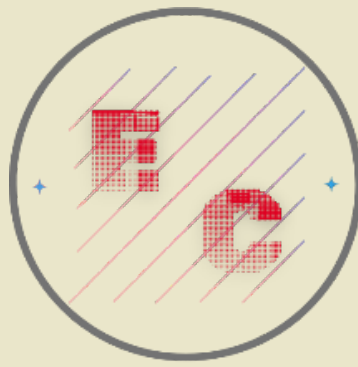




REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4
Octubre-Diciembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



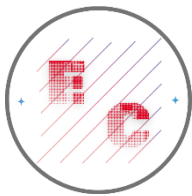
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 4, Octubre-Diciembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 octubre 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 4, 2026, octubre-diciembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/4h5zba89>

**FORMACIÓN DOCENTE Y METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA DISCIPLINA DE
LENGUA Y LITERATURA: LA NECESIDAD PEDAGÓGICA DE EVALUARLAS**

**TEACHER TRAINING AND ACTIVE METHODOLOGIES IN THE LANGUAGE AND
LITERATURE DISCIPLINE: THE PEDAGOGICAL NEED TO EVALUATE THEM**

Diego Andrés Carrera Barragán

Ecuador

Formación docente y metodologías activas en la disciplina de Lengua y

Literatura: la necesidad pedagógica de evaluarlas

Teacher training and active methodologies in the Language and Literature

discipline: the pedagogical need to evaluate them

Diego Andrés Carrera Barragán^{a,*}

diego.carrera@unach.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8874-6402>

*Autor de correspondencia: diego.carrera@unach.edu.ec, ^aUniversidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

RESUMEN

El estudio se presenta en conformidad a la nueva relación teórica - práctica de la Pedagogía como ciencia en la actividad disciplinaria de la Lengua y la Literatura. Se plantea como objetivo de investigación analizar la aplicación de las metodologías activas a estudiantes de bachillerato de diferentes unidades educativas de la ciudad de Riobamba. Se verificó la continuidad con la que son usadas estas metodologías en las aulas de clase con una encuesta y su efectividad real con una observación indirecta del investigador. El grupo seleccionado es no probabilístico puesto que se presta atención a la percepción de estudiantes de diversos colegios y se focaliza el análisis desde la práctica docente para la discusión de los resultados y su contraste. Se determinó, la baja formación docente en esta área al no tener clara la manera en que debe abordarse la asignatura con estas metodologías, por lo que se requiere un fortalecimiento en esta área de estudio para su debida contextualización y actualización del desempeño docente.

Palabras clave: Metodologías activas; Lengua y Literatura; Pedagogía; Didáctica de la Lengua y la Literatura; Educación Literaria.

ABSTRACT

This study is presented in alignment with the evolving theoretical-practical relationship of pedagogy as a science within the specific context of Language and Literature instruction. The research aims to analyze the application of active methodologies among high school students across various educational institutions in the city of Riobamba. The frequency of these methodologies' use in the classroom was assessed via surveys, while their actual effectiveness was evaluated through indirect observation by the researcher. The selected group does not constitute a probability sample; instead, the study focuses on the perceptions of students from diverse schools and centers its analysis on teaching practice to discuss and compare the results. Findings indicate a lack of teacher training in this area stemming from uncertainty regarding how to approach the subject using these methodologies highlighting the need to strengthen this area of study to ensure proper contextualization and the updating of teaching practices.

Keywords: Active learning methodologies; Language and Literature; Pedagogy; Language and Literature Didactics; Literary Education.

Recibido: 5 octubre 2026 | Aceptado: 29 octubre 2026 | Publicado: 30 octubre 2026

INTRODUCCIÓN

La presente investigación relata una problemática latente en la disciplina de Lengua y Literatura y su planteamiento pedagógico propicio para una sociedad compleja en hábitos de lectura y consumo lector. Cumple además como un trabajo post análisis del área en materia de planificación curricular docente; pero, vista desde los sujetos por los cuales se debe el proceso

de mejora continua en la actividad pedagógica, los estudiantes. Es así, que los resultados serán contrastados con teoría pedagógica referida en el área especializada, destacando que no es un tratamiento desde una falsa constante como se ha hecho los últimos años de dar nombre a algo sin relato propiamente epistémico pedagógico, como se propone en una llamada 'Pedagogía de Lectura y Escritura' que tiene pintas a una didáctica de dicha dualidad temática y no un componente Pedagógico (análisis político, organizacional, directivo, investigativo, filosófico), es decir se mantendrá un contraste y estudio desde una Pedagogía de la Lengua y Literatura / Pedagogía de la Educación Literaria que constata mucho más un tratamiento de innovación educativa (investigación) y actividad reflexiva conceptual.

Para la educación ecuatoriana en su contexto actual, la implementación de metodologías activas representa un desafío, especialmente en el área de Lengua y Literatura. Esta disciplina requiere no solo de conocimiento teórico del contenido, sino también de competencias pedagógicas especializadas para fomentar el pensamiento crítico, la comprensión lectora y la expresión escrita significativa., en otras palabras, una magnificación de saberes en la praxis docente para reforzar una formación especializada (Martínez et al., 2024). No obstante, la práctica educativa revela una realidad preocupante: ya sea en el desarrollo de habilidades pedagógicas, desmotivación de lectura profesional y brechas tecnológicas en docentes (Riera et al., 2026)., una actualización metodológica suficiente. Esta desconexión entre la formación docente y las exigencias pedagógicas contemporáneas limita la posibilidad de transformar el aula en un espacio de aprendizaje activo, reflexivo y contextualizado.

La carencia de estrategias didácticas sólidas para abordar la lectura y la escritura desde una perspectiva crítica y dinámica subraya la necesidad de repensar los procesos formativos del profesorado y de fortalecer la educación literaria desde su base estructural. Ya se ha abierto el debate con anterioridad sobre del hábito de lectura estudiantil y el desarrollo de

habilidades de manera voluntaria, no forzada, tratando de no inmiscuir contenidos contemporáneos y herramientas tecnológicas de vanguardia como TikTok (Carrera, 2021). En tanto, el Ministerio de Educación país (órgano institucional regulador) establece lineamientos para el uso de metodologías activas dentro del proceso formativo lector con el uso de aulas inclusivas y con participación de los diferentes actores educativos (padres de familia, docentes, directivos, sociedad) con proyectos que incentiven a una cultura más letrada.

No obstante, las investigaciones contemporáneas que acusan de esta problemática y enfocan su análisis en las metodologías activas constatan que: “las principales metodologías que se aplican son: la Clase Inversa, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el trabajo cooperativo buscando mediante un trabajo de acompañamiento buscando desarrollar la capacidad investigativa del estudiante” (Guaita, 2024, p. 49). Se prevé una terna de formación y autoformación para el estudiante con el que obtenga nuevas competencias, y a esto se suma la forma en que deben ser aplicadas de manera autorregulada y manejándose como un componente digital articulados en procesos psicológicos (Abarca, 2025).

Desde esta perspectiva, resulta indispensable comprender que la incorporación de metodologías activas no debe responder a una moda educativa, sino a una necesidad formativa auténtica que exige una revalorización del rol del docente como mediador cultural y agente crítico del aprendizaje. Es así que el estudio realizado fianza sus esfuerzos en presentar que existe una aplicación parcial, muchas veces improvisada, de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo o el uso de debates en clase, sin una planificación pedagógica coherente ni una integración real de los objetivos de la asignatura.

Esta situación evidencia que el problema no radica únicamente en la ejecución metodológica, sino en la falta de formación didáctica especializada que permita a los docentes comprender el sentido profundo de estas prácticas. Es inherente la justificación al pretender mostrar cómo la calidad educativa en esta área está ligada al fortalecimiento profesional del

docente, al diseño metodológico pertinente y al compromiso institucional con la innovación pedagógica entendida desde el habal científico de llevar la tarea del accionar docente al ente investigativo en cualquier vertiente.

Competencias lecto-literarias en la formación docente y complejidades del fomento lector y sus metodologías

La sociedad contemporánea en la actualidad enfrenta nuevos desafíos cognitivos, propios de una compleja cultura moderna sumida en el uso de tecnologías y productividad (laboral, personal, profesional) y en este aspecto la lectura sigue ocupando un papel fundamental en los procesos de adquisición del conocimiento, su entendimiento y producción.

En este sentido, diversos autores ponen en manifiesto la importancia del gusto y hábito lector a tempranas edades como el principal peldaño para mejorar su actitud; condicionamiento para al aprendizaje y disciplina académica posterior (Artola et al., 2017); (Peregrina, 2017); (Martínez y Torres, 2019).

El trabajo continuo respecto a la adquisición lectora y su constante perfeccionamiento es indispensable para la obtención de resultados positivos en el quehacer académico, no meramente tratando de llevar a resultados cuantificables (notas); y se tomará en consideración el trabajo mancomunado de las diversas asignaturas (conllevando su carácter transversal) en el ambiente escolarizado, pero también con el apoyo del entorno sociocultural, afectivo y espiritual para la incentivación y apoyo a la actividad letrada.

En otras palabras, la confluencia académica y sus competencias para el perfeccionamiento educativo formal (Moreno, 2002); (Peregrina, 2017). El andamiaje de las asignaturas para colaborar entre sí para el mismo fin, la lectura como eje direccional de las diferentes capacidades académicas pre y post formación educativa formalizada (Carrera, 2022; Carrera y Vera, 2024). Sin embargo, paradigmáticamente se ha establecido tradicionalmente a la escuela como la base principal para la vinculación de la lectura y su desarrollo de

comprensión y, Larrosa (1996) bien vincula a la sociedad y la familia como ejes de dirección a la actividad lectora.

Así pues, conviene resaltar el papel que ocupa la familia como un agente de socialización (Moreno, 2001), es decir la manera que puede estar inmersa e influir en la vida de los niños y adolescentes para su desenvolvimiento óptimo en los diferentes ambientes de su vida social, espiritual e influencia psicológica. No se puede desobligar la naturaleza de influjo que constituye el espacio familiar respecto al comportamiento, actitud, aprendizaje de normas y valores y desarrollo personal del individuo, siendo así un factor determinante para el crecimiento y desarrollo social para la construcción de bases sociales humanizantes., “se expresa en la apertura, en el comportamiento humano que permite ser mejores ciudadanos del pluriverso; ampliar horizontes para contribuir a la causa de la vida” (Arboleda, 2022, p. 24).

En tanto, el carácter pragmático de la lectura toma protagonismo para la revitalización de una sociedad medianamente consciente y letrada, que a juicio de Ayala y Loyola (2025) tiene conflictos tecnológicos ya sea por su manejo o la masividad de información encontrada, es decir que carece de su comprensión lógica. En otras palabras, la lectura o más bien una buena lectura involucra el desarrollo competencial de la susceptibilidad humana; emociones, estética, ideologías, cultura, todo aquello que en la contemporaneidad se ha corroído por fuertes tendencias individualizadas disfrazadas en conceptos comunitarios o inclusivos.

La lectura se convierte en una herramienta de enmienda estructural política-económica-social por la amplitud perceptiva de la realidad visual inmediata que no debería caer en un colectivismo supuestamente letrado que rige a un color ideológico de altas exigencias, altos valores económicos públicos y poco compromiso o trabajo real con los que estén alejados de sus ideas totalitarias (aunque sus discursos sean a favor de la fantasiosa idea de igualdad), es decir, se ha trasladado a una lectura reducida a saber ser, hacer y comprender solo para

quienes sigan el mismo camino partidario., la lectura como construcción ideológica de movimientos sociales en contextos políticos (Duque, 2022).

Así pues, no debe dejarse de un lado el carácter político de la problemática latente en el campo lector literario, porque de ahí parte un sinfín de alternativas y desafíos tanto en el entendimiento de los autores de ficción que resaltan un contexto específico verosímil en sus obras, como en la forma que se llevará a cabo su enseñanza y si es o no verdaderamente textos de valor ético-moral para llevar a las aulas de formación preuniversitaria o solo están siendo conductoras de una ideología previamente fundada. De ahí que los docentes deban ser lectores no solo de literatura, sino de una cultura y su historia, porque no se trata de moldear a los estudiantes, sino que tomen diversos recursos para su autonomía cognitiva, y para ello el docente en su amplio bagaje de lecturas será un mediador siempre bajo esferas filosóficas y de una lógica común.

1.2 Metodologías activas como parte de la actualización de conocimientos actuales

Bajo la premisa manejada en teoría educativa para potenciar el aprendizaje de los estudiantes poniéndolo como parte principal del proceso y de una manera activa, las metodologías activas están encaminadas a situar el aprendizaje en momentos diversos y problemáticos de manera activa, recreativa y entretenida. El fin, es dejar una pasividad del aula donde el docente deje su rol de principal orador, y más bien sean los estudiantes que tomen diferentes roles que les ayuden a enfrentar diversas situaciones o desafíos que implican implícitamente un proceso cognitivo o aprendizaje específico con distintas competencias.

Precursores como Bonwell y Eison en 1991 establecen el concepto de aprendizaje operativo que direcciona la reflexión y acción del aprendizaje, además, el docente cumple un rol de respaldo mientras el estudiante realiza las actividades.

Siendo ese el fin de las metodologías activas, es necesario retomar un debate con los autores en mención con el que se entienda el camino a seguir con las diferentes acciones

didácticas que solventen las particularidades de los estudiantes para aprender o resolver problemas, desafíos, tareas o intervenciones y no quedarse en una aplicación descontextualizada. Para Mayorga et al., (2024) estas metodologías “a diferencia de las metodologías tradicionales, donde el docente es el principal transmisor del conocimiento y el estudiante asume un rol pasivo como receptor de información, las metodologías activas buscan involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje” (p. 198).

Cabe mencionar, que no están ahí para desvalorizar un trabajo pedagógico bajo enfoques tradicionales, pero en el proceso de aprendizaje sí requiere que la monotonía de clase sea innovada, más no facilitarla en su totalidad, ya que una formación estable y concisa requiere cierto grado de dificultad para ser más que problema un desafío; no es proponer un dinamismo. Aquel desafío mental, actitudinal y también institucional es a lo que las metodologías activas deben apuntar, para establecer un accionar metodológico en las secuencias didácticas que, de apertura a la confluencia de capacidades grupales, individuales, gerenciales, y de liderazgo en una misma actividad, trabajo, taller en beneficio del aprendizaje mancomunado.

Los recursos tecnológicos, y sus diferentes aplicaciones digitales fundan una ayuda y complemento del proceso formativo en las aulas escolares. El proceso de aprendizaje estará integrado en la forma en que se pueda usar dichos recursos informáticos, que para eso se deberá establecer metodológicamente una secuencia óptima donde el estudiante antes que nada ya sepa hacer lo que una IA ofrece, si no tiene dicha competencia no se convierte en una herramienta de estudio o de trabajo, sino en un remplazo del sujeto por hacer una actividad, lo que conlleva uno de los riesgos de implementarlo, al igual que un desafío, a todo ello se convierte en un reto también en la enseñanza de esta disciplina (Vega et al., 2020).

Investigaciones previas centran su estudio en una metodología como el ABP con uso mayoritario, mostraron resultados que ubican al ABP como una gran herramienta para la

educación, Villacis y Agramonte (2024) mencionan que “no solo optimiza el desempeño académico, sino que también favorece el desarrollo de competencias de pensamiento crítico y promueve la autonomía” (p. 9). Dado que el ABP es una metodología adecuada para universidades y colegios, es recomendable seguir aplicándola y reforzar su uso en la preparación preuniversitaria. No obstante, para aquellos que no se sienten completamente cómodos con este enfoque, sería útil combinarlo con estrategias de enseñanza más tradicionales o personalizadas. Proporcionar mayor orientación sobre su aplicabilidad en entornos académicos exigentes y fomentar el desarrollo de habilidades autónomas podría ayudar a que todos los estudiantes se sientan preparados para enfrentar los retos de la educación superior. Al hacer ciertas comparaciones de la metodología ABP frente a otras, se muestran ventajas por parte del ABP, bajo la revisión realizada por Castillo (2022), menciona que existe “el acuerdo total sobre los beneficios que tiene trabajar con la metodología ABP frente a la metodología tradicional” (p.21).

METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde a un nivel de carácter descriptivo y observacional dado que se dará cabida a las respuestas estudiantiles para saber lo que sucede en su ambiente de aprendizaje particular y sus docentes, en otras palabras, se pone al aula como la experiencia concreta a relatar. El enfoque se refiere a un análisis mono nivel por ser un grupo no agrupado (bachillerato) de diferentes centros educativos de la ciudad de Riobamba, Ecuador. Por tanto, el enfoque de la investigación será cuanti-cualitativo con el que se “pretende obtener información detallada sobre procesos educativos en contextos concretos y facilitar la identificación de patrones y desafíos específicos” (Ramos et al., 2025, p. 1635).

Para el efecto se usa como método teórico a la encuesta con el fin de obtener respuestas sobre la propuesta metodológica en el área de Lengua y Literatura siguiendo el

trabajo de Armijos et al. (2023). Se utiliza como técnica a la observación de aula, entrevista estructurada y análisis documental para que, bajo una postura crítica se pueda contrastar sus resultados de manera teórica-argumental. Por tanto, se pretende realizar un análisis inductivo con la conjetura de trabajos similares analizados en el trabajo documental.

La población está conformada por 176 estudiantes de bachillerato, por la accesibilidad que se tiene a ellos al encontrarse en una formación complementaria en un programa de fortalecimiento de acceso universitario del cual el investigador es responsable como asesor académico y capacitador. Las intervenciones se realizaron por medios digitales siendo consecuentes con las instituciones a las que pertenecen los estudiantes. Al trabajar con la totalidad de la población se mantuvo contacto con las instituciones educativas (privadas) para los permisos, focalizando así el estudio a ocho colegios privados de la ciudad manteniendo contacto directo con al menos un docente de dicha institución en el área de lengua y literatura para realizar la observación áulica (cabe mencionar que para el permiso el observador aseguró que los datos se mantendrían en anonimato)., para Anguita y Sotomayor (2011) “especialmente en la investigación científica, es necesario tener presente y respetar el derecho a la integridad personal o a la incolumidad del sujeto de investigación” (p. 204).

En el caso de los docentes es una población intencional por conveniencia, desando principalmente que sean profesionales formados en Lengua y Literatura, sin embargo, por diferencias del título y la asignatura se optó por docentes que dicten la asignatura en los colegios. Siendo un total de 10 docentes con los que se obtuvo la relación formativa y aplicación metodológica con respeto a su actividad, este proceso es llevado a cabo desde una triangulación metodológica para su validez y confiabilidad.

Se entrevistó a los docentes por medio de preguntas abiertas estructuradas garantizando su confidencialidad; sus respuestas fueron procesadas mediante un análisis de contenido temático, identificando categorías emergentes en torno a nueve ejes clave:

Formación profesional / especializada o no; Capacitación docente; Aplicación metodológica parcial / asistemática; Enfoque de contenidos: lecto escritura; Valoración del pensamiento crítico; Uso de recursos didácticos /integración tecnológica; Trabajo colaborativo / praxis; Formación pedagógica / Autocrítica: Resultados académicos.

RESULTADOS

Tabla 1.

Lectura o estudio previo la clase

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	15	8.5%
Casi nunca	111	63%
A veces	25	14.2%
Casi siempre	17	9.6%
Siempre	8	4.5%
Total	176	100%

Fuente. Elaboración propia

Con relación a si es que el docente realiza actividades de lectura o estudio previo a la ejecución de la clase, el 63% de participantes afirma que Casi nunca establece este tipo de organización didáctica en el aula. Se hizo una acotación respecto a lo que se trataba este ítem, refiriéndose a que si se establece una rutina de estudio en la asignatura de tener leído el material para la clase (auto preparación o tarea lectora). Así mismo, si es que dentro del aula se establece esa rutina metodológica de dar un preámbulo del tema que se va a tratar (leyendo o dialogando la temática desde su propio contexto) y si no se concreta con las actividades a posterior o deberes de refuerzo.

Tabla 2.*Frecuencia de trabajos individuales escritos*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	1.7%
Casi nunca	16	9.1%
A veces	111	63%
Casi siempre	10	5.7%
Siempre	46	26%
Total	176	100%

Fuente. Elaboración propia

Respecto a si los trabajos individuales realizados en clase están enfocados a la redacción, se evidencia una distinción de resultados correspondiendo a que un 63% de los participantes afirman que solo a veces de manera ocasional las tareas asignadas son direccionadas al fortalecimiento de la escritura, un contraste aceptable con la otra parte del 26% que apunta que siempre se realizan estos trabajos de escritura. Es justificable, puesto que la investigación fue realizada con grupos estudiantiles de distintos colegios de la ciudad de Riobamba, y algunas instituciones sí tienen en sus programas académicos un vínculo directo con el fortalecimiento lecto-escritor (como en el caso de la Unidad Educativa La Salle, que sí se preocupa con un programa lector aplicado) incluso en su inversión institucional.

Tabla 3.*Facilitación del docente con el aprendizaje*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	15	8.5%
Bueno	78	44.3%
Regular	56	31.8%
Malo	21	11.9%
Muy malo	6	3.4%
Total	176	100%

Fuente. Elaboración propia

Por otra parte, se visualiza que una parte de los participantes señalan tener buenos docentes respecto a la facilitación de contenidos del mismo, sin embargo, no es una tendencia favorable a la actividad docente en general calificando como regular y malo a la facilitación de contenidos en el aprendizaje sumando un 47 % entre los dos indicadores que deja al asombro la realidad educativa de la zona además que es considerable dado el hecho de que la formación de los docentes no es cien por ciento apegada a la disciplina de Lengua y Literatura y los que sí, no demuestran un verdadero conocimiento aplicado de sus competencias docentes aprendidas o adquiridas pre o post grado, desde la perspectiva estudiantil y observación.

Tabla 4.

Competencia lecto-literarias del docente

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	27	15,6%
Bueno	95	54,0%
Regular	54	30.7%
Malo	0	0.0%
Muy malo	0	0.0%
Total	176	100%

Fuente. Elaboración propia

Teniendo una secuencia con los resultados anteriores, se obtienen datos a la percepción estudiantil referente a las competencias lecto-literarias de los docentes (una vez haber contextualizado la pregunta y socializando hacia dónde iba referido) se marca un resultado del 54,0%, más de la mitad de los participantes que señala como buena la calificación dada a sus docentes. Mientras otra parte señala que califica las competencias de sus docentes como regular y excelente. Teniendo una obtención negativa similar en los anteriores resultados dados.

Tabla 5.*Uso de dinámicas para la asignatura*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	19	10.8%
Casi nunca	26	14.8%
A veces	56	31.8%
Casi siempre	66	37.5%
Siempre	9	5.1%
Total	176	100%

Fuente. Elaboración propia

Así mismo, los resultados apuntan que la tendencia está marcada por el dinamismo docente dentro del aula, por lo que sugiere que sí se interviene con metodologías activas (obligatoriedad del sistema educativo e institucional), aunque no se concrete del todo (actividades de secuencia, seguimiento, y evaluación). Se sustenta con el 37,4% que casi siempre se aplican las dinámicas, muy por encima de quienes nunca o casi nunca han recibido las clases con dinámicas.

Tabla 6.*Uso del debate para el pensamiento crítico y diálogo*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	2.8%
Casi nunca	35	19.8%
A veces	102	58.0%
Casi siempre	30	17.0%
Siempre	4	2.4%
Total	176	100%

Fuente. Elaboración propia

Referente a la aplicación del debate (fomentador del pensamiento crítico y diálogo) para el desenvolvimiento verbal comunicativo con el entorno se obtiene un resultado favorable al contar con el 58% de casi siempre, asegurando que no era frecuente esta actividad, y un

porcentaje del 37% que se daba el debate con frecuencia, siendo además la actividad sugerida en el currículo que más se repite y propone en las planificaciones.

Tabla 7.

Aprendizaje colaborativo / grupal

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0.0%
Casi nunca	9	5.1%
A veces	96	54,5%
Casi siempre	54	30.7%
Siempre	17	9.7%
Total	176	100%

Fuente. Elaboración propia

Por último, referente al aprendizaje colaborativo y grupal se señala con el 54,5% que a veces se realiza estas actividades y un 30,4% casi siempre, corrobora la idea de manejar constantemente prácticas comunales que individuales, y ya que el trabajo colaborativo es un indicador esencial para el aplicativo de las metodologías activas es esencial el resultado medianamente positivo aunque en la práctica real la organización de grupos y equipos siempre se conflictúan los individuos por la marcada tendencia individual o de incompetencia para realizar los roles asignados.

3.1 Resultados de la entrevista a docentes

Tabla 8.

Síntesis de entrevistas categorizadas en ejes temáticos

Categorías	Síntesis de respuestas
Formación profesional / especializada o no	De la población total de docentes, 6 de ellos no poseen formación específica en Lengua y Literatura, provienen de carreras profesionales de: Comunicación, Psicología o incluso áreas administrativas. Solo 4 docentes indicaron tener una licenciatura o título afín, dos de ellos en formación básica, pero con maestría en Lengua y Literatura. Se reconoce que esto limita su capacidad didáctica específica en el área y

	dificulta una enseñanza especializada intertextual, y se emplean mayormente en dar seguimiento a contenidos.
Capacitación docente	7 docentes indicaron que no han recibido capacitación reciente en metodologías activas. Algunos mencionaron haber asistido a talleres generales, pero no aplicados a la asignatura. 3 docentes mencionaron haber participado en programas formativos sobre ABP, trabajo colaborativo u otros enfoques innovadores en los últimos 2 años.
Aplicación metodológica parcial / asistemática	5 docentes expresaron aplicar algunas metodologías activas, pero de forma ocasional, sin una planificación continua. 2 docentes señalaron aplicarlas frecuentemente (ABP y clase invertida), mientras que 3 docentes manifestaron no aplicar ninguna por desconocimiento o falta de tiempo
Enfoque de contenidos: lecto escritura	5 docentes afirmaron que las actividades de lectura y escritura se enfocan en lo evaluativo (resúmenes, exámenes), no en el desarrollo de competencias críticas. 4 docentes mencionaron integrar ejercicios de redacción creativa o lectura contextualizada. Uno mencionó que “se sigue enseñando gramática como en los años 90” haciendo alusión a la manera rígida y desde las bancas de aprender contenidos.
Valoración del pensamiento crítico	6 docentes manifestaron interés en promover el pensamiento crítico, pero reconocen que no saben cómo evaluarlo formalmente. Usan preguntas abiertas o debates sin criterios específicos. 2 docentes mencionaron no considerarlo parte de sus objetivos. Solo 2 docentes afirmaron tener estrategias de evaluación definidas.
Uso de recursos didácticos / integración tecnológica	5 docentes reconocieron no integrar recursos digitales por falta de conocimientos o infraestructura. Algunos usan ocasionalmente videos de YouTube o presentaciones. 3 docentes mencionaron utilizar herramientas interactivas (Kahoot, Padlet, etc.). 2 docentes señalaron que no es necesario si la clase es participativa.
Trabajo colaborativo / praxis	5 docentes promueven actividades grupales, pero reconocen que muchas veces se trata de “dividir tareas”, no de aprendizaje cooperativo real. 3 docentes indicaron fomentar el trabajo en parejas o equipos con cierta frecuencia. 2 docentes dijeron preferir el trabajo individual por cuestiones de disciplina o tiempo
Formación pedagógica / Autocrítica	5 docentes consideran que su formación no ha sido suficiente para aplicar metodologías activas de forma eficaz. 3 docentes afirmaron sentirse medianamente preparados pero desactualizados. 2 docentes

se sienten completamente seguros en su manejo metodológico. Hay consenso en la necesidad de formación continua real y especializada.

Resultados académicos 5 docentes dijeron que han visto mejoras en participación y redacción cuando aplican dinámicas activas. 3 docentes mencionaron que los cambios son leves o inconstantes. 2 docentes afirmaron no haber notado mejoras significativas, atribuyéndolo a la falta de hábitos lectores previos

Fuente. Elaboración propia a partir de las experiencias docentes

DISCUSIÓN

Las respuestas obtenidas muestran una realidad dispar en la preparación docente, con predominancia de formación no especializada y ausencia de estrategias sistemáticas para integrar metodologías activas en el aula, entendidas estas como un procedimiento durante el tiempo que debe ir evaluándose constantemente y no solo una vez en una sola clase. Aunque hay interés por innovar, los docentes reconocen limitaciones personales y estructurales (tiempo, planificación, falta de acompañamiento institucional). El impacto en los estudiantes es percibido como parcial o heterogéneo, lo que refuerza la necesidad de una política de actualización profesional específica en la didáctica de la Lengua y Literatura, teniendo en cuenta tanto las observaciones como las percepciones estudiantiles en distintos colegios.

Contrario a lo que se esperaría, y al contar la ciudad de Riobamba con una universidad que oferta la carrera en Pedagogía de la Lengua y Literatura y tras haber sacado varias promociones de profesionales, aún se señala la baja calidad en la formación docente en esta disciplina lo que incita a la valoración pedagógica en el área tal como lo señala Carrera y Vera (2024) y cumpla sus roles dentro de la educación literaria. Así mismo, la reiteración de la exigencia formativa para la valoración de una carrera que lleva como insignia la lectura por gusto e irónicamente, los docentes al frente de la asignatura en los planteles educativos no leen, por tanto, no pueden fomentar un gusto o ruta lectora por lo que prevalece lo que Martínez et al., (2024) afirma una necesidad de fortalecer la formación en la práctica docente

que facilite la construcción de aprendizajes en las aulas de clases. Es entendible, que dicha actualización formativa que han recibido no se refleje realmente en la disciplina dado que las metodologías son tratadas desde el punto de vista práctico genérico y no específico en cómo aplicar según las competencias lecto literarias dichas metodologías.

Bajo las observaciones, contacto con docentes e instituciones, estudiantes y la práctica docente personal se ha visto una latente preocupación al estar aún inmiscuidos profesionales que son ajenos a la rama, es decir, una planta docente contraria a la disciplina de Lengua y Literatura (comunicadores, psicólogos, técnicos, etc.) que fomentan una formación no específica y no atienden las problemáticas de la educación literaria al no comprender realmente su alcance, similar a las conjeturas brindadas por Vega et al., (2020). En secuencia, para la facilitación del docente respecto al aprendizaje, los resultados hallados corresponden a la idea que los docentes son muy organizados respecto a la estructura rígida de la secuencia de lo que se califica en una clase demostrativa (estructuración metodológica) y cumplen con motivar el aprendizaje y a los estudiantes, es decir que cumplen con hacer el proceso de aprendizaje no motivados para cambiar una realidad, sino esperar el término de un horario o indicaciones administrativas.

Por otra parte, tras las observaciones y contacto se evidenció que las actividades de lectura y escritura siguen centradas en aspectos evaluativos tradicionales (resúmenes, exámenes, seguimiento de lectura oral grupal), sin estimular la interpretación crítica (no solo un análisis literario y sus componentes de la obra, sino las relaciones causales fuera del aula y con la generación de preguntas, la creatividad ni la autonomía intelectual (Abarca, 2025). La mayoría de los docentes manifiesta desconocer estrategias para fomentar y evaluar el pensamiento crítico, lo cual limita la funcionalidad formativa de la asignatura., sujeto a esto García (2021) dictamina la distancia entre la formación literaria y sus componentes que deben ser atendidos bajo una vía sensata con desarrollo investigativo en el área y su epistemología.

Contrastando a esto, con el limitado tiempo para evaluar eficazmente por la carga administrativa docente; constatando además un bajo aprovechamiento de recursos digitales y herramientas tecnológicas interactivas en el aula.

Similar a lo que dice el trabajo de Aguinsaca et al., (2024) el trabajo colaborativo es fomentado a partir de los señalados ABP aprendizaje basado en problema y el Aprendizaje Basado en Proyectos que se conecta con los proyectos interdisciplinarios en secundaria (básica superior y bachillerato). Lamentablemente es una farsa colaborativa a la integración de programas o planteamientos colaborativos que no tienen un fin de aprendizaje real, sino de aparentar con la transmisión de programas que denotan el cumplimiento de las actividades del plantel con la planificación ministerial, se asemeja a lo que Galindo et al., (2024) llega a concluir con su estudio sobre el trabajo grupal y medios de resolución el principal conflicto entre estos es la disociación entre grupos. No es posible plantearse una idea de actividades colaborativas si se ha dejado de lado las individualidades o el desarrollo de las potencialidades individuales en principio. Es un hecho didáctico que solo adquiriendo competencias individuales puede desarrollarse competencias colectivas; viceversa con las actividades.

CONCLUSIONES

Contrario a lo esperado, los resultados evidencian una insuficiente formación docente especializada en el área de Lengua y Literatura y se traduce como una preocupación en esta disciplina con más del 50% de los docentes encuestados que no poseen títulos afines a Lengua y Literatura, lo que limita sustancialmente la aplicación pertinente de metodologías activas y el desarrollo de competencias lecto-literarias al menos que estén a manos de profesionales que entiendan a profundidad dicha complejidad y tratamiento de contenidos; es por tanto una disociación entre el perfil profesional del docente y las exigencias pedagógicas

contemporáneas, situación que exige una reestructuración en los procesos de contratación, permanencia y formación continua.

En cambio, respecto a la aplicación asistemática / superficial de las metodologías activas se observó un uso parcial de estrategias teniendo como estandarte a el aprendizaje basado en problemas o el trabajo colaborativo, su implementación es esporádica, con planificación, pero sin propósito formativo didáctico claro, sino por cumplimiento de complementación de matrices institucionales. Las metodologías activas no están siendo contextualizadas ni adaptadas a las particularidades de la enseñanza de la Lengua y Literatura y aún peor en una educación literaria marcando diferencias en la experimentación de disfrute lector, lo que impide una verdadera transformación de la práctica pedagógica.

Por último, en cuanto a la percepción estudiantil dividida respecto al desempeño docente denota en un porcentaje importante donde los estudiantes valoran de manera positiva las competencias lecto-literarias de sus docentes, los indicadores sobre planificación previa, uso de dinámicas, y apoyo al pensamiento crítico reflejan prácticas aún tradicionales y centradas en el docente, más que en el estudiante como sujeto activo del aprendizaje lo que se traduce en una urgente necesidad de actualización y fortalecimiento profesional. Por tanto, la investigación confirma que no existe una cultura institucional consolidada en torno a la innovación metodológica en Lengua y Literatura. La mayoría de los docentes expresaron sentirse desactualizado o insuficientemente preparado, lo cual augura políticas claras de capacitación especializada, actualización didáctica contextualizada y acompañamiento institucional sostenido.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Diego Carrera: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizaron la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, el autor manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Aguinsaca-Hurtado, B., Vivanco-Logroño, F., Campoverde-Moscol, A., (2024). La metodología interdisciplinar y su incidencia en la elección de carreras técnicas profesionales. 593 digital Publisher CEIT, 9(4), 115-123, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2474>
- Anguita V, y Sotomayor, A. (2011). ¿Confidencialidad, anonimato?: las otras promesas de la investigación. Acta bioethica, 17(2), 199-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2011000200006>
- Arboleda, J. C. (2022). Aproximación fenoménico hermenéutica a la función de educar con sentido comprensivo edificante. Bol - REDIPE. 11(9):15-30. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1878>

- Armijos, A., Paucar, C, y Quintero, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2), e205.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón*, 69 (1), 11-26.
<https://tinyurl.com/2y882qfk>
- Abarca, A. (2025). Metodologías activas en Ecuador: Aproximación a la revisión de literatura de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aula invertida. *MLS Educational Research*, 9(1). <https://doi.org/10.29314/mlser.v9i1.2429>
- Carrera, D. A. (2022). Literatura para los siglos: una reflexión de la propuesta pedagógica en la Literatura. *Revista Lengua Y Literatura*, 8(1), 57–70.
<https://doi.org/10.5377/rl.v8i1.14517>
- Carrera-Barragán, D, y Vera-Rojas, M. (2024). Roles de la pedagogía en la educación literaria: respuesta investigativa a las demandas de la postmodernidad. *Revista Científica UISRAEL*, 11(1), 99-117. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n1.2023.1115>
- Castrillo, J. (2022). Aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC durante el confinamiento: nuevas metodologías y TIC para adaptarnos a los nuevos tiempos. <http://hdl.handle.net/10609/139368>
- Duque Cardona, N. (2022). EL LENGUAJE, ESE ARTILUGIO QUE NOS HACE COMUNIDAD: LECTURA-ESCRITURA-ORALIDAD (LEO), MEMORIA Y JUSTICIA SOCIAL: . Chakiñan, *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 17, 40-56. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.02>
- Galindo-Domínguez H., Galarraga Arrizabalaga H., Sainz de la Maza M. y Losada Iglesias D. (2024). Principales conflictos en los trabajos grupales y modos de resolución: el

- Aprendizaje Cooperativo como reto en la formación de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.5209/rced.82542>
- García-Dussán, E. (2021). Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano. *Folios*, 53. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10374>
- Guaita, J. (2024). Las metodologías activas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, España.
- Martínez, M. y Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de Primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. <https://tinyurl.com/2y434rfq>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S., & Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Mayorga-Ases, M., Tagua-Moyolema, A., Muyulema-Muyulema, D., y Velastegui-Hernández, R., (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación superior: beneficios y desafíos. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 196-208, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2739>
- Moreno, S. (2001). Análisis de la Influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*. 4, 177-196.
- Moreno, S. (2002). La familia como institución sociocultural : su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia: revista de trabajo social*. 2. 309-324. <http://hdl.handle.net/10272/130>

- Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19 (1), 15-37. <https://tinyurl.com/2aq78f77>
- Ramos, C. F., Suárez, J. M., Zambrano, D. V., Rivera, B. C., y Soto, B. G. (2025). Estrategias Metodológicas en la Enseñanza de Lengua y Literatura. Un Caso en Santa Elena – Ecuador. *Ciencia Y Reflexión*, 4(1), 1628–1645. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.154>
- Riera Osorio, A. S., Rubio Taco, I. D., & Mendoza Pérez, M. (2026). Formación de habilidades pedagógicas de los docentes en formación de lengua y literatura. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 6(2), 106–122. <https://doi.org/10.62305/alcon.v16i2.908>
- Vega-Córdova, C. A., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200–232. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>
- Villacis Macias, C. D., & Agramonte Rosell, R. de la C. (2024). Estrategias didácticas basadas en metodologías activas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior: Revisión de experiencias y propuestas en la facultad de Educación de la Universidad Estatal de Milagro. *Ciencia y Educación*, 184–200. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13743435>