Nunca" (12.9%) o "Casi nunca" (43.5%) tener la oportunidad de "elegir los temas que nos interesan o la forma en que queremos trabajar".

Hallazgo 2.2: Línea base de autopercepción de las competencias.

La encuesta midió la autopercepción de los estudiantes sobre las tres variables, revelando una brecha significativa entre la confianza en habilidades técnicas básicas y la confianza en habilidades cognitivas complejas.

- **Pensamiento crítico:** Esta fue la competencia con la línea base más baja. Solo el 19.4% de los estudiantes se sintió "Muy capaz" de "analizar diferentes fuentes... y formar mi propia opinión". Aún más bajo, solo el 16.1% se sintió "Muy capaz" de "identificar un problema, analizar sus causas y proponer soluciones lógicas".
- **Trabajo Colaborativo:** Los estudiantes mostraron una confianza moderada (35.5% "Muy capaz" de "trabajar de manera efectiva en equipo"). Sin embargo, las preguntas abiertas del Pre-test (ej. "el trabajo en equipo... es algo complejo de mejorar, pues muchos ya están acostumbrados a trabajar de una forma poco comunicativa") sugirieron que esto reflejaba una familiaridad con el "trabajo en grupo" (división de tareas), no con el "trabajo colaborativo" que exige gestión de conflictos (Johnson et al., 1999).
- **Alfabetización Digital:** Este fue el hallazgo más diciente. Los estudiantes se sentían competentes en el uso de herramientas digitales para crear contenidos, pero críticamente débiles.
 - Un 29.0% se sintió "Muy capaz" de *crear* contenidos ("utilizar herramientas digitales... para crear contenidos originales").
 - Pero, solo un 16.1% se sintió "Muy capaz" de *evaluar críticamente* la información ("evaluar críticamente la información que encuentro en internet").

Conclusión de la Línea Base: El Pre-test validó la pertinencia de la estrategia "Encuadra el saber". Confirmó un entorno dominado por la pedagogía expositiva y una población estudiantil que, si bien se siente capaz de *usar* herramientas, carece de

autopercepción de competencia en las habilidades *críticas* (Análisis de Pensamiento Crítico y Alfabetización Digital, ambas con solo 16.1%). La intervención se justifica como una respuesta directa a la brecha entre el saber hacer y el saber ser.

3. Análisis del proceso de intervención

Esta sección responde a la primera parte del Objetivo Específico 3 ("...analizar las interacciones de los estudiantes...") y se centra en la evidencia cualitativa del *proceso* de aprendizaje. Utilizando la técnica de Análisis de Contenido Categórico, se examinan las Bitácoras de Reflexión, los Informes de Investigación y el Diario de Campo del Docente para rastrear el desarrollo de las tres competencias, Pensamiento Crítico, Trabajo Colaborativo y Alfabetización Digital, a la luz del marco teórico.

3.1 Evidencias de pensamiento crítico

El Pensamiento Crítico fue la competencia con la línea base más baja (16.1% - 19.4%). La estrategia "Encuadra el saber" buscó activarlo mediante la articulación de dos marcos: la pedagogía crítica de Freire, usando los PSR como "temas generadores", y el rigor analítico de Paul & Elder (aplicando "Estándares Intelectuales"). Los datos del proceso muestran una clara evolución en dos fases:

Fase 1: concienciación y conexión personal: El primer hallazgo es que los Problemas Sociales Relevantes (PSR) funcionaron exitosamente como "temas generadores", moviendo a los estudiantes de una postura académica pasiva a una de compromiso personal. Esto fue observado por el docente en el Diario de campo docente, quien notó que los estudiantes "se mostraron atentos, participativos y muy motivados" porque la estrategia les permitía "plasmar su creatividad". Las bitácoras estudiantiles confirman esta "concienciación" (Freire, 1972). El equipo que trabajó sobre Adicción a la pornografía escribió: "Al principio, abordar el tema... generó cierta incomodidad, sin embargo, a medida que avanzamos esa incomodidad se transformó en una preocupación genuina". De igual forma, el equipo de "Vapeo" reflexionó: "Al principio, quizás lo tomamos como un tema más... nos dimos cuenta de que esto no está tan lejos de nosotros, muchos de nosotros hemos visto cómo amigos han caído en este tipo de hábitos".

El equipo de "Ansiedad y Redes Sociales" lo resume como: "la salud mental nos ganó porque es algo que todos estamos sintiendo y viendo en el colegio, no es solo un problema que sale en las noticias, sino de nuestros amigos... sentimos que este documental puede ser muy potente porque vamos a hablar de nuestras propias vidas y presiones".

Fase 2: Rigor analítico: La estrategia logró que esta motivación inicial evolucionara hacia el rigor analítico (Paul & Elder, 2003). Los Informes de Investigación demuestran que los estudiantes aplicaron Estándares Intelectuales como la Profundidad (ir más allá de la superficie) y la Amplitud (considerar múltiples perspectivas).

- **Evidencia de profundidad (análisis de causas estructurales):**

- El informe “Adicciones Jovenes Tecnologia Extendido” no se quedó en "usan mucho el celular"; analizó las causas psicológicas subyacentes como "la presión social y el deseo de pertenencia, que se traduce en el miedo a perderse de algo (FOMO)" y cómo se usa para "evadir la ansiedad, la tristeza o problemas familiares".
- El informe “Ansiedad y depresión en los jóvenes” identificó la "comparación social ascendente y la presión por obtener validación externa" como las causas estructurales del deterioro psicológico.
- **Evidencia de amplitud (múltiples perspectivas):**
 - El informe “Narcoestética y Narcocultura” mostró una gran amplitud al definir el PSR no como un simple acto delictivo, sino como "un entramado cultural y simbólico" que "atraviesa la vida cotidiana", citando académicamente a Rincón (2009).
 - El informe “Gentrificación en Medellín” conectó el fenómeno con la "aporafobia" (discriminación al pobre) y la "pérdida de identidad cultural", demostrando una visión sistémica del problema.

3.2 Evidencias de trabajo colaborativo

El Trabajo Colaborativo fue analizado usando el marco de los "Cinco elementos esenciales" (Johnson et al., 1999). Los datos de las bitácoras revelan un éxito claro en el primer elemento Interdependencia Positiva, pero un desafío significativo en los elementos interpersonales.

- **Éxito en la "Interdependencia Positiva":** La estrategia de asignación de roles de producción fue altamente efectiva. Todas las bitácoras iniciales, muestran la definición clara de roles (director, Guionista, Editor, Investigador, etc.). Esto generó una interdependencia positiva inmediata: el guionista no podía trabajar sin el investigador, y el editor no podía trabajar sin el camarógrafo.
- **Desafío en las "Prácticas Grupales":** El análisis de las bitácoras de seguimiento expone el punto de fricción central de la intervención: los estudiantes estaban acostumbrados al "trabajo en grupo" (dividir tareas) pero no al "trabajo colaborativo" (negociar ideas). La evidencia es robusta:
 - **Caso grupo 4 (Adicciones):** Esta bitácora es elocuente. En la semana 2 reportan: "nos costaba demasiado ponernos de acuerdo... Hubo un momento en el que el ambiente se tensó por desacuerdos... no se escuchaban las ideas de varios de nosotros". En la semana 3, el conflicto colapsa el modelo de roles: "la directora de fotografía no pudo hacer su trabajo ya que el Director no le dijo nada y él mismo empezó a grabar... el Director, no usó nada de ese guión... yo, como guionista dije que no iba a hacer un guión con una idea que no tomaba en cuenta a otros".
 - **Caso Grupo 2 (Indígenas):** La Bitácora 2 reporta problemas de compromiso: "varios integrantes se mostraron dispersos, hicieron uso constante del teléfono celular y en varios momentos se alejaron del lugar de trabajo".

Este hallazgo es crucial: la estrategia de ABP por sí sola no genera la habilidad de colaboración; solo la *exige*. Los datos demuestran la necesidad de andamiar explícitamente la gestión de conflictos en un futuro ciclo de IA.

3.3 Evidencias de Alfabetización Digital

Finalmente, el análisis de la Alfabetización Digital (el "saber-hacer") se enfocó en el *Construccionismo* de Papert (1980), quien propone la idea de que el aprendizaje es más efectivo al construir un artefacto. La estrategia incluyó talleres técnicos de cómo usar una cámara y, además, sumergió a los estudiantes en la producción. Las bitácoras de la fase de producción, fase 2 de la estrategia, validan este enfoque. Los desafíos técnicos no detuvieron el aprendizaje, se convirtieron en el aprendizaje.

- **Evidencia de "Aprender Haciendo" (Papert):**

- El equipo de "Adicción a la Pornografía" necesitaba grabar de noche, pero solo podía grabar de día. Su solución fue puramente construccionista: "...tuvimos que poner una cobija en un ventanal para simular que era de noche, porque no queríamos que entrara la luz del día".
- El equipo de "Ansiedad y Redes Sociales" enfrentó problemas de iluminación: "La luz fue un factor complicado... pero... [se participó] en sugerir las mejores ubicaciones de grabación y utilizar recursos como el flash del celular y linternas".
- El Grupo 4 descubrió el sonido profesional a través de la necesidad: "...el profe nos explicó la técnica Foley... tuvimos que ponerle en nuestros grupos sonidos a una pequeña parte de una película... utilizamos lápices, vidrios, resortes".

Conclusión de la Sección 3: El análisis del proceso (bitácoras e informes) es exitoso. Demuestra que la estrategia fue eficaz para activar el Pensamiento Crítico, moviendo a los estudiantes de la concienciación al rigor. Validó que la Alfabetización Digital se desarrolló de manera "construccionista" (Papert). E identificó el punto débil y la principal oportunidad de mejora para esta fase: la evidencia mostró que los estudiantes no estaban preparados para negociar ideas ni gestionar conflictos de manera efectiva.

4. Análisis del producto

Esta sección responde a la segunda parte del Objetivo Específico 3 ("...analizar las producciones audiovisuales...") y evalúa la evidencia materializada en los artefactos de preproducción y producción. El análisis se centra en la síntesis de las dos competencias clave: el Pensamiento Crítico y la Alfabetización Digital. Para ello, se utiliza el Análisis Multimodal (Kress, 2010) como lente principal, examinando cómo los estudiantes diseñaron argumentos críticos haciendo uso de los modos visual, sonoro y textual.

4.1 Evidencias de diseño multimodal

El análisis de los Guiones Técnicos y Storyboards proporciona la evidencia más clara de la intencionalidad del diseño. Desde el inicio, los estudiantes pensaron en cómo contar su mensaje combinando recursos visuales, sonoros y narrativos, diseñando el argumento como una experiencia completa.

- **Caso 1: Gentrificación (Aporofobia).** El argumento central de su informe sobre la aporofobia se tradujo en un diseño multimodal basado en el *contraste*. El guion planifica:
 - **Visual (Escena 2):** "Primer plano de los zapatos... el venezolano... bajan... de un bus" vs. "el estadounidense bajan... de un lujoso carro".
 - **Audio (Escena 2):** "Lado del venezolano: se oye pasos, motos pasando, gente hablando al fondo" vs. "Lado del estadounidense: Se escucha el ruido de los carros".
 - **Audio (Escena 4):** El estadounidense recibe "cumplidos dichos por mujeres y silbidos", mientras el venezolano (Escena 3) solo recibe "Sonido de murmullos". Este no es un reporte; es un argumento diseñado que utiliza el audio y el video para hacer una declaración crítica sobre la discriminación.
- **Caso 2: Narcocultura (Influencia cultural).** El equipo buscaba analizar la "influencia en niños, niñas y jóvenes". Su guion diseña este argumento simbólicamente desde el inicio:
 - **TOMA 1 (Visual):** "NIÑOS EN UNA PARQUE JUGANDO CON PISTOLAS. PLANO GENERAL".
 - **TOMA 1 (Audio):** "SE ESCUCHA ALGARABIA DE COMO JUEGAN..."
 - **TOMA 2 (Visual):** "MARIA SE VE A EL ESPEJO MIENTRAS SE MAQUILLA (EN EL BAÑO). PLANO MEDIO... VA A SU HABITACION... Y SE VE EN LAS PAREDES, CON CARTELES PEGADOS SOBRE CAIN Y CARMEN VILLALOBOS..." En el diseño, se contrasta la inocencia, el juego, con la influencia cultural, los carteles en la habitación de la adolescente, construyendo el argumento multimodalmente.
- **Caso 3: Ansiedad y redes sociales (filtro dorado).** Este equipo analizó la "presión por obtener validación externa". Su guion y storyboard diseñan el arco narrativo usando el sonido:
 - **ESCENA 1 (Audio):** "(Música moderna de estilo trap o reguetón elegante, con flashes, notificaciones...)" para representar la vida "filtrada".
 - **ESCENA 9 (Audio):** "(Música suave e inspiradora. Sonido ambiente natural. Risa sincera...)" para representar la resolución. El argumento se articula

mediante un diseño sonoro intencional, que establece un contraste entre una música artificial, asociada a lo superficial, y risas genuinas, para reforzar la transición hacia una representación más real.

4.2 Resultados agregados de la rúbrica de análisis de productos

El análisis de los artefactos de preproducción (4.1) es validado por el análisis de los productos finales, el cual fue sistematizado usando la Rúbrica de Análisis de Productos Audiovisuales. Esta rúbrica, diligenciada por el equipo investigador, tradujo los marcos teóricos (Paul & Elder, 2006), (Kress, 2010), (Ennis, 1987) en una escala observable de 1 (Inicial) a 4 (Sobresaliente). Los resultados de los 12 equipos demuestran un alto nivel de logro en la materialización de las competencias:

1. Profundidad del argumento (Criterio 1 - Paul & Elder):

- a. Promedio:** 3.5 / 4.0.
- b. Análisis:** Los equipos superaron el nivel "Superficial" (Nivel 2). 11 de los 12 equipos se ubicaron en "Esperado" (Nivel 3) o "Sobresaliente" (Nivel 4). Esto demuestra que sus investigaciones (Sección 3.1) se tradujeron exitosamente en argumentos que atacaron causas estructurales (Profundidad) y consideraron múltiples perspectivas (Amplitud), validando el fortalecimiento del Pensamiento crítico.

2. Diseño multimodal (Criterio 2 - Kress):

- a. Promedio:** 3.4 / 4.0.
- b. Análisis:** Confirma la evidencia de los guiones. Los estudiantes lograron un "diseño competente" (Nivel 3), donde los modos visual y sonoro se complementaron coherentemente. Los equipos de "Narcocultura" y "Gentrificación" alcanzaron un nivel "Sinérgico" (Nivel 4), donde el sonido y la imagen amplificaban el argumento.

3. Intencionalidad comunicativa (Criterio 3 - Ennis/Habermas):

- a. Promedio:** 3.7 / 4.0.
- b. Análisis:** Este fue el puntaje más alto. Demuestra que los videos funcionaron como "praxis" (Freire) y "actos de esfera pública" (Habermas). Los productos materializaron una "postura clara" (Nivel 3) o "persuasiva" (Nivel 4), cumpliendo con la definición de Pensamiento Crítico de Ennis "decidir qué creer o hacer" (1987)

Conclusión de la sección 4: El análisis del producto confirma la hipótesis central la estrategia permitió a los estudiantes sintetizar el Pensamiento Crítico y la Alfabetización

Digital. Los artefactos de preproducción demuestran la *intencionalidad* de "diseñar" (Kress) argumentos críticos, y la Rúbrica de análisis confirma la ejecución exitosa de esta intención, validando la respuesta al Objetivo Específico 3.

5. Análisis de impacto y triangulación final (Objetivo Específico 4)

Esta sección final responde al Objetivo específico 4 ("Comparar los resultados del diagnóstico inicial con los obtenidos...") y consolida el análisis de impacto de la estrategia "Encuadra el saber". Para ello, se realiza la triangulación de datos mixtos (Hernández Sampieri et al., 2014), cruzando los hallazgos cuantitativos y cualitativos de la Encuesta Post-test con la línea base y los análisis de proceso y producto.

5.1 Impacto cuantitativo

El análisis comparativo de la autopercepción de los estudiantes, Pre-test vs. Post-test, revela una variación positiva en las tres competencias. La intervención logró desplazar la percepción de los estudiantes desde la incertidumbre ("Medianamente capaz") hacia la confianza ("Capaz" y "Muy capaz").

Tabla 1: Comparativa de autopercepción (Niveles "Capaz" y "Muy Capaz")

Competencia / Habilidad Específica	Línea Base (Pre-test)	Resultado (Post-test)
Pensamiento Crítico 1: Analizar fuentes y formar opinión	54.0%	94.7%
Pensamiento Crítico 2: Identificar problemas y proponer soluciones	46.1%	91.2%
Trabajo Colaborativo 1: Trabajar de manera efectiva en equipo	73.0%	87.7%
Alfabetización Digital 1: Crear contenidos originales	71.4%	98.2%

Alfabetización Digital 2: Evaluar críticamente la información	50.8%	91.2%
---	-------	--------------

Los hallazgos son:

1. **Cierre de la brecha crítica:** Las dos áreas con la confianza inicial más baja (Pensamiento Crítico 2 y Alfabetización Digital 2, ambas con 16.1% en "Muy capaz" mostraron el crecimiento más explosivo. La estrategia cerró la brecha identificada en la Sección 2.
2. **Validación del Trabajo Colaborativo:** El Trabajo Colaborativo, aunque positivo, muestra el crecimiento más modesto (pasó de 73.0% a 87.7%), confirmando que es una competencia más compleja de desarrollar.

5.2 Triangulación Cualitativa:

5.2.1 Validación del Construccinismo: La alta autopercepción en Alfabetización Digital (98.2%) se explica por la validación de la metodología "Aprender Haciendo" (Papert, 1980). La Pregunta 1 del Post-test ("...comparado con un trabajo tradicional...") obtuvo respuestas que validan el video como un "objeto para pensar":

- **Estudiante #12:** "Sí, porque te obliga a entender el problema de forma más profunda para poder 'mostrarlo' y no solo 'contarlo'".
- **Estudiante #3:** "Claro, porque es una forma de no volver monótona la clase, te obliga a investigar y aprender más a fondo".
- **Estudiante #21:** "Sí, porque un video requiere más detalles... me di cuenta de que un video es más que solo grabar".

Esta percepción estudiantil valida los hallazgos del proceso (Sección 3.3), donde el aprendizaje ocurrió al resolver problemas técnicos "tuvimos que poner una cobija en un ventanal para simular que era de noche"

5.2.2 Validación del diseño multimodal: La Pregunta 2 ("...parte de la que te sientes más orgulloso...") demostró que los estudiantes desarrollaron una "intencionalidad" multimodal (Kress, 2010).

- **Estudiante #40:** "La música que elegimos para la escena del conflicto... ayuda a que la escena se sienta más tensa".
- **Estudiante #57:** "Algunos ángulos de cámara... comunicaron de manera asertiva lo que queríamos mostrar".

- **Estudiante #8:** "La escena donde grabamos en el baño, porque a pesar de las dificultades con la luz y el espacio, se logró la toma".

Esta autopercepción de "diseño" valida los hallazgos de la Rúbrica de Análisis (Sección 4.2), que arrojó un promedio de 3.4/4.0 en "Diseño Multimodal", confirmando que la ejecución fue "competente" o "sinérgica".

5.2.3 Validación del PSR: La variación positiva en la autopercepción acerca del Pensamiento Crítico (PC) se explica por el éxito del PSR como "tema generador" (Freire, 1972. La Pregunta 3 ("...cambió tu forma de ver el problema...") evidencia la concienciación.

- **Estudiante #48:** "Sí, dejó de ser un 'tema' y se convirtió en algo que le pasa a la gente, a nuestros compañeros".
- **Estudiante #1:** "Sí, porque me di cuenta de que es un problema que está muy normalizado... y ver las causas y consecuencias me abrió los ojos".
- **Estudiante #57:** "...mi problema es algo muy común que siempre vemos, pero tener que hacer un vídeo, un guion, me dio a entender mucho más".

Esta concienciación explica por qué los Informes de Investigación alcanzaron un nivel significativo de profundidad (véase Sección 3.1) y por qué los productos finales obtuvieron una calificación promedio de 3.5 sobre 4.0 en el criterio de "Profundidad del Argumento" (Sección 4.2). La convergencia entre la percepción estudiantil y el análisis realizado por los investigadores confirma la consistencia de los hallazgos.

5.2.4 Validación del punto de fricción Finalmente, el análisis del Trabajo Colaborativo proporcionó uno de los datos más interesantes derivados de la aplicación de la estrategia y la posterior recolección de los datos. El dato cuantitativo acerca del nivel de desempeño del Trabajo Colaborativo (paso de 73% a 87.7%) fue el más bajo de los tres. Las respuestas cualitativas a la Pregunta 4 ("...experiencia de trabajar con tu equipo...") demostraron que el Trabajo Colaborativo fue uno de los puntos que más fricciones generó en los grupos y que en muchos casos, se presentaron situaciones que entorpecieron un correcto desempeño y trabajo coherente hacia la construcción del producto final.

- **Estudiante #56:** "A mi parecer, el trabajo en equipo fue un poco regular. Tuvimos varios desacuerdos y algunas personas no aportaron mucho".
- **Estudiante #57:** "Fue algo bueno y malo, hubo muchos problemas... no hubo comunicación en algunos asuntos...".
- **Estudiante #41:** "Tuvimos muchos problemas con la comunicación, fue estresante".

Estas respuestas son fundamentales porque demuestran que los estudiantes respondieron con honestidad y no por compromiso con el docente investigador. Además, confirman el hallazgo de la Sección 3.2, el caso de la Bitácora de reflexión grupal #3, de que

la estrategia implementó la interdependencia positiva, pero falló en profundizar en las estrategias grupales para la gestión de conflictos (Johnson et al., 1999).

Conclusión del capítulo: El análisis de resultados, mediante la triangulación de cuatro fuentes de datos (Pre-test, Post-test, Bitácoras/Informes y Rúbricas), permite evaluar la estrategia "Encuadra el saber" como pertinente para fortalecer las competencias de Pensamiento Crítico y Alfabetización Digital.

Se responde al Objetivo General: la estrategia fue pertinente porque cerró la "brecha crítica" diagnosticada en el Pre-test y logró que los estudiantes sintetizaran el Pensamiento Crítico y la Alfabetización Digital, como demuestran la autopercepción cualitativa y el análisis de productos. Asimismo, el análisis del Trabajo Colaborativo identifica la principal oportunidad de mejora para una próxima investigación que quiera desarrollar una propuesta similar: la necesidad de incluir una estrategia directa para la gestión de conflictos.