

Microentornos digitales transmedia como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje de Estudios Sociales

Transmedia digital microenvironments as a didactic strategy for the strengthening of Social Studies learning

Ismenia Concepcion Castillo Zambrano ^[0009-0008-3787-3071] Gema Carolina Miranda Cuaboy ^[0000-0001-5801-0672]

Mariño Acosta Henry Josué ^[0009-0009-0516-3814] Maliza Cruz Wellington Isaac ^[0009-0005-1426-583X]

Universidad Bolivariana del Ecuador, programa de Maestría en Educación Mención en Pedagogía en Entornos Digitales

iccastilloz@ube.edu.ec gcmirandac_a@ube.edu.ec hjmarinoa@ube.edu.ec wimalizac@ube.edu.ec

CITA EN APA:

Castillo Zambrano, I. C., Miranda Cuaboy, G. C., Henry Josué, M. A., & Maliza Cruz, W. I. (2026). Microentornos digitales transmedia como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje de Estudios Sociales. *Tesla Revista Científica*, 6(1), e666. <https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/view/666>

Recibido: 01-06-2026

Aceptado: 07-06-2026

Publicado: 15-06-2026

TESLA

Revista Científica

ISSN: 2796-9320



Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Los autores conservan los derechos morales y patrimoniales de sus obras.

The contents of this article are under a Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license. The authors retain the moral and patrimonial rights of their works.

Resumen:

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar una estrategia didáctica basada en microentornos digitales transmedia (modelo ADDIE) para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de noveno año de la Academia Naval Guayaquil (2025-2026). Bajo un enfoque mixto, alcance descriptivo-proyectivo y diseño no experimental de corte transversal, la investigación se estructuró en tres fases: diagnóstico, diseño instruccional y validación teórica. El diagnóstico, aplicado a una muestra censal de 50 estudiantes, evidenció un uso frecuente de tecnología, pero con limitaciones significativas en el análisis e interpretación histórica. En respuesta, se diseñó una propuesta pedagógica que integra herramientas interactivas (Educaplay, Genially, Kahoot) para fomentar la argumentación. Posteriormente, la estrategia fue evaluada mediante el juicio de cinco especialistas (Método Delphi), obteniendo un alto grado de aceptación en sus dimensiones de pertinencia, coherencia y adecuación pedagógica. En conclusión, la integración estructurada de microentornos transmedia constituye una alternativa rigurosa y viable frente a la enseñanza tradicional de los Estudios Sociales, quedando la propuesta validada y lista para su implementación práctica.

Palabras Clave: Microentornos digitales, Pensamiento crítico, Constructivismo, Educación 4.0, Modelo ADDIE, Validación de estrategias.

Abstract:

The present study aimed to design a didactic strategy based on transmedia digital microenvironments (ADDIE model) to strengthen critical thinking in ninth-grade students at the Guayaquil Naval Academy (2025-2026). Using a mixed-methods approach, a descriptive-projective scope, and a non-experimental cross-sectional design, the research was structured in three phases: diagnosis, instructional design, and theoretical validation. The diagnosis, applied to a census sample of 50 students, revealed frequent technology use but significant limitations in analysis and historical interpretation. In response, a pedagogical proposal integrating interactive tools (Educaplay, Genially, Kahoot) was designed to foster argumentation. Subsequently, the strategy was evaluated by a panel of five experts (Delphi Method), achieving a high degree of acceptance in relevance, coherence, and pedagogical adequacy. In conclusion, the structured integration of transmedia microenvironments constitutes a rigorous and viable alternative to traditional Social Studies teaching, leaving the proposal validated and ready for practical implementation.

Keywords: Transmedia digital microenvironments, Critical thinking, Constructivism, Education 4.0, ADDIE model, Strategy validation.

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo contemporáneo enfrenta el desafío de responder a profundas transformaciones sociales derivadas del avance tecnológico, la inteligencia artificial y los entornos virtuales de aprendizaje. En este escenario, la educación converge hacia el paradigma de la Educación 4.0, el cual trasciende el aprendizaje memorístico para dar paso a un modelo basado en el análisis, la indagación y el protagonismo del alumno. Si bien esta evolución era preexistente, la crisis sanitaria global del 2019 aceleró este proceso, impulsando la transición desde esquemas tradicionales hacia experiencias educativas más flexibles, participativas y centradas en la construcción colaborativa del conocimiento.

En el contexto Internacional, específicamente en España, el aprendizaje transmedia se ha consolidado como un modelo pedagógico innovador, vinculado a enfoques constructivistas y conectivistas del aprendizaje digital. Las investigaciones desarrolladas en el marco del proyecto europeo de Alfabetización Transmedia evidencian que los adolescentes desarrollan competencias mediante estrategias informales y colaborativas en entornos digitales. Este hallazgo cuestiona la categoría de “nativo digital” y reconoce al estudiante como un aprendiz cuyas habilidades dependen de factores motivacionales y contextuales (Núñez y Ulerio, 2019).

Bajo esta premisa, se reconoce que en distintas disciplinas el uso de estrategias funciona como un recurso práctico fundamental; estas permiten organizar las acciones de manera sistemática para que los resultados se alcancen con mayor eficiencia y precisión. Esta perspectiva se articula con los planteamientos de Ulerio (2024), quien define la didáctica como la disciplina encargada de comprender, organizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus dimensiones teórico-prácticas. En consecuencia, las estrategias didácticas se posicionan como recurso esencial en el ámbito científico y tienen como objetivo desarrollar una idea central a través de acciones enfocadas en la interpretación, transformación y reflexión de los procesos interactivos de enseñanza de una forma eficiente.

Como respuesta a esta necesidad de transformación, la integración de tecnologías digitales se ha consolidado como un componente clave para el fortalecimiento de modelos pedagógicos inclusivos y adaptativos, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4 sobre educación de calidad y el ODS 16 orientado a la formación de sociedades participativas y democráticas (Cuenca, 2020).

En el contexto de América Latina, los entornos digitales transmedia emergen como estrategias didácticas capaces de integrar múltiples lenguajes, plataformas y narrativas para promover aprendizajes colaborativos e interdisciplinarios. Experiencias pedagógicas desarrolladas en Colombia evidencian que la producción narrativa transmedia fortalece procesos de investigación sociocultural y participación activa mediante la creación colectiva de contenidos digitales (Amador-Baquiro, 2018).

Desde esta perspectiva analítica, si bien Amador-Baquiro (2018), resalta el papel de la creación colectiva en la investigación sociocultural, Scolari et al. (2021) enfatizan que este cambio de paradigma requiere una expansión del aula hacia los consumos culturales de los estudiantes. Para estos autores, la desmotivación actual es el resultado de ignorar las competencias mediáticas que los estudiantes ya poseen, proponiendo que la educación transmedia sea el puente para recuperar el sentido crítico en disciplinas de alta complejidad como los Estudios Sociales. Al respecto, el pensamiento crítico es comprendido por Facione (2011) como un juicio reflexivo y propositivo que permite al sujeto no solo procesar información, sino evaluar la relevancia de las pruebas y la solidez de los argumentos en contextos de incertidumbre. Este escenario exige replantear la enseñanza de los Estudios Sociales, debido a la complejidad de las dinámicas políticas y socioculturales actuales, las cuales demandan el desarrollo de habilidades analíticas, críticas y reflexivas que superen el aprendizaje memorístico. El desinterés y desmotivación de los estudiantes no constituyen fenómenos aislados, sino que representan una respuesta sistémica ante un modelo pedagógico que persiste en esquemas tradicionales. Los contenidos descontextualizados y la evaluación enfocada en la memorización y retención de información han acabado por desmotivar al alumnado, impidiendo el desarrollo de competencias y la desconexión entre los contenidos curriculares y el interés real del estudiante en la era digital.

Dentro de este marco, los entornos digitales transmedia han surgido como una estrategia educativa innovadora en Latinoamérica, permitiendo la combinación de múltiples plataformas, lenguajes y formatos para generar experiencias de aprendizaje más dinámicas, interdisciplinarias y colaborativas. Estas estrategias didácticas no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también fomentan el desarrollo de competencias digitales y transmediáticas, esenciales para que los estudiantes puedan participar de manera crítica y activa en sociedades cada vez más digitalizadas, desplazando el modelo tradicional centrado en el docente hacia uno situado y creativo.

Bajo una perspectiva nacional, el sistema educativo ecuatoriano atraviesa un proceso de transición donde la integración de las TIC no ha sido uniforme. A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación por dotar de infraestructura, persiste una brecha pedagógica en la ejecución de metodologías activas. En la práctica docente de la Educación General Básica, el uso de herramientas digitales suele limitarse a un nivel instrumental como el uso de proyectores o repositorios de documentos, sin alcanzar el potencial de las narrativas transmedia para generar un conocimiento profundo. Esta realidad evidencia que la asignatura de Estudios Sociales en el país aún lucha por desprenderse de un enfoque enciclopedista y memorístico, lo que genera una desconexión entre el currículo oficial y las formas en que los adolescentes ecuatorianos consumen y producen información en su vida cotidiana.

En el contexto ecuatoriano, la enseñanza de los Estudios Sociales ha transitado desde un modelo de instrucción patriótica tradicionalmente vigente desde finales del siglo XIX, hacia enfoques contemporáneos que priorizan el pensamiento crítico y la interculturalidad. Esta evolución responde tanto a las transformaciones sociopolíticas del país como a las demandas de la era digital. Investigaciones recientes en la región Sierra, como la realizada en la Unidad Educativa Santa Mariana de Jesús (2024), demuestran que las estrategias transmedia permiten que el estudiante explore elementos del relato a su propio ritmo, mejorando la comprensión profunda. Sin embargo, persisten limitaciones estructurales relacionadas con la infraestructura y la formación docente que dificultan la implementación de metodologías activas (Calvas-Ojeda, 2025).

Frente a este panorama, la Academia Naval Guayaquil, con cinco décadas de trayectoria institucional, promueve la formación integral estudiantil mediante los valores de Inteligencia, Corazón y Disciplina. Su modelo pedagógico se sustenta en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y un enfoque constructivista, donde el conocimiento no se percibe de forma pasiva, sino que se construye a partir de la interacción entre los saberes previos y el contexto social del estudiante. Este ecosistema constituye un escenario pertinente para analizar la eficacia de los entornos digitales transmedia; como estrategia didáctica en la asignatura de Estudios Sociales. Dicha pertinencia se acentúa al considerar que los estudiantes de 9no año de EGB se encuentran en una etapa de transición cognitiva fundamental, donde el adolescente desarrolla la capacidad de análisis abstracto sobre los procesos históricos y sociales. Según proyecciones validadas en el contexto nacional Mendoza (2024), menciona que el uso de

estos microentornos no solo representan una innovación tecnológica, sino una solución pedagógica situada. En este sentido, las narrativas transmedia permiten que el estudiante procese críticamente la información desde su propia realidad, fomentando competencias digitales y un pensamiento crítico frente a la realidad social.

El marco normativo ecuatoriano respalda la integración de tecnologías digitales al reconocer la educación y el acceso a las TIC como derechos fundamentales y responsabilidades del Estado. Según la Constitución de la República del Ecuador (2008) establece que la educación es un derecho a lo largo de la vida (art. 26), garantiza el acceso universal a las tecnologías de la información (art. 16) y dispone su incorporación obligatoria en los procesos educativos, legitimando el uso de entornos digitales para fortalecer la innovación pedagógica y la construcción del conocimiento (art. 347, num. 8).

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) refuerza estos principios al promover la inserción de la comunidad educativa en la sociedad del conocimiento. Esta ley orienta el sistema hacia el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas mediante metodologías innovadoras que utilicen la tecnología como un eje de mejora continua. De este modo, la normativa no solo permite el uso de recursos digitales, sino que exige una transformación de las prácticas pedagógicas para que respondan con equidad y calidad a las demandas sociales contemporáneas.

Adicionalmente, la Agenda Educativa Digital 2021-2025 actúa como el instrumento estratégico que operativiza estos mandatos, trazando una hoja de ruta para la transformación del sistema. Esta política pública se materializa en iniciativas concretas como la implementación de Google Workspace for Education Plus, que busca fortalecer las competencias digitales y el aprendizaje colaborativo. En conjunto, este andamiaje legal y estratégico sustenta la adopción de propuestas didácticas modernas que modernizan la gestión educativa acorde a las demandas del siglo XXI (Ministerio de Educación, 2021; 2025).

Pese a este sólido respaldo legal y a los avances teóricos sobre aprendizaje transmedia, persiste una limitada evidencia empírica sobre la implementación de microentornos digitales en la enseñanza de Estudios Sociales dentro del contexto ecuatoriano. La brecha entre la normativa vigente y la práctica pedagógica en el aula

evidencia la necesidad de transitar hacia modelos que no solo utilicen la tecnología, sino que la integren con sentido crítico.

En consecuencia, y con el fin de fundamentar esta relación desde una perspectiva crítica y académica, surge la siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo debe estructurarse una estrategia didáctica basada en microentornos digitales transmedia orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de noveno año de la Academia Naval Guayaquil?

A raíz de este análisis teórico y como respuesta a esta interrogante, el presente estudio tiene como objetivo diseñar una estrategia didáctica basada en microentornos digitales transmedia, estructurada bajo el modelo instruccional ADDIE, para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de noveno año de la Academia Naval Guayaquil, jornada vespertina, período lectivo 2025-2026.

Para alcanzar este propósito general, se plantean objetivos específicos que guían de manera lógica la investigación: en primer lugar, diagnosticar el estado inicial de los estudiantes respecto a sus habilidades de pensamiento crítico y su interacción con recursos tecnológicos ; en segundo lugar, fundamentar y modelar la secuencia de aprendizaje transmedia integrando herramientas digitales que promuevan el análisis y la argumentación histórica ; y finalmente, validar la pertinencia, coherencia pedagógica y viabilidad de la propuesta mediante el juicio de expertos bajo el método Delphi, asegurando una solución educativa rigurosa y situada.

2. METODOLOGÍA O MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo, enfoque, alcance y diseño de la investigación

La presente investigación es de tipo aplicada y se enmarca en la modalidad de Proyecto Factible o Investigación Proyectiva. Su desarrollo se estructura metodológicamente en tres fases fundamentales: un diagnóstico previo de la realidad educativa, el diseño de una propuesta pedagógica situada (estrategia didáctica transmedia) y la validación teórica de dicha estrategia mediante el juicio de expertos. El estudio se desarrolla bajo un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión integral del fenómeno mediante la triangulación de datos. Esta articulación permite recolectar evidencias tanto en la fase diagnóstica con los estudiantes como en la evaluación estructurada del panel de especialistas.

El alcance de la investigación es descriptivo y proyectivo. Es descriptivo porque se orienta a diagnosticar y caracterizar las condiciones iniciales de los estudiantes respecto a su nivel de pensamiento crítico y el uso de herramientas tecnológicas. Es proyectivo porque, a partir de los hallazgos de este diagnóstico, se fundamenta y modela una solución educativa estructurada.

En cuanto al diseño metodológico, la investigación es de tipo no experimental y de corte transversal. Dado que este artículo se delimita operativamente a las fases de diagnóstico de necesidades y modelación de la estrategia, la recolección de los datos empíricos responde a un trabajo de campo efectuado en un único momento temporal específico dentro de la realidad educativa en su contexto natural. Esta estructura metodológica fundamenta rigurosamente la arquitectura de la propuesta didáctica y su sistema de evaluación, proyectando una futura intervención pedagógica en el aula. Por consiguiente, el presente manuscrito expone la línea base diagnóstica del grupo y la validación teórica de la propuesta mediante el juicio de expertos, dejando la solución situada completamente estructurada y lista para su posterior ejecución práctica.

2.2. Unidades de análisis (Población y muestra)

Dada la naturaleza proyectiva del estudio, la investigación contempló dos fases operativas (diagnóstico y validación), por lo que las unidades de análisis se dividen en dos grupos principales:

2.2.1. Unidades de análisis para el diagnóstico: Esta fase contempló a los actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Estudios Sociales:

- **Estudiantes:** La población estuvo conformada por 50 estudiantes de noveno año de Educación General Básica de la Academia Naval Guayaquil (jornada vespertina, período lectivo 2025-2026). Debido al tamaño reducido y accesible del grupo, se trabajó mediante un censo poblacional, abarcando a la totalidad de los individuos. Los sujetos, adolescentes entre 13 y 14 años, fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:
 - **Criterios de inclusión:** Estudiantes legalmente matriculados con asistencia regular y participación activa en la asignatura.

- **Criterios de exclusión / eliminación:** Inasistencia prolongada, instrumentos incompletos o inválidos para el análisis, o la falta del asentimiento informado.

2.2.2. Unidad de análisis para la validación (Panel de Expertos): Para la fase de evaluación formativa de la propuesta didáctica, la unidad de análisis estuvo constituida por un panel de 5 especialistas seleccionados para la aplicación del Método Delphi. Este panel se conformó mediante un muestreo no probabilístico intencional, cumpliendo con los siguientes criterios de rigor metodológico:

- Poseer título de cuarto nivel (Maestría o Doctorado) en áreas afines a la Educación, Innovación Tecnológica o Ciencias Sociales.
- Contar con un mínimo de 5 años de experiencia docente o en gestión de proyectos educativos.
- Tener conocimientos demostrables en el diseño de entornos virtuales, metodologías activas o gamificación.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de información y garantizando la triangulación metodológica de los datos, se seleccionaron técnicas e instrumentos acordes a las dos fases de la investigación:

2.3.1. Fase de Diagnóstico:

2.3.1.1. Observación de campo:

En la fase diagnóstica se aplicó una ficha de observación estructurada con el propósito de identificar las condiciones iniciales de los estudiantes en relación con su participación, uso de recursos digitales y desarrollo del pensamiento crítico en el aula. El instrumento estuvo diseñado bajo un enfoque de observación directa y sistemática, permitiendo recoger información relevante sobre el comportamiento y desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de clase. La ficha se organizó en torno a siete dimensiones:

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| 1. Participación activa. | 3. Interacción y trabajo |
| 2. Uso de recursos digitales | colaborativo. |
| | 4. Atención y concentración |

5. Desarrollo del pensamiento crítico

7. Motivación hacia el aprendizaje

6. Autonomía en el aprendizaje

Cada dimensión incluyó indicadores específicos, tales como la intervención voluntaria en clase, el uso adecuado de herramientas digitales, la colaboración con sus pares, el seguimiento de instrucciones, la capacidad de análisis crítico de los contenidos y la disposición para el aprendizaje autónomo. Para la valoración de los indicadores se empleó una escala ordinal de cuatro niveles: alto (4), medio (3), bajo (2) y muy bajo (1), lo que permitió clasificar el desempeño observado de manera progresiva sin recurrir a categorías neutras. Esta escala facilitó la sistematización de la información y su posterior análisis descriptivo.

La aplicación del instrumento se realizó durante el desarrollo de sesiones de clase previamente planificadas, en las cuales el docente-investigador asumió el rol de observador participante. Este proceso permitió registrar evidencias del comportamiento real de los estudiantes en un contexto natural de aprendizaje, garantizando mayor validez ecológica de los datos.

2.3.1.2. Encuesta (Dirigida a estudiantes):

En la fase diagnóstica se aplicó una encuesta online (vía Google Forms) de diez preguntas para identificar las condiciones iniciales del alumnado respecto a su participación, uso de recursos y desarrollo del pensamiento crítico. El cuestionario se estructuró en cinco dimensiones: 1) Uso de recursos digitales, 2) Percepción del impacto en el aprendizaje, 3) Motivación e interés por la asignatura, 4) Participación activa, y 5) Competencia digital y aprendizaje autónomo. Para la valoración de los indicadores se empleó una escala ordinal de cuatro niveles (alto - 4, medio - 3, bajo - 2 y muy bajo - 1), estructurada sin categorías neutras para facilitar la sistematización progresiva de la información y su posterior análisis descriptivo.

2.3.2. Fase de Validación de la Propuesta:

- **Consulta a expertos (Método Delphi):** Para la validación de la estrategia didáctica, se aplicó la técnica de iteración estructurada propia del Método Delphi. El instrumento utilizado fue una rúbrica de evaluación mediante la cual un panel de cinco especialistas, previamente seleccionados, analizó de forma independiente el diseño de la propuesta. Esta valoración se fundamentó en criterios estructurados por dimensiones, orientados a medir la pertinencia de los microentornos digitales

transmedia para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la asignatura de Estudios Sociales.

2.4. Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y análisis de los datos se ejecutó en estricta correspondencia con el enfoque mixto y el alcance descriptivo-proyectivo del estudio, estructurándose de la siguiente manera:

2.4.1. Procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos (Diagnóstico y observación a estudiantes):

Los datos cuantitativos, obtenidos mediante la encuesta en Google Forms, se exportaron y analizaron en Microsoft Excel utilizando estadística descriptiva (frecuencias absolutas y porcentajes) para graficar e interpretar objetivamente la percepción estudiantil. Por su parte, los datos cualitativos procedentes de la observación áulica se procesaron mediante un análisis de contenido, organizando los registros en categorías temáticas para evidenciar actitudes y comportamientos. Finalmente, se aplicó una triangulación metodológica entre ambos conjuntos de hallazgos para consolidar una comprensión integral del problema investigado.

2.4.2. Análisis de la validación por expertos (Método Delphi):

La validación de la propuesta se realizó mediante el Método Delphi, con la participación de cinco especialistas de cuarto nivel seleccionados por su idoneidad y experiencia en educación, diseño instruccional y entornos digitales. El proceso consistió en una ronda de evaluación estructurada mediante una matriz tipo Likert (escala de 1 a 5), organizada en cinco dimensiones: 1) Pertinencia, 2) Coherencia, 3) Adecuación pedagógica, 4) Usabilidad y viabilidad, y 5) Claridad y valoración global.

El instrumento evaluó aspectos clave como la articulación del modelo ADDIE y el fomento del pensamiento crítico, integrando además un apartado cualitativo para recomendaciones de mejora y un dictamen global de aprobación. Para el procesamiento de los datos se aplicó una estrategia mixta: análisis cuantitativo descriptivo para medir el nivel de aceptación en la escala Likert, y análisis cualitativo de contenido para sistematizar las observaciones emitidas. Este rigor metodológico permitió fortalecer la validez de contenido de la propuesta y asegurar su aplicabilidad en contextos educativos reales.

2.5. Propuesta

2.5.1 Modelación de la estrategia didáctica basada en microentornos digitales transmedia (ajustada a unidad didáctica).

Estrategia didáctica transmedia “Explorando el pasado para comprenderlo” para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la unidad: ¿Qué impacto tuvo el colonialismo en América?

2.5.2 Justificación de la propuesta

Esta propuesta se justifica por su contribución al fortalecimiento del pensamiento crítico, competencia esencial para formar ciudadanos autónomos y reflexivos. En los Estudios Sociales, este enfoque desplaza la enseñanza tradicional centrada en el docente hacia un modelo donde el alumnado es el protagonista en la construcción e interpretación de los procesos históricos.

La estrategia se fundamenta en la expansión narrativa transmedia sobre la Colonización de América, fragmentando el contenido estratégicamente. El estudiante asume el rol de "explorador histórico", interactuando con una arquitectura mediática que articula diversas herramientas: videos e infografías para la contextualización y organización de datos; Padlet y foros para el trabajo colaborativo y el debate; podcasts para el análisis de múltiples perspectivas; actividades gamificadas para la evaluación; y Canva para la síntesis y producción escrita.

Esta configuración garantiza un aprendizaje basado en la investigación activa. Al requerir que el estudiante navegue entre diferentes soportes para "completar" el relato histórico, se estimulan directamente las habilidades de análisis, síntesis y evaluación, pilares del pensamiento crítico en la Educación 4.0.

2.5.3 Objetivo de la propuesta

Fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes mediante el uso de microentornos digitales en la unidad 1 “¿Qué impacto tuvo el colonialismo en América?” en estudiantes de noveno año de Educación Básica.

2.6 Estructura de la estrategia didáctica modelo ADDIE (por fases)

2.6.1 Fase 1: Análisis.

En esta fase se realizó el estudio del contexto educativo y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación con el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Estudios Sociales. A partir del diagnóstico realizado en la investigación, se identifica que los estudiantes de noveno año presentan dificultades en:

- El análisis de procesos históricos
- La interpretación crítica de la información
- La formulación de opiniones fundamentadas

Del mismo modo, se evidencia que el desarrollo del contenido “¿Qué impacto tuvo el colonialismo en América?” Si bien posee un enfoque pedagógico constructivista, en la práctica se evidenció limitaciones en su aplicación dentro del proceso de enseñanza lo que continúa orientando al aprendizaje hacia una perspectiva tradicional, reduciendo las oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades más analíticas y de interpretación.

Por otra parte, se reconoce que los estudiantes mantienen una interacción constante con entornos digitales, aunque estos no son utilizados con fines educativos ni orientados al desarrollo del pensamiento crítico. En función de lo expuesto, se determina la necesidad de diseñar una estrategia didáctica que integre Microentornos digitales transmedia como medio para promover el análisis, la reflexión y la construcción de conocimiento en el estudio de las ciencias sociales.

2.6.2 Fase 2: Diseño

En esta fase se planificó la estructura de la estrategia didáctica basada en entornos digitales transmedia, definiendo como objetivo: Estructurar una secuencia de aprendizaje basada en el modelo ADDIE que articule el uso de videos, podcasts, infografías, gamificación, Padlet, Canva, y foros virtuales para transformar la enseñanza de la unidad 'Impacto del Colonialismo' en una experiencia de investigación activa, colaborativa y experiencial de los contenidos, actividades, recursos y formas de evaluación orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico.

Se establecen como elementos fundamentales del diseño:

Contenido: Unidad 1 de Estudios Sociales: “¿Qué impacto tuvo el colonialismo en América?”

Habilidad a desarrollar: Pensamiento crítico

Bloque: Historia e identidad

Competencia: Ubicación Temporal.

Destreza: CS.4.2.1 Plantea el análisis del proceso de expansión europea que permitió el descubrimiento y la colonización de América, considerando sus causas y consecuencias.

Enfoque pedagógico: Constructivista y Experiencial.

Se diseñan actividades orientadas a:

El análisis de diversas fuentes históricas

La comparación de perspectivas (eurocéntrica e indígena)

La problematización de conceptos históricos

La argumentación de ideas

Adicionalmente, se seleccionan los microentornos digitales que se integrarán en la estrategia, tales como:

Videos educativos

Foros virtuales

Infografías digitales

Gamificaciones

Podcasts históricos

Padlet

Presentaciones digitales
(Canva)

2.6.3 Fase 3: Desarrollo

En esta fase se procedió a la elaboración y organización de los recursos y materiales didácticos que conforman la estrategia. Se desarrollaron los contenidos y actividades previamente diseñados, integrando diferentes plataformas digitales que permiten abordar el proceso histórico desde múltiples perspectivas. Entre los recursos elaborados se incluyen:

Tabla 1. Detalle de las actividades de las clases 1 a la 4.

Sesión	Clase 1-2: La colonización y el proyecto español.	Clase 3: La conquista de América	Clase 4 Asincrónica: La conquista de los Imperios Indígenas
TIEMPO	80 minutos	40 minutos	40 minutos
Actividad de aprendizaje	Análisis crítico del proceso de colonización desde múltiples perspectivas	Interpretación crítica a partir de voces históricas diversas	Estructurada de la conquista como proceso histórico multicausal
Microentornos digitales	Educaplay (docente diseña / estudiante responde colectivamente) + YouTube (docente selecciona / estudiante analiza) + Infografía (docente presenta / estudiante interpreta y cuestiona)	Genially (docente diseña / estudiante interactúa y responde) + mapa conceptual (estudiante construye en cuaderno)	Podcast (estudiante produce contenido crítico)
Descripción de la actividad	El docente presenta una actividad gamificada (Educaplay) para activar conocimientos previos. Luego, los estudiantes analizan un video con preguntas guía y, finalmente, interpretan una infografía, identificando información clave y fortaleciendo su comprensión.	El docente presenta un Genially con preguntas de inferencia. Los estudiantes responden y justifican sus ideas, y luego elaboran un mapa conceptual organizando relaciones causales y temporales de la conquista.	Los estudiantes elaboran un podcast asumiendo una postura histórica (ej. indígena o conquistador), integrando contenidos previos. El producto debe evidenciar análisis crítico, uso de evidencia y relación con problemáticas actuales, promoviendo transferencia del aprendizaje.
Producto en clase	Cuadro comparativo argumentado	Mapa conceptual jerarquizado	Guión de podcast con postura crítica

Habilidad de pensamiento crítico	Análisis crítico de fuentes y narrativas	Comprensión estructural y relación multicausal	Interpretación, argumentación y toma de postura
Links	https://n9.cl/0kfskk https://n9.cl/zdgsf https://n9.cl/i9l1dp	https://n9.cl/wigpr2	https://n9.cl/hqv8yp

Nota: Elaboración Propia

Tabla 2. Detalle de las actividades de las clases 5 a la 8.

Sesión	Clase 5-6: ¿Qué otras potencias exploraron América? / Sistema colonial.	Clase 7: La economía y sociedad colonial	Clase 8 Asincrónica: Producción y trabajo en la colonia
TIEMPO	80 minutos	40 minutos	40 minutos
Actividad de aprendizaje	Comparación crítica de modelos coloniales	Síntesis y organización de estructuras sociales y económicas	Argumentación sobre sistemas de explotación y su impacto
Microentornos digitales transmedia	Kahoot (docente diseña / estudiante responde y argumenta) + Canva (docente presenta / estudiante analiza críticamente) + Padlet (docente proyecta / estudiante construye aportes)	Recursos (docente selecciona y proyecta / estudiante analiza) + organizador gráfico físico que se digitaliza	Foro Moodle (estudiante participa activamente)
Descripción de la actividad	El docente utiliza Kahoot para preguntas de análisis. Luego, con Canva, los estudiantes identifican diferencias entre modelos coloniales y elaboran en grupo un análisis comparativo que socializan en Padlet.	A partir de recursos proyectados (video, imágenes, esquemas), los estudiantes analizan información y construyen un organizador gráfico propio (infografía o esquema manual), estableciendo relaciones entre economía, sociedad y grupos sociales, promoviendo comprensión estructural.	En el foro, los estudiantes responden una pregunta problematizadora que exige postura crítica sobre los sistemas de trabajo colonial y su relación con la actualidad, interactuando con las ideas de sus compañeros.
Producto en clase	Registro comparativo argumentado + conclusiones	Organizador gráfico crítico	Participación argumentada en foro

Habilidad de pensamiento crítico	Análisis comparativo y evaluación estructural	Síntesis y relación	Argumentación crítica y transferencia
Links	https://n9.cl/o8032a https://goo.su/xSy0otU https://goo.su/unjI4r	https://goo.su/yfd426F https://goo.su/aVFuUOO	https://goo.su/Zx8I5

Nota: Elaboración Propia

Tabla 3. Detalle de las actividades de las clases 9 a la 12

Sesión	Clase 9-10: Retroalimentación de la unidad 1	Clase 11: Evaluación formativa	Clase 12 Asincrónica: Evaluación formativa
TIEMPO	80 minutos	40 minutos	40 minutos
Actividad de aprendizaje	Producción de narrativa histórica crítica	Defensa argumentada de posturas	Metacognición y transferencia
Microentornos digitales	Book Creator (docente digitaliza / estudiante produce contenido)	Book Creator (estudiante presenta y argumenta)	Cuestionario Moodle (estudiante reflexiona y responde)
Descripción de la actividad	Los estudiantes elaboran en grupo una narrativa histórica crítica, guiados por preguntas del docente. Luego digitalizan su trabajo en Book Creator, manteniendo el protagonismo en la construcción del conocimiento.	Los estudiantes presentan su producto final y defienden su postura frente al grupo. Se promueve la evaluación entre pares centrada en la calidad argumentativa, uso de evidencia y coherencia histórica.	El estudiante desarrolla un cuestionario formativo que incluye preguntas de análisis, relación pasado-presente y toma de postura, promoviendo reflexión y transferencia del aprendizaje.
Producto en clase	Narrativa crítica estructurada	Exposición argumentada	Reflexión escrita / Participación argumentada
Habilidad de pensamiento crítico	Evaluación, argumentación y construcción de postura	Evaluación crítica y defensa de ideas	Metacognición y aplicación
Links	https://n9.cl/a5ndl	https://n9.cl/a5ndl	https://n9.cl/943rf

Nota: Elaboración propia

Estos recursos son organizados de manera secuencial, con el propósito de guiar al estudiante en un proceso progresivo que inicia con la exploración del contenido, continúa con el análisis y culmina con la construcción de una postura crítica.

El desarrollo de la estrategia contempla la integración coherente de los microentornos digitales, garantizando que cada recurso cumpla una función específica dentro del proceso de aprendizaje.

2.6.4 Fase 4: Aplicación

En esta fase se describe la forma en que la estrategia sería aplicada en el aula, sin que esto implique su ejecución real, dado el carácter teórico de la investigación por lo que el docente como facilitador del aprendizaje, orientaría a los estudiantes en la exploración de los recursos digitales promoviendo el análisis crítico de la información durante esta fase, en la cual se desarrollarán actividades secuenciadas y articuladas que responden a las sesiones planteadas, orientadas al desarrollo progresivo del pensamiento crítico:

Tabla 4. Detalle de los recursos utilizados por cada estrategia.

MOMENTO PEDAGÓGICO	ESTRATEGIA	RECURSO / HERRAMIENTA
Activación de conocimientos previos	Gamificación	Educaplay
Análisis guiado	Análisis dirigido	Video corto proyectado
Interpretación crítica	Lectura e interpretación crítica	Infografía proyectada
Construcción por estudiantes	Elaboración de organizadores	Cuaderno
Debate y participación	Discusión guiada	Preguntas orientadoras
Análisis comparativo	Trabajo colaborativo	Guía / material de apoyo
Elaboración de productos	Producción creativa	Podcast / narrativa / organizador
Participación	Interacción asincrónica	Foro virtual
Socialización y defensa	Exposición y coevaluación	Rúbrica / evaluación entre pares

Nota: Elaboración propia

Estas actividades permiten que el estudiante no solo acceda a la información, sino que la analice, interprete, cuestione y transforme en producciones propias, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión profunda del proceso histórico y la capacidad de transferir estos aprendizajes a su contexto cotidiano.

2.6.5 Fase 5: Evaluación

En esta fase se establecen los mecanismos para valorar el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la aplicación de la estrategia. La evaluación se concibe como un proceso integral que permite evidenciar el nivel de análisis, interpretación y argumentación alcanzado por los estudiantes. Se proponen los siguientes indicadores:

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
ANÁLISIS	INTERPRETACIÓN	ARGUMENTACIÓN
Identifica: Causas y consecuencias	Explica: procesos con perspectiva propia	Formula: opiniones
Reconoce: Actores históricos y sus roles.	Relaciona: Hechos históricos.	Defiende: posturas
Distingue: Perspectivas históricas.	Interpreta: Críticamente intencionalidades	Justifica: Ideas
Analiza: Críticamente la información	Construye: Significados a partir de diferentes fuentes	Contrasta: su postura con otras.
Organiza: Información jerárquicamente	Establece: relaciones entre el pasado y problemas actuales.	Elabora: productos
Nota: Elaboración propia		

Para la evaluación se sugieren los siguientes instrumentos:

Rúbrica de pensamiento crítico: Se presenta una progresión clara desde niveles iniciales hasta superiores, permitiendo valorar cómo el estudiante pasa de una comprensión superficial a un análisis profundo con relaciones multicausales, interpretación de diversas perspectivas y argumentación fundamentada. Además, incorpora la capacidad de vincular el conocimiento histórico con la realidad actual, lo cual fortalece el aprendizaje significativo.

Guía de análisis de fuentes históricas: Por su parte, la guía de análisis de fuentes históricas ofrece una estructura organizada que orienta el desarrollo del pensamiento crítico en distintas fases: identificación, análisis, interpretación, argumentación y transferencia. Este instrumento fomenta una lectura crítica de las fuentes, al invitar al estudiante a reconocer intencionalidades, perspectivas y vacíos de información, promoviendo así la construcción de una postura propia sustentada.

Evaluación de productos digitales elaborados por los estudiantes Finalmente, la evaluación de productos digitales permite evidenciar el aprendizaje de manera concreta, valorando no solo el contenido histórico, sino también la organización de ideas, la coherencia, la creatividad y la capacidad de establecer relaciones con el contexto actual. Este enfoque resulta pertinente al integrar herramientas digitales como medios para la construcción activa del conocimiento.

Cabe destacar que esta evaluación se plantea a nivel teórico, como parte de la modelación de la propuesta, sin implicar su aplicación directa.

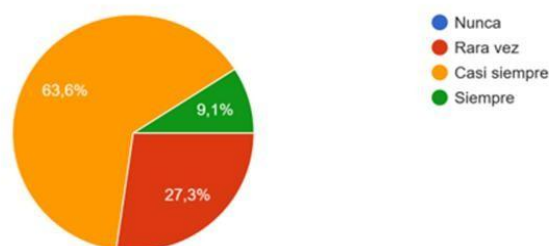
3. RESULTADOS

3.1 Resultados de las encuestas

Resultados correspondientes a la Dimensión 1: Uso de recursos digitales.

Gráfico 1. Frecuencia de uso de herramientas digitales en Estudios Sociales

1. ¿Con qué frecuencia utilizas herramientas digitales (videos, plataformas educativas, mapas interactivos, presentaciones digitales) para aprender contenidos de Estudios Sociales?



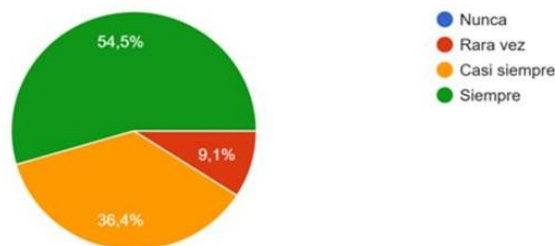
Nota: Elaboración propia

Los resultados mostraron que una amplia mayoría del alumnado interactúa con la tecnología en su aprendizaje, El 72,7% de los estudiantes utiliza herramientas digitales frecuente o permanentemente (63,6% "Casi siempre" y 9,1% "Siempre"), confirmando su familiaridad con estos entornos y brindando un escenario idóneo para estrategias

transmedia. No obstante, el 27,3% que indica un uso infrecuente ("Rara vez") advierte sobre una posible brecha tecnológica o de integración pedagógica que la propuesta deberá nivelar.

Gráfico 2. Uso de recursos digitales por parte del docente

2. Que tanto aplica (videos, imágenes, foros virtuales, Padlet y presentaciones) el docente de Estudios Sociales mejorar mi comprensión de los temas.

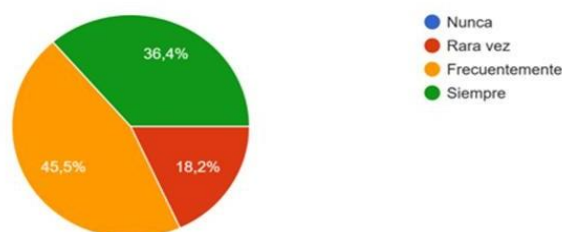


Nota: Elaboración propia

Los datos revelan que la integración tecnológica es una práctica habitual en la enseñanza de la asignatura por parte del profesorado. El 90,9% de los estudiantes percibe una alta frecuencia en el uso de recursos digitales por parte del docente (54,5% "Siempre" y 36,4% "Casi siempre"). Esto evidencia que la tecnología ya está presente en el aula de Estudios Sociales; sin embargo, al contrastarlo con las deficiencias en pensamiento crítico previamente diagnosticadas, sugiere que su uso actual es mayoritariamente instrumental, lo que justifica la necesidad de una estrategia transmedia que trascienda la mera transmisión visual de información.

Gráfico 3. Uso simultáneo de diversos recursos digitales

3. ¿Has aprendido algún tema de Estudios Sociales utilizando varios recursos digitales al mismo tiempo (por ejemplo: video, mapa interactivo, imágenes, textos o juegos educativos)?



Nota: Elaboración propia

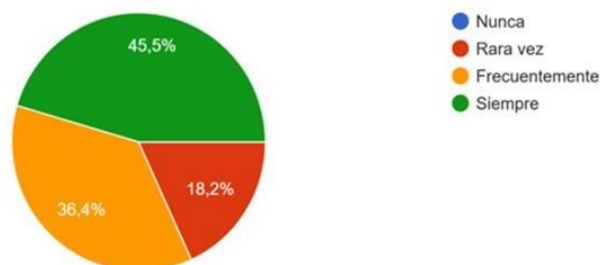
Las respuestas evidencian una clara tendencia del estudiantado hacia el aprendizaje a través de entornos multimodales. El 81,9% del alumnado reporta aprender

interactuando con múltiples recursos simultáneamente (45,5% "Frecuentemente" y 36,4% "Siempre"). Esta predisposición al consumo multimodal confirma que los estudiantes poseen las competencias base para desenvolverse en ecosistemas complejos, validando la pertinencia de diseñar microentornos transmedia que articulen narrativas fragmentadas en diversos formatos (videos, infografías, foros).

Resultados correspondientes a la Dimensión 3: Motivación e interés por la asignatura.

Gráfico 4. Incremento del interés mediante herramientas digitales

4. El uso de herramientas digitales en las clases de Estudios Sociales incrementa el interés por la asignatura.



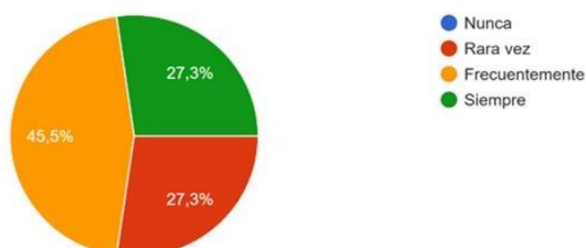
Nota: Elaboración propia

Los resultados demuestran que la tecnología ejerce un impacto altamente positivo en la motivación de los jóvenes. Una abrumadora mayoría del 81,9% reconoce que las herramientas digitales aumentan su interés por la asignatura (45,5% "Siempre" y 36,4% "Frecuentemente"). Este alto nivel de interés demuestra que la integración tecnológica es un catalizador atencional efectivo, un factor clave que la presente propuesta instruccional capitaliza mediante la gamificación y las plataformas interactivas para anclar el aprendizaje significativo.

Resultados correspondientes a la Dimensión 4: Participación activa.

Gráfico 5. Comprensión de procesos históricos mediante recursos digitales

5. Cuando se utilizan recursos digitales en las clases de Estudios Sociales, participo más activamente en las actividades.

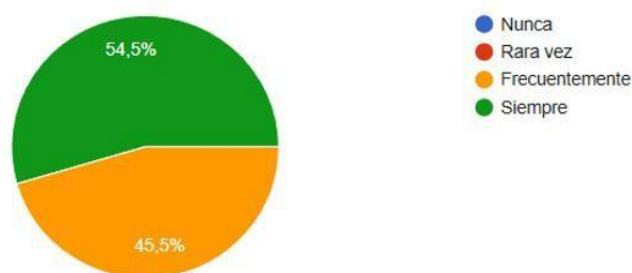


Nota: Elaboración propia

Las cifras confirman que la mediación tecnológica fomenta un rol más protagonista y participativo del estudiante en el aula. El 72,8% de la muestra afirma participar de manera más activa cuando median recursos digitales (45,5% "Frecuentemente" y 27,3% "Siempre"). Esto reafirma el potencial constructivista de la tecnología para transformar al estudiante de receptor pasivo a actor dinámico; no obstante, el 27,3% de participación ocasional ("Rara vez") subraya la importancia de estructurar actividades colaborativas bien guiadas que garanticen la inclusión de la totalidad del grupo.

Gráfico 6. Participación estudiantil con recursos digitales

6. Los recursos digitales (videos, foros, presentaciones interactivas, juegos, líneas de tiempo digitales) facilitan la comprensión de los procesos históricos y sociales estudiados en Estudios Sociales.



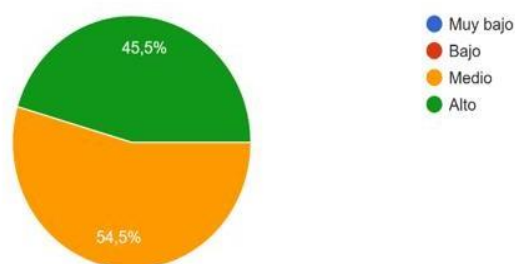
Nota: Elaboración propia

Existe un consenso absoluto entre los estudiantes sobre el valor de las herramientas digitales para facilitar la asimilación de la asignatura. La totalidad de los estudiantes (100%) percibe que los recursos digitales facilitan la comprensión de los procesos históricos y sociales (54,5% "Siempre" y 45,5% "Frecuentemente"). Sin embargo, aunque la tecnología optimiza la asimilación básica y la retención de contenidos, el verdadero desafío pedagógico que asume esta propuesta radica en elevar esa comprensión inicial hacia niveles cognitivos superiores, como la evaluación y la argumentación crítica.

Resultados correspondientes a la Dimensión 5: Competencia digital y aprendizaje autónomo.

Gráfico 7. Nivel de habilidades para el uso de herramientas digitales

7. ¿Cómo consideras tu nivel de habilidad para utilizar herramientas digitales en actividades relacionadas con Estudios Sociales?

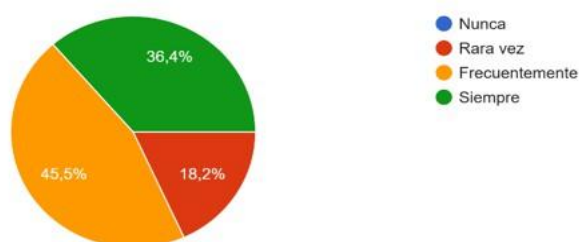


Nota: Elaboración propia

El diagnóstico revela que el grupo cuenta con un perfil tecnológico sumamente favorable para la innovación educativa. Ningún estudiante reportó un nivel bajo de habilidades tecnológicas; el 100% se autoevalúa en rangos positivos (54,5% "Medio" y 45,5% "Alto"). Esta sólida base de alfabetización digital operativa minimiza las barreras de uso en el aula, permitiendo que la aplicación del modelo ADDIE se enfoque directamente en los objetivos de análisis histórico en lugar de requerir una capacitación instrumental previa.

Gráfico 8. Frecuencia de uso de internet para investigar

8. Utilizo internet con frecuencia para investigar o ampliar información sobre temas de Estudios Sociales.



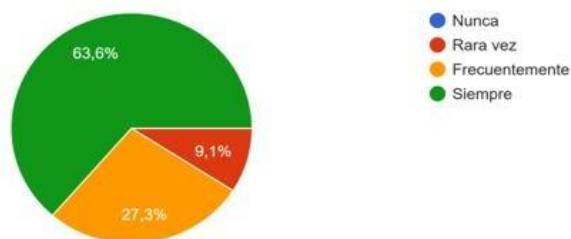
Nota: Elaboración propia

Los datos reflejan que la búsqueda de información en la red es una práctica fuertemente consolidada entre los adolescentes. El 81,9% de los alumnos utiliza internet de forma asidua para investigar y ampliar información (45,5% "Frecuentemente" y 36,4% "Siempre"). Este arraigado hábito exploratorio autónomo es fundamental para sustentar el enfoque transmedia, ya que la estrategia requiere que el estudiante navegue activamente entre distintas plataformas para armar el relato histórico asumiendo un rol investigativo.

Resultados correspondientes a la Dimensión 2: Percepción del impacto en el aprendizaje.

Gráfico 9. Uso de videos para facilitar la comprensión

9. El uso de videos digitales y contenido interactivo para aprender historia facilita la comprensión de los contenidos.

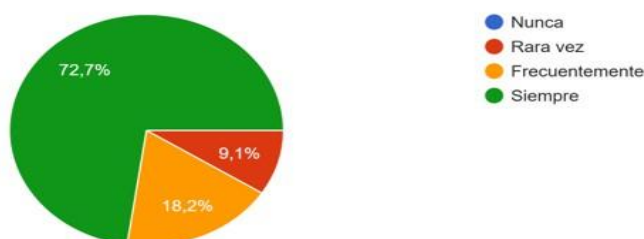


Nota: Elaboración propia

Los resultados destacan la preferencia y eficacia del formato audiovisual interactivo en los procesos de aprendizaje de esta generación. Una significativa mayoría del 90,9% avala la efectividad de los videos y el contenido interactivo (63,6% "Siempre" y 27,3% "Frecuentemente"). Este resultado respalda empíricamente la selección de microentornos como YouTube y Genially en la fase de diseño instruccional, confirmando que las narrativas dinámicas son canales eficientes para el procesamiento de la información en esta población.

Gráfico 10. Contribución de los recursos digitales a la investigación

10. El uso de recursos digitales en la asignatura de Estudios Sociales contribuye al desarrollo de mis habilidades de investigación.



Nota: Elaboración propia

El alumnado reconoce de manera casi unánime el valor de la tecnología como motor para el desarrollo de competencias investigativas. El 90,9% de la muestra afirma que las herramientas digitales fortalecen sus habilidades de investigación (72,7% "Siempre" y 18,2% "Frecuentemente"). Al ser la indagación un pilar fundamental del pensamiento crítico, este hallazgo corrobora que los entornos transmedia no solo proveen

dinamismo, sino que otorgan el andamiaje metodológico propicio para que el alumno cuestione fuentes, indague y asuma una postura fundamentada.

3.2 Resultados de la ficha de observación áulica

Con el propósito de complementar la información obtenida mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes de noveno año de educación básica superior, se implementó una ficha de observación estructurada durante el desarrollo de las clases de Estudios Sociales. Este instrumento se enfocó en el análisis del comportamiento, la participación y el uso de recursos digitales en el entorno de aprendizaje.

Dimensión 1: Participación activa en el aula. Los resultados evidenciaron que el 56% del grupo presentó un nivel de participación alto, mientras que el 30% mostró un nivel medio, y el 14% evidenció un nivel bajo durante el desarrollo de las actividades en clase.

Dimensión 2: Uso de recursos digitales en actividades de aprendizaje. Se observó que el 60% utilizó los recursos digitales de manera adecuada y constante; el 28% lo hizo de forma moderada, y el 12% evidenció un uso limitado de dichas herramientas.

Dimensión 3: Interacción y trabajo colaborativo. En relación con la interacción entre pares, el 52% mostró un nivel alto al participar activamente en actividades colaborativas, frente a un 34% que presentó un nivel medio, y un 14% que evidenció un nivel bajo.

Dimensión 4: Atención y concentración durante la clase. Los datos indicaron que el 58% mantuvo un nivel alto de atención y concentración; el 30% se ubicó en un nivel medio, y el 12% mostró dificultades para mantener la atención durante las actividades.

Dimensión 5: Desarrollo del pensamiento crítico. En cuanto al análisis y reflexión sobre los contenidos, se observó que el 50% evidenció un nivel alto de pensamiento crítico, mientras que el 36% mostró un nivel medio, y el 14% presentó un nivel bajo en esta habilidad.

Dimensión 6: Autonomía en el aprendizaje. Los registros mostraron que el 54% desarrolló un nivel alto de autonomía al realizar las actividades de manera independiente; el 32% presentó un nivel medio, y el 14% evidenció dependencia del docente.

Dimensión 7: Motivación hacia el aprendizaje. Finalmente, se determinó que el 62% manifestó un nivel alto de motivación durante el desarrollo de las clases, el 26% reflejó un nivel medio, y el 12% evidenció un nivel bajo de interés.

3.3 Análisis de la Validación por Juicio de Expertos

Los resultados obtenidos a partir de la validación por juicio de expertos evidencian una alta valoración de la propuesta didáctica en todas las dimensiones analizadas: pertinencia, coherencia, adecuación pedagógica, usabilidad y viabilidad, así como claridad y valoración global.

En términos cuantitativos, la mayoría de los criterios evaluados fueron calificados en el nivel máximo (5), lo que indica un alto grado de aceptación y consistencia interna de la estrategia. De manera específica, los especialistas coinciden en que los objetivos planteados responden adecuadamente a las necesidades actuales del área de Estudios Sociales y contribuyen significativamente al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Para ilustrar este alto grado de aceptación, la tabla 6 sintetiza las valoraciones porcentuales emitidas por el panel en la escala de Likert, destacando el predominio de las calificaciones máximas:

Tabla 6. Síntesis porcentual de la validación por juicio de expertos			
Dimensión Evaluada	Nivel Máximo (5)	Nivel Alto (4)	Nivel de Aceptación Global
1. Pertinencia	100%	0%	100%
2. Coherencia (Modelo ADDIE)	100%	0%	100%
3. Adecuación pedagógica	80%	20%	100%
4. Usabilidad y viabilidad	80%	20%	100%
5. Claridad y valoración global	100%	0%	100%

Como se observa en los datos, se destaca que la estructura general es pertinente para el contexto educativo, lo cual refuerza su aplicabilidad. En la dimensión de coherencia, se observa una valoración sobresaliente (100% en el nivel máximo) respecto a la correcta articulación del modelo ADDIE. Los expertos sostienen que existe una secuencia lógica entre sus fases (análisis, diseño, desarrollo, aplicación y evaluación), lo que garantiza un diseño instruccional sólido, bien fundamentado y alejado del mero activismo digital. Esta coherencia metodológica fortalece la viabilidad de la propuesta pedagógica proyectada en contextos reales de enseñanza.

En cuanto a la adecuación pedagógica, las valoraciones reflejan que las actividades promueven efectivamente el análisis, la comparación de perspectivas y la reflexión. De igual forma, en el rubro de usabilidad y viabilidad, se reconoce que la integración de microentornos digitales es idónea, destacando su carácter innovador mediante el enfoque transmedia. Entre los aciertos más valorados por el panel, se enumeran:

- La promoción del aprendizaje significativo y la superación del enfoque memorístico.
- La articulación coherente entre objetivos, contenidos y actividades.
- El uso pertinente del enfoque transmedia con intencionalidad pedagógica.
- La estructuración sistémica basada en el modelo ADDIE.

En cuanto a las áreas de perfeccionamiento, las recomendaciones se centraron exclusivamente en aspectos de mejora operativa y no estructural, tales como: incorporar preguntas orientadoras que vinculen los contenidos con el contexto del estudiante, incluir estrategias de contingencia tecnológica para garantizar la equidad en el acceso, ajustar los tiempos destinados a actividades de producción compleja, y considerar la incorporación de herramientas digitales más interactivas.

Como resultado de este riguroso proceso de validación formativa, estas observaciones fueron acatadas e integradas orgánicamente en la configuración final de la propuesta descrita en este estudio. En respuesta al panel, se refinaron las estimaciones temporales en las sesiones de mayor exigencia cognitiva (como la producción de podcasts), se

fortaleció el diseño instruccional con preguntas generadoras ancladas a la realidad del alumno, y se dejaron sentadas las pautas de contingencia tecnológica para mitigar posibles brechas de acceso. De este modo, la estrategia no solo fue evaluada, sino optimizada.

Finalmente, en relación con el dictamen global, se constata que la propuesta fue mayoritariamente aprobada sin modificaciones de fondo o con modificaciones menores, sin registrarse valoraciones que indiquen la necesidad de cambios estructurales o rechazo. Esto ratifica la validez de contenido, la pertinencia y la viabilidad de la propuesta didáctica, demostrando su alto potencial para ser implementada con éxito en las aulas.

4. DISCUSIONES:

El análisis de los resultados revela una correlación significativa entre el uso de microentornos digitales y el incremento en los niveles de motivación y participación de los estudiantes de noveno año. El hecho de que un 63,6% de los alumnos use casi siempre herramientas digitales y un 62% muestre una alta motivación es consistente con el modelo de García-Peñalvo (2022), quien sostiene que la integración de ecosistemas tecnológicos basados en metodologías activas fomenta un proceso de aprendizaje más ágil, con mayor participación y autonomía del estudiante. Según el autor, estos entornos permiten que el alumno deje de ser un receptor pasivo para convertirse en un protagonista que comprende mejor los conceptos a través de la interacción digital.

En cuanto al hallazgo crucial es la discrepancia entre el uso frecuente de tecnología y el desarrollo del pensamiento crítico. Aunque el 54,5% de los estudiantes afirma que los recursos facilitan la comprensión histórica, la ficha de observación muestra que solo el 50% alcanza un nivel alto de pensamiento crítico. Esta brecha sugiere que la herramienta por sí misma no garantiza la reflexión profunda. Como señalan Scolari et al. (2018), la verdadera innovación no reside en el simple consumo de medios, sino en el desarrollo de la alfabetización transmedia; es decir, en potenciar la capacidad del estudiante para actuar como un "prosumidor" que no solo visualiza, sino que analiza, produce y comparte contenidos, transformando su entorno de aprendizaje.

La validación por juicio de expertos otorgó una calificación sobresaliente a la coherencia del modelo ADDIE empleado en la propuesta. Esta solidez metodológica es respaldada por investigaciones de Belloch (2022), quien afirma que un diseño instruccional sistémico permite una integración tecnológica con intención pedagógica,

evitando el "activismo digital" vacío. Los expertos destacaron la producción de contenidos digitales como una fortaleza, lo cual se alinea con la tendencia de la Educación 4.0, donde el aprendizaje significativo se construye a través de la creación y la resolución de problemas en entornos virtuales (Hernández-Silva & Tecpan, 2017).

Sin embargo, tanto los expertos como los resultados de la encuesta (donde un 18,2% aún manifiesta un uso "rara vez" de internet para investigar) ponen de relieve el desafío de la brecha digital y la gestión del tiempo. Estos hallazgos concuerdan con Cabero-Almenara et al. (2023), quienes advierten que la implementación de estrategias transmedia requiere no solo de infraestructura, sino de una flexibilidad operativa que considere los diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de acceso técnico.

Finalmente, el alto nivel de conexión observado (54%) refuerza la idea de que los microentornos digitales, al ofrecer diversos lenguajes y narrativas, permiten que el estudiante de Estudios Sociales conecte los procesos históricos con su realidad actual. En conclusión, los resultados validan que la propuesta no solo es viable, sino necesaria para transitar desde una pedagogía de la memoria hacia una de la comprensión crítica, siempre que se garantice un acompañamiento docente que trascienda lo instrumental.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación permite concluir, en primer lugar, que la propuesta didáctica diseñada posee un alto nivel de pertinencia y calidad pedagógica. La validación por juicio de expertos ratificó que la estrategia atiende una necesidad urgente en la enseñanza de los Estudios Sociales: la transición hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Al integrar habilidades de análisis, comparación de perspectivas y reflexión crítica, la estructura propuesta logra superar los enfoques tradicionales basados en la memorización, validándose como una alternativa capaz de fomentar funciones cognitivas superiores.

En segundo lugar, se determina que la articulación del modelo ADDIE con microentornos digitales transmedia constituye un aporte significativo al diseño instruccional, garantizando una planificación organizada y metodológicamente sólida. No obstante, en una valoración crítica del proceso, se reconoce que el modelo ADDIE, aunque riguroso, exige una inversión de tiempo y recursos técnicos considerable que puede resultar demandante para el docente promedio. Asimismo, la estructuración de

narrativas transmedia para contenidos históricos complejos requiere un equilibrio delicado para no priorizar el entretenimiento sobre el rigor académico.

En tercer lugar, se concluye que la propuesta es viable y aplicable en entornos educativos reales, siempre que se consideren ajustes operativos relacionados con el acceso tecnológico y la gestión del tiempo. Estas condiciones no limitan su validez, sino que orientan su adaptación estratégica a las capacidades de cada institución.

Finalmente, este estudio ofrece un referente para investigadores y docentes sobre cómo articular herramientas digitales con intencionalidad pedagógica. Debido a que los resultados corresponden a una validación teórica preliminar, se sugiere para el futuro la implementación empírica en el aula mediante estudios experimentales. Esta acción futura permitiría a la Academia Naval Guayaquil y a instituciones de perfil similar consolidar un ecosistema digital de aprendizaje que no solo modernice su infraestructura, sino que transforme profundamente la cultura participativa y crítica de sus estudiantes frente a la realidad social contemporánea.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la Institución Academia Naval Guayaquil “ANG”, así como a sus autoridades y estudiantes, por su valiosa colaboración y disposición durante el proceso de recolección de información, lo cual hizo posible el desarrollo del presente estudio. De igual manera, reconocemos el aporte significativo de los expertos que participaron en la validación de la propuesta, cuya contribución fortaleció su rigor académico y pertinencia pedagógica.

De igual manera, extendemos nuestro agradecimiento a nuestras familias por su apoyo constante a lo largo de este proceso. Finalmente, manifestamos un especial reconocimiento a nuestro tutor, el MSc. Henry Josué Mariño Acosta, por su orientación, dedicación y acompañamiento permanente durante el desarrollo de la investigación.

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

CONFLICTO DE INTERESES

Los Autores declaran que no existe conflicto de intereses con su investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

En concordancia con la taxonomía establecida internacionalmente para la asignación de créditos a autores de artículos científicos (<https://credit.niso.org/>). Los autores declaran sus contribuciones en la siguiente matriz:

<i>Participar activamente en:</i>	<i>Autor 1</i>	<i>Autor 2</i>	<i>Autor 3</i>	<i>Autor 4</i>
<i>Conceptualización</i>	X	X	X	X
<i>Análisis formal</i>	X	X	X	X
<i>Adquisición de fondos</i>	X	X	X	X
<i>Investigación</i>	X	X	X	X
<i>Metodología</i>	X	X	X	X
<i>Administración del proyecto</i>	X	X	X	X
<i>Recursos</i>	X	X	X	X
<i>Redacción –borrador original</i>	X	X	X	X
<i>Redacción –revisión y edición</i>	X	X	X	X
<i>La discusión de los resultados</i>	X	X	X	X
<i>Revisión y aprobación de la versión final del trabajo.</i>	X	X	X	X

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>

Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Registro Oficial 417 de 31 de marzo de 2011. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Belloch, C. (2022). Diseño instruccional. Unidad de Tecnología Educativa (UTE), Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>

Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez,

A. (2023). Clasificación del profesorado de educación superior en marcos de competencia digital docente: análisis de clúster. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(2), 17-38.

Calvas-Ojeda, M. G. (2025). La enseñanza de las ciencias sociales en Ecuador: un estudio de caso en educación general básica. Portal de la Ciencia, 6(S1), 308-325. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6iS1.613>

Cuenca, R. (2020). Educación y democracia en América Latina: un asunto de desarrollo sostenible. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(3), 27-47. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.13213>

Facione, P. A. (2020). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>

García-Peñalvo, F. J. (2022). Método basado en Educación 4.0 para mejorar el aprendizaje: lecciones aprendidas de la COVID-19. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), 49-72. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32320>

Guerrero Mejía, C. A. (2022). Estrategias didácticas de la especialización en Docencia universitaria, utilizadas en el tercer ciclo modalidad virtual, de la Universidad Piloto de Colombia [Tesis de maestría, Universidad Piloto de Colombia]. Repositorio Institucional. <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/12293>

Hernández-Silva, C., & Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 43(3), 193-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>

Mendoza, M. J. (2024). La narrativa transmedia como estrategia de enseñanza aprendizaje en la comprensión lectora dirigido a estudiantes de sexto año de educación básica en la Unidad Educativa Santa Mariana de Jesús Martínez Barba periodo lectivo 2023-2024 [Tesis de grado, Universidad Estatal de Bolívar]. Repositorio Digital UEB. <https://dspace.ueb.edu.ec/handle/123456789/7687>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021a). Agenda educativa digital 2021-2025. <https://educacion.gob.ec/agenda-educativa-digital/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021b). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. <https://educacion.gob.ec/curriculo-priorizado/>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Orientaciones pedagógicas para la educación ciudadana y para el ejercicio de los derechos humanos. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media.

Núñez, M. M. I., & Ulerio, J. I. (2019). Desarrollo de competencias transmedia en estudiantes. Nuevas Tecnologías en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, (15).

Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. El Profesional de la Información (EPI), 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/EPI>

Scolari, C. A., Lugo-Rodríguez, N., & Ardévol, E. (2021). Educación transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en el aula. Revista Comunicar, 29(68), 13-23. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-01>

Ulerio, L. F. D. J. (2024). Las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza- aprendizaje. MLS Pedagogy, Culture and Innovation, 1(1). <https://www.mlsjournals.com/Pedagogy-Culture-Innovation/article/view/2773>