

Problem-Based Learning (PBL) for the Development of Linguistic Skills in High School Students

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en bachillerato

Autores:

Loor-Meza, Mónica Gabriela
UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ
Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales
Estudiante de la Maestría en Educación con Mención en Lingüística y Literatura,
cohorte IV
Manta – Ecuador



monicag.loor@pg.ulead.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0008-8582-2105>

Espinoza-Palma, Mónica Alexandra
UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ
Docente Tutor Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades
Manta– Ecuador



monica.espinoza@uleam.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0003-4649-0597>

Fechas de recepción: 25-FEB-2026 aceptación: 29-MAR-2026 publicación: 31-MAR-2026



<https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>

<http://mqrinvestigar.com/>

Resumen

El Aprendizaje Basado en Problemas es un método centrado en el alumno que activa el pensamiento crítico mediante situaciones reales. El presente artículo tuvo como objetivo evaluar el impacto del Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Luis Dueñas Vera de Portoviejo, con énfasis en el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Metodológicamente se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño preexperimental de tipo pretest-posttest con grupo único. La muestra estuvo conformada por 65 estudiantes pertenecientes a tres paralelos de primero de Bachillerato General Unificado. Se aplicaron pruebas diagnósticas y de cierre en comprensión lectora, redacción y análisis gramatical. La normalidad se verificó con Shapiro-Wilk (pretest $p=0.615$; posttest $p=0.016$). Dado el incumplimiento en posttest, se aplicó Wilcoxon para muestras relacionadas ($Z=6.950$, $p<0.001$). La media pretest fue 5.55 (DE=1.67) y posttest 7.79 (DE=1.05). El tamaño de efecto $r=0.86$ indicó magnitud grande.

Los hallazgos dejaron en evidencia las diferencias logradas después de la puesta en práctica de la nivelación, ratificando que el ABP usado mediante Storytelling fortalece las destrezas lingüísticas en el nivel de bachillerato. Se concluyó que el ABP representa una estrategia pedagógica efectiva para consolidar las destrezas lingüísticas en los alumnos del Bachillerato General Unificado, aportando evidencia empírica para la innovación didáctica en ámbitos formativos ecuatorianos.

Palabras clave: aprendizaje, destrezas lingüísticas, estrategia, Storytelling educativo.

Abstract

Problem-Based Learning (PBL) is a student-centered method that stimulates critical thinking through real-life situations. This study aimed to evaluate the impact of Problem-Based Learning as a strategy on high school students at the Luis Dueñas Vera Educational Unit in Portoviejo, with an emphasis on the development of language skills. Methodologically, a quantitative approach was adopted using a pre-experimental, one-group pretest-posttest design. The sample consisted of 65 students from three sections of the first year of General Unified Baccalaureate. Diagnostic and final assessments were applied to evaluate reading comprehension, writing, and grammatical analysis. Normality was verified using the Shapiro-Wilk test (pretest $p=0.615$; posttest $p=0.016$). Due to non-normality in the posttest, the Wilcoxon signed-rank test was applied for related samples ($Z=6.950$, $p<0.001$). The pretest mean was 5.55 ($SD=1.67$) and the posttest mean was 7.79 ($SD=1.05$). The effect size $r=0.86$ indicated a large magnitude. The findings substantiated the significant disparities observed following the implementation of the leveling phase, confirming that Problem-Based Learning (PBL) integrated with Storytelling strengthens linguistic skills at the high school level. It was concluded that PBL constitutes an effective pedagogical strategy for consolidating linguistic competencies among students in the Unified General Baccalaureate, providing empirical evidence for didactic innovation within Ecuadorian educational contexts.

Keywords: learning, language skills, strategy, educational storytelling.

Introducción

A través del aprendizaje, los seres humanos pueden adquirir conocimientos y destrezas necesarias para enfrentar los cambios de la era actual. Esto permite a los estudiantes adaptarse y ser miembros más productivos y útiles de la sociedad. Sin embargo, en el mundo contemporáneo se producen transformaciones rápidas en todos los ámbitos, que pueden resultar difíciles de manejar. Esta situación se presenta porque las personas tienden a percibir las situaciones desconocidas que encuentran como inconvenientes y desarrollan comportamientos instintivos para resolverlos o evitarlos. Quienes desarrollan habilidades para resolver problemas logran mantenerse al día, mientras que quienes no las posean tendrán dificultades para adaptarse.

En ese orden de ideas, la nueva era del aprendizaje requiere habilidades que puedan adaptarse a las transformaciones y generar soluciones a las circunstancias adversas que se presenten.

Es necesario mencionar que las metodologías y planteamientos que pueden mejorar las habilidades de resolución de problemas del estudiantado son imprescindibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) titulado “Future of Education and Skills 2030/2040”, describe las habilidades requeridas para 2030 y señala que la resolución de problemas, una de las habilidades de pensamiento de orden superior, se encuentra entre las que deberían poseer los futuros individuos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018). Por lo tanto, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología que conlleva una gran responsabilidad para que los discentes logren estas competencias.

El ABP es una metodología colaborativa ingresada por los estudiantes, en la que es necesario que los estudiantes trabajen en grupos y construyan el conocimiento que es necesario (Moslemi et al., 2023). El ABP fomenta la participación en el aprendizaje en el que se utilizan problemas de la realidad para motivar a los estudiantes a participar activamente en el aprendizaje y no depender de los conocimientos que el docente tenga. Esto ha facilitado el cambio de los métodos de enseñanza convencionales a un planteamiento centrado en el estudiantado para mejorar los bajos niveles de rendimiento en un entorno de aula. El ABP los ayuda a reconocer su conocimiento actual, darse cuenta de las brechas y experiencia, y cerrarlas aplicando nuevos saberes. Los estudiantes se mantienen activos durante todo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, siguiendo sus aplicaciones, funciona bien cuando el facilitador monitorea el progreso en sus grupos y facilita la adquisición de habilidades necesarias.

El ABP es un enfoque educativo que utiliza los principios del aprendizaje colaborativo en grupos pequeños, originalmente desarrollado en las escuelas de medicina canadienses en la década de 1960 (Ghani et al., 2021). Las referencias de algunos autores se pueden relacionar con este planteamiento; en ese sentido, Vygotsky (1978) menciona que el desarrollo cognitivo es, en gran medida, un proceso socialmente mediado, donde la

interacción con una persona con mayor conocimiento puede mejorar la capacidad del alumno para adquirir e internalizar nuevas habilidades cognitivas. El escenario social del aprendizaje se produce mediante la interacción y la colaboración donde el lenguaje es el signo cultural primario. Por tanto, en el ABP, los estudiantes suelen trabajar en grupo y el conocimiento se construye colectivamente al compartir ideas, cuestionar el pensamiento de los demás y profundizar en la comprensión mutua. Para Piaget (1978), los alumnos construyen su propia comprensión y conocimiento del mundo a través de experiencias y la reflexión sobre ellas.

Según Kolb (1984) en su teoría del aprendizaje experiencial, el conocimiento se crea mediante la transformación de la experiencia, por tanto, el aprendizaje implica un proceso cíclico de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. El ABP se alinea con esto al permitir que los estudiantes aprendan haciendo, reflexionando, teorizando y poniendo a prueba sus ideas en situaciones reales. De acuerdo con Cassany (1999), el docente debe tener experiencia en los diferentes contextos del desarrollo del aprendizaje, que este no sea solo impartir conocimiento, sino, crear espacios y oportunidades para que los estudiantes utilicen la lengua, debido a que el lenguaje es importante en la interacción con la praxis pedagógica.

En el ABP, los estudiantes crean activamente su conocimiento participando en proyectos del mundo real, en lugar de recibir información pasivamente. La pedagogía del ABP utiliza un enfoque sistemático, comenzando con un escenario de problema auténtico de la vida real como un escenario en el que el aprendizaje no está separado de la práctica a medida que los estudiantes colaboran y aprenden. El maestro actúa como un facilitador que guía el aprendizaje, mientras que los estudiantes deben resolver los problemas discutiéndolos con los miembros del grupo. El aspecto esencial del proceso es la capacidad de los alumnos para reconocer su dominio actual, determinar los límites en su conocimiento y experiencia, y adquirir nuevos saberes para cerrar las brechas (Nicholus et al., 2023). El éxito de su implementación pasa porque los maestros lo utilicen; mientras los estudiantes dependen de sus colegas a medida que aprenden.

De acuerdo con Ssemugenyi (2023), este tipo de aprendizaje implica tres procesos cognitivos. El primero, es la concreción, en el cual los ejemplos concretos y tangibles ayudan al alumno a condensar conceptos abstractos o complejos una vez que los ha comprendido. Son muy útiles para enseñar conceptos complejos en materias como física, química o matemáticas. El segundo, es la asimilación, funciona mediante historias que permitan a los estudiantes identificarse con situaciones y personajes o establecer analogías con el presente, promoviendo la integración de nuevas perspectivas a su pensamiento. Por último, la estructuración, porque considera que las historias ayudan a los estudiantes a aplicar los conceptos aprendidos en situaciones análogas al contexto presentado en la historia al valorar el aprendizaje.

Por consiguiente, los estudiantes construyen y reconstruyen activamente su conocimiento mediante un proceso activo del principio constructivo. Para Jaganathan et al. (2024), son aprendices que participan activamente en el proceso de ABP y elaboran datos e ideas a partir del problema. Identificarán el conocimiento existente y lo conectarán con

información nueva, lo que les brindará excelentes experiencias de aprendizaje. Las interacciones sociales entre dos o más personas que resultan en un efecto positivo describen el principio colaborativo del aprendizaje. Los estudiantes se convierten en aprendices activos en las sesiones de ABP y planifican, evalúan y supervisan el proceso de aprendizaje autodirigido. De esa manera, identifican las lagunas de conocimiento, debaten y planifican cómo abordarlas, y monitorean su progreso, es decir, conocerán los conocimientos previos y las lagunas en su conocimiento, lo que les ayudará a asumir la responsabilidad del aprendizaje y a convertirse en aprendices de por vida.

En el proceso educativo la implementación de estrategias innovadoras es una opción necesaria. Una de estas que se aplica mediante el ABP es el Storytelling o narración de historias, es un planteamiento basado en el uso de la narrativa para explicar conceptos, personajes o eventos de una manera que atraiga, motive, mejore la comprensión y aumente la retención. Según Guanotuña et al. (2023), el valor de integrar la narración de historias para el aprendizaje radica en los numerosos beneficios que aporta al aprendizaje. De esa manera, los estudiantes se involucran más con el contenido, pero también desarrollan habilidades como recordar, repensar y reconectarse mientras cuentan estas historias a otros.

Para poder articular esta estrategia dentro del aula, la intervención pedagógica se organizó usando el modelo ERCA (Explorar, Reflexionar, Conceptualizar y Aplicar), eje del currículo nacional ecuatoriano (Ministerio de Educación [Mineduc], 2016). El modelo ERCA, propone una secuencia didáctica de cuatro fases cíclicas que abarcan desde el aprendizaje activo a partir de una experiencia inicial, seguido por una etapa de análisis reflexivo, y luego se sistematiza de forma teórica hasta la transferencia práctica del conocimiento (Borja et al., 2025). En la enseñanza de la literatura, dicho modelo, orienta el paso de la lectura receptiva hacia la producción discursiva, incorporando el pensamiento crítico y la creatividad.

La integración de la estrategia Storytelling con el modelo ERCA formalizó una secuencia que canalizó el proceso racional a partir de la primera experiencia con el inicio de narraciones hasta la transferencia del aprendizaje en las producciones. De esa manera, el uso del Storytelling posibilitó la transformación de la lectura pasiva en un procedimiento activo de construcción de conocimientos, debido a que los discentes analizaron historias cercanas a su cotidianidad; reflexionaron sobre deducciones y configuraciones tácitas; interpretaron planteamientos teóricos a partir de la reorganización retórica; y aplicaron lo aprendido en las obras escritas. Este recorrido fortaleció la comprensión literaria y la condujo desde la decodificación básica hacia la interpretación crítica y la producción textual con coherencia y propósito, en concordancia con lo señalado por Lu et al. (2025).

En Latinoamérica y el Caribe, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) 2022, situó a la región en la mitad inferior global respecto a las competencias de lectura, con un rezago promedio de 5 años escolares de acuerdo con la OCDE y los promedios estancados postpandemia (Arias et al., 2022). El informe Ser Estudiante 2023-2024 muestra en Ecuador puntajes de lenguaje de 687/1000 para la Educación Básica y 666/1000 para la educación secundaria, ambos por debajo del puntaje

mínimo de 700, agravado en escuelas públicas como la U.E. Luis Dueñas Vera (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2024). En acuerdo con Portes et al. (2024), esta barrera teórica y práctica crea la necesidad de metodologías activas que potencien las competencias lingüísticas funcionales que mejoran el rendimiento estudiantil, donde el ABP ha demostrado efectividad en el pensamiento crítico y la colaboración.

En la Unidad Educativa Fiscal Luis Dueñas Vera (Portoviejo, Ecuador), hay un problema crítico persistente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de secundaria: las dificultades generalizadas en la comprensión lectora profunda, la expresión oral y la producción escrita fluida y coherente, como lo evidencian las evaluaciones diagnósticas que muestran un predominio de los niveles “Próximo a Alcanzar los Aprendizajes requeridos” (PAAR) y “No Alcanza los Aprendizajes Requeridos” (NAAR). Este rezago se agravó a partir de la postpandemia y la puesta en práctica de la educación virtual que limitó la interacción comunicativa y las prácticas directas en el colegio, manteniendo modelos convencionales que se basan en la transmisión del conocimiento sin tomar en cuenta que se desarrolle un verdadero aprendizaje.

A pesar de la evidencia global sobre Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Cruz (2026) menciona que en el mundo hispanohablante la mayoría de estudios que analizan el impacto directo en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de secundaria en Ecuador, que utilizan enfoques obsoletos, son escasos. Esto limita la posibilidad de implementar enfoques pedagógicos más innovadores en instituciones como la U.E. Luis Dueñas Vera donde el ABP tiene la capacidad de ir más allá de los enfoques tradicionales que identifican el problema educativo. La justificación se enmarca en el objetivo práctico de aportar evidencia a las guías del Ministerio de Educación, de la capacitación de los docentes, y de la mejora de los niveles comunicativos, particularmente, por la demanda existente.

El Storytelling pedagógico se viene apropiando, en primer lugar, de la emoción y la comprensión de los diferentes marcos lingüísticos, mientras que, a la vez, los energiza, y, segundo, de la movilización de las narrativas construidas que muevan y activen la comprensión de la emoción con respecto a los diferentes dispositivos lingüísticos. En este sentido, narraciones construidas, como las de Pérez y Sacaluga (2023), exponen y promueven la comprensión reflexiva, la memoria semántica y la motivación, en este caso, del estudiante, sobre todo en lo que se refiere a las tareas de lectura comprensiva, argumentación y cohesión textual. En este sentido, en cumplimiento con el currículo nacional, esta estrategia se vinculó a la metodología ERCA, de tal manera que la práctica del discurso funcionó como un estimulador de orden cognitivo en los procesos de reflexión, de abstracción y de aprendizaje.

Según Tubón et al. (2024), los defensores de la teoría del desarrollo cognitivo consideran muy importante e indiscutible el papel de la instrucción en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Afirman que el desarrollo cognitivo se origina en situaciones donde el proceso de pensamiento es parte integral de las estrategias instruccionales adoptadas en

los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, esta investigación conceptualizó el desarrollo cognitivo como el proceso por el cual una estrategia pedagógica induce a los estudiantes a construir activamente conocimiento mientras intenta dar sentido a las tareas de aprendizaje. En ello se fundamenta la escuela constructivista, donde el aprendizaje significativo se construye a partir de las experiencias de los estudiantes.

La ABP mejora el proceso de razonamiento de manera efectiva, por ello, la presente investigación pretende analizar la ABP como método pedagógico y su influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes de secundaria de la U.E.F. Luis Dueñas Vera de Portoviejo.

La pregunta que orientó el presente estudio fue, en primer lugar, ¿en qué medida el ABP afecta el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes? Esta pregunta nos permitió formular una hipótesis nula que indica que la ABP no genera cambios en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. A diferencia de la hipótesis nula, la hipótesis alternativa establece que el ABP influye de manera positiva en la ejecución lingüística de los estudiantes por medio de una participación activa, crítica y colaborativa en los procesos de análisis, comprensión y producción del lenguaje.

Material y métodos

La investigación siguió un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño preexperimental con un pretest y un posttest en un solo grupo sin aleatorización. Este modelo me ayudó a conocer de manera objetiva los cambios en el rendimiento académico de los estudiantes antes y después de aplicar el modelo ABP adaptado al contexto natural del aula de Lengua y Literatura. La ausencia de un grupo control y la asignación aleatoria fueron prácticas en un ambiente escolar real. La investigación se consideró aplicada por utilizar el conocimiento científico existente para articular un problema pedagógico a través de prácticas de enseñanza innovadoras. También tuvo un nivel exploratorio-descriptivo donde la primera fase describió las limitaciones existentes de las habilidades lingüísticas bajo los modelos pedagógicos tradicionales, mientras que la segunda fase documentó los efectos observables de la intervención ABP en la comprensión lectora, la escritura y el análisis gramatical a través de las mediciones consecutivas de pretest y posttest.

El grupo que se consideró para el estudio, se compone de estudiantes de primer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Fiscal “Luis Dueñas Vera” de Portoviejo, Manabí, que están distribuidos en tres paralelos del año lectivo 2025-2026. Para la muestra, se consideró el total de estudiantes inscritos, en los paralelos A (n=21), B (n=21) y C (n=23), lo que se traduce en un muestreo no probabilístico por censo completo de 65 participantes. Todos los alumnos cursaban la asignatura de Lengua y Literatura en el horario de la mañana.

Se diseñaron y aplicaron dos instrumentos principales de evaluación estandarizada, en primer lugar, la prueba diagnóstica o pretest, administrada al inicio del proceso escolar, que permitió establecer la línea base del desempeño de los estudiantes en las tres destrezas lingüísticas evaluadas, y la prueba niveladora o posttest, aplicada inmediatamente después

de culminar la intervención pedagógica de doce semanas, que midió de manera objetiva el progreso y los avances alcanzados por los estudiantes en exactamente las mismas competencias lingüísticas.

Los instrumentos utilizados contaron con una estructura similar que constaba de siete preguntas con subtotales específicos, valorados sobre una escala de 10 puntos según el criterio institucional. El examen del primer trimestre con el método del ABP respondió como una evaluación sumativa complementaria con estrategias articuladas entre las cuales se encontraban las siguientes: lectura comprensiva (2 puntos), producción escrita (3 puntos, texto narrativo – argumentativo), producción oral (3 puntos) y reflexión metalingüística (2 puntos).

Es necesario resaltar que los instrumentos fueron elaborados de acuerdo con los parámetros de validez de contenido, a través de la revisión por un jurado de tres expertos en Lengua y Literatura que estuvo conformado por la Vicerrectora, la coordinadora institucional y un docente especialista en la asignatura, quienes evaluaron la pertinencia pedagógica, la claridad de los enunciados, la progresión de dificultad y la adecuación psicométrica de los ítems para medir de forma diferenciada y confiable las destrezas lingüísticas correspondientes a la comprensión lectora (inferencias textuales), producción escrita coherente (redacción argumentativa) y el análisis gramatical (morfosintaxis y ortografía).

La información recabada a partir de las evaluaciones diagnósticas y de cierre fue sistematizada en una hoja de cálculo para su análisis mediante el programa SPSS. En ese sentido, se aplicó la estadística descriptiva mediante el cálculo de las medidas de tendencia central, con el propósito de caracterizar el desempeño de los estudiantes en las destrezas lingüísticas antes y después de la intervención. Posteriormente, se evaluó la normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, seleccionada intencionalmente por su potencia superior en muestras de tamaño moderado como la presente (N=65) y su idoneidad probada para diseños de medidas repetidas pretest-postest, tal como se detalla en la Tabla 1 correspondiente.

Tabla 1

Prueba de normalidad de las puntuaciones pretest y postest (Shapiro-Wilk)

Variable	Estadístico	gl	Sig.
Diagnóstico (pretest)	,985	65	,615
Nivelación (postest)	,953	65	0,016

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk evidenciaron que las puntuaciones del pretest siguieron una distribución normal ($p = 0,615$), mientras que las del postest no cumplieron el supuesto de normalidad ($p = 0,016$). Debido a que al menos una de las mediciones no presentó normalidad y ambas corresponden al mismo grupo de estudiantes, se optó por

aplicar la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para contrastar las diferencias entre el pretest y el posttest, considerando un nivel de significancia de 0,05.

Proceso de la implementación del ABP mediante la estrategia Storytelling

Luego de la implementación de las evaluaciones diagnósticas y del proceso de nivelación en la asignatura de Lengua y Literatura, se identificaron reiteradas dificultades en las deducciones lectoras, el argumento discursivo y la consistencia discursiva. Los resultados dejaron en evidencia los obstáculos e inconvenientes en la comprensión de las lecturas y en la disposición coherente del discurso escrito y oral. En función de este diagnóstico, se diseñó y ejecutó una acción didáctica sustentada en el ABP acompañada por la estrategia de Storytelling y que fue organizada a través del modelo ERCA, conforme a los lineamientos establecidos por el currículo nacional ecuatoriano.

La intervención se desarrolló durante el primer trimestre lectivo de 2025 a lo largo de doce semanas consecutivas que comprendieron un total de treinta y seis sesiones lectivas de cuarenta y cinco minutos cada una, plenamente integradas al horario curricular regular de la asignatura Lengua y Literatura del primer año de Bachillerato General Unificado. La planificación se organiza en tres unidades secuenciales didácticas, en donde cada una se presenta en ciclos completos de ERCA y en donde se articula pedagógicamente a partir de problemas narrativos auténticos, diseñados de forma explícita en torno a situaciones socioculturales cercanas y significativas para el estudiantado, con la finalidad de favorecer la comprensión interpretativa y la producción lingüística funcional desde referentes contextuales relevantes y motivadores.

El proceso de nivelación se estructuró en varias unidades que permitieron desarrollar la estrategia basada en el ABP. Por consiguiente, la primera unidad estuvo destinada al desarrollo secuencial de las ilaciones discursivas mediante una problemática relacionada con la gestión comunitaria de una biblioteca de la localidad. Los estudiantes analizaron las exposiciones orales y escritas, de igual manera identificaron la información contenida para reflexionar sobre los significados poco evidentes. A continuación, detallaron los procesos deductivos y los aplicaron a través de las recreaciones discursivas y las composiciones escritas de origen real, logrando un progreso que iba desde la asimilación básica hacia las fases de interpretaciones de relatos densos y confeccionados.

Continuando con el proceso, para la segunda unidad se abordó la progresión lógica literaria a partir de un problema diegético enfocado en la discusión sobre la preservación frente a la modernización de las áreas históricas del cantón Portoviejo. Los estudiantes analizaron y expusieron los puntos de vista antagónicos, al mismo tiempo diseñaron argumentos y describieron la constitución dialéctica de la tesis y la antítesis para luego aplicar lo aprendido en debates orales y en escritos convencionales con asistencia pedagógica sucesiva a través de la observación participante y las rúbricas analíticas.

Por último, en la tercera unidad se hizo énfasis en el fortalecimiento de la coherencia literal mediante una situación problemática relacionada con la historia de la parroquia Picoazá, seleccionado como referente geográfico y cultural que fuera familiar para los estudiantes (Pincay et al., 2024). Los estudiantes trabajaron con relatos desordenados

representativos de una historia local incompleta; también reflexionaron sobre la sucesión lógica de ideas, precisaron herramientas formales de cohesión y congruencia discursiva, y aplicaron estos aprendizajes en la elaboración de narraciones coherentes, complementadas por procesos de autoevaluación metacognitiva y la organización metodológica de compilaciones reflexivas, fortaleciendo de esa manera la meta reflexión consciente sobre el manejo personal del lenguaje.

Resultados

Luego de la implementación de las actividades diagnósticas y nivelatorias, los resultados cuantitativos evidenciaron comportamientos propios de la evolución de las destrezas lingüísticas que exigieron el análisis frente a la evidencia científica existente sobre las metodologías activas en educación. En ese orden de ideas, se revisó la concordancia entre los efectos observados y los estudios revisados que documentaban la eficacia del ABP en las competencias comunicativas, teniendo en cuenta los relacionados con diseños preexperimentales. Del mismo modo, se analizaron las connotaciones académicas de la integración del ERCA y el Storytelling para los colegios de cualquier índole.

Tabla 2

Diagnóstico inicial por paralelo (pretest)

Paralelo	N	Media	Desviación	Mediana	Mínimo	Máximo
A	21	5,71	1,21	5,60	3,00	8,30
B	21	5,39	1,90	5,40	2,70	8,55
C	23	5,54	1,84	5,50	1,10	9,15
Total	65	5,55	1,67	5,50	1,10	9,15

La Tabla 2 presentó los estadísticos descriptivos del rendimiento inicial en las destrezas lingüísticas de 65 estudiantes de primero de bachillerato, distribuidos en tres paralelos (A: n=21; B: n=21; C: n=23), evaluados mediante la prueba diagnóstica aplicada antes de la intervención pedagógica. En el paralelo B, la media fue de 5,39 y en el paralelo A, 5,71, teniendo una media general de 5,55. Esto refleja un desempeño inicial bajo a moderado en el grupo. Estos resultados muestran un desempeño inicial heterogéneo, con diferencias moderadas entre los paralelos.

Al revisar, interpretar y analizar los resultados, fue posible identificar la amplitud en los puntajes que mostraron la heterogeneidad dentro de los grupos de estudiantes, con desviaciones estándar que variaron entre 1,21 y 1,90. Los porcentajes mínimos se posicionaron entre 1,10 y 3,00; mientras que los más elevados alcanzaron marcadores que iban desde 8,30 hasta 9,15; demostrando la presencia de estudiantes con desempeño destacado y otros con dificultades acentuadas. La cercanía entre las medias y las medianas de los paralelos A y C reveló la presencia de grupos simétricos; mientras tanto, en el paralelo B se observó una leve concentración de mediciones reducidas.

Al hacer una revisión comparativa a partir del diagnostico, el paralelo A presentó el rendimiento mejor posicionado, seguido del paralelo C. En cuanto al paralelo B, este

presentó los valores más modestos, lo que facilitó el establecimiento de una línea disímil y evidente para la interpretación y el análisis posterior del impacto del ABP en su relación con las habilidades comunicativas.

Tabla 3

Nivelación (postest)

Paralelo	N	Media	Desviación	Mediana	Mínimo	Máximo
A	21	7,72	1,02	7,70	5,87	9,21
B	21	7,59	1,04	7,24	6,18	9,36
C	23	8,05	1,07	8,09	5,86	9,49
Total	65	7,79	1,05	7,87	5,86	9,49

La Tabla 3 presentó los estadísticos descriptivos del rendimiento de los estudiantes en las destrezas lingüísticas tras la intervención pedagógica (postest), correspondiente a la fase de nivelación. Se evaluaron 65 estudiantes distribuidos en tres paralelos (A: n=21; B: n=21; C: n=23). Las medias oscilaron entre 7,59 en el paralelo B y 8,05 en el paralelo C, con un promedio general de 7,79, evidenciando un incremento significativo en comparación con los valores del diagnóstico inicial. Estos resultados reflejaron una mejora general en las destrezas lingüísticas, con diferencias moderadas entre los paralelos.

De acuerdo con los resultados, las variaciones de los puntajes fueron equilibradas, con desviaciones estándar que marcaron una amplitud entre 1,02 y 1,07; con la existencia de porcentajes elevados que llegaron a 9,49 dejando en evidencia que la mayoría de los participantes alcanzó los conocimientos necesarios según las competencias. De la misma manera, la existencia de entre la media y la mediana de todos los paralelos señalaron una distribución homogénea respecto a los rendimientos después de la nivelación. Asimismo, las comparativas indicaron que la mejor actuación la presentó el paralelo C, sin embargo, la peor ejecución fue para el paralelo B.

Tabla 4

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas

Comparación	N total	Estadísticos W	Estadísticos Z	Sig. bilateral
Pretest- postest	65	2136,000	6,950	,000

Los resultados de la Tabla 4 evidenciaron un aumento significativo en el desempeño de los estudiantes tras la intervención basada en ABP, con un estadístico de Wilcoxon $W = 2136,00$, valor $Z = 6,950$ y $p < 0,001$ (bilateral). Estos hallazgos confirman que la

estrategia ABP generó mejoras estadísticamente significativas en las destrezas lingüísticas del grupo evaluado. En términos prácticos, la diferencia observada entre las medianas del pretest y el postest respalda la eficacia de la intervención, mostrando un incremento consistente en el rendimiento académico de los estudiantes. Este análisis proporciona evidencia empírica sólida para sustentar la hipótesis de que la aplicación del ABP favorece significativamente el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el contexto educativo estudiado.

Tabla 5

Tamaño del efecto de la diferencia entre pretest y posttest

Variable	N	Z	R	Interpretación
Pretest- posttest	65	6,950	0,86	Efecto grande

El tamaño del efecto r se determinó con el propósito de complementar la significancia estadística obtenida mediante la prueba de Wilcoxon, permitiendo evaluar si existieron diferencias entre el pretest y el posttest, así como la magnitud práctica de dichas diferencias.

Según lo expuesto, el coeficiente demostró una importancia pedagógica de los cambios revelados; en otras palabras, la mejora de las destrezas lingüísticas fue notable. Es necesario mencionar que el valor $r=0,86$ demostró un efecto alto, dando por sentado que la implementación del ABP en conjunto con el Storytelling causó una incidencia notoria en el rendimiento de los alumnos en el área de Lengua y Literatura.

Discusión

Los hallazgos de este estudio se alinean con la evidencia empírica proporcionada por Jaganathan et al. (2024), que reconoce al ABP como una metodología eficaz con el que los estudiantes mejoran habilidades colaborativas (en equipo), el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el aprendizaje permanente y más profundo, las habilidades de reflexión y una mejor retención. Esto concuerda con lo expresado por Yusiana et al. (2021), para quienes el modelo de ABP es capaz de mejorar los procesos de pensamiento crítico de los estudiantes desde el nivel elemental hasta el nivel bachillerato. De acuerdo

con estos planteamientos, los resultados obtenidos sugieren que la mejora en las destrezas lingüísticas no responde a un aprendizaje memorístico, sino a la activación de procesos cognitivos superiores vinculados con el uso funcional del lenguaje en situaciones contextualizadas.

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon ha obtenido significancia estadística, y que, por lo tanto, es poco probable que las diferencias entre el pretest y el postest sean atribuibles a la casualidad. Este hallazgo es concordante con estudios anteriores que han analizado la efectividad del ABP a partir de diseños pretest-postest y análisis no paramétricos, evidenciando diferencias estadísticamente significativas post intervención pedagógica ($p < 0,05$). En este sentido, los resultados del presente estudio se alinean con lo reportado por Quituisaca (2022) y por Laguna (2022), quienes evidenciaron mejoras sustanciales en competencias comunicativas a partir de la implementación del ABP en ámbitos educativos, particularmente en procesos de producción oral y escrita. Asimismo, estos hallazgos convergen con lo señalado por Orhan (2024), quien identificó progresos consistentes en el rendimiento académico y en el uso de estrategias de aprendizaje asociados al ABP, igualmente verificados mediante pruebas no paramétricas ($p < 0,001$). Los estudios revisados tienen un nivel de consistencia que apoyan que el ABP genera un efecto positivo en el desarrollo de las destrezas lingüísticas a través de la activación de procesos de orden superior, tales como la inferencia, la coherencia de los discursos y el lenguaje en su uso funcional, sin distinción del campo disciplinar o del contexto educativo particular.

Asimismo, el efecto grande sugiere que la intervención produjo transformaciones sustanciales en las habilidades lingüísticas de los estudiantes que supera el $SMD = 0.640$ reportado por Liu y Pásztor (2022) sobre el ABP en pensamiento crítico, genera un aporte sustancial más allá de la significancia estadística. Este valor muestra cambios estructurales en las habilidades lingüísticas, atribuibles a la activación de procesos metacognitivos de orden superior que el ABP fomenta en el ciclo de bachillerato, por lo que concuerda con el objetivo principal del estudio, y justifica la aceptación de la hipótesis alternativa, en cuanto a que la implementación del ABP, muestra efectos académicos positivos. Esta interpretación también la respalda la revisión sistemática de Carbajal (2024), quien ha señalado que el ABP genera efectos positivos, consistentes, de magnitud moderada y alta, en el rendimiento académico y en la adquisición de competencias en la formación académica. La convergencia entre los estudios sugiere que los efectos observados no constituyen un fenómeno aislado, sino que responden a un modelo recurrente asociado al uso de metodologías activas centradas en la resolución de problemas, lo que fortalece la validez externa de los hallazgos y su pertinencia instruccional.

La evidencia académica y pedagógica fue notoria debido a los cambios positivos que se apreciaron luego de aplicada la nivelación. De acuerdo con esto, existen experiencias como las descritas por Hernández y Moreno (2022), quienes aseguran que cuando se aplica una planificación bien estructurada y basada en ABP, esta termina generando un cambio para los docentes y propicia El Progreso de las competencias relacionadas al pensamiento crítico y a la construcción de saberes, anudados al reconocimiento del

colectivismo como elemento esencial en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, se considera que la evidencia complementaria indica que el ABP, estimula la manifestación de los saberes previos al compenetrar el aprendizaje en escenarios reales y palpables, profundizando el entendimiento del lenguaje.

Los hallazgos están parcialmente hablando sobre lo indicado por Ghofur et al. (2023), quienes afirman que el ABP no produce efectos homogéneos en todos los entornos formativos, sobre todo si los niveles de partida de los estudiantes son bajos o si la propuesta metodológica no se ajusta a sus requerimientos. En sentido contrario, los resultados de esta investigación apuntan a que una implementación pedagógica ajustada del ABP, promueve el desarrollo de competencias complejas, como las habilidades lingüísticas. Esta diferencia establece un criterio que permite suponer que la efectividad del ABP no radica únicamente en el enfoque, sino en la profundidad de su implementación y en la sintonía que tenga con las características de los estudiantes.

Desde una mirada interpretativa, los resultados obtenidos también encuentran respaldo en experiencias de innovación educativa desarrolladas en el nivel de bachillerato, como la de Martín (2025) quien menciona que la centralidad otorgada a problemas abiertos y contextualizados, el rol activo del estudiante en la construcción de soluciones y la mediación docente como facilitador del aprendizaje coinciden con los supuestos teóricos que sustentan la mejora de las destrezas lingüísticas observadas en el presente estudio. Chafla (2023) menciona que el ABP implica una animación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura que trasciende los enfoques tradicionales, pues integra la participación, la investigación y el docente como un orientador. Esa sinergia aporta la idea que los impactos positivos no sólo están relacionados con la disciplina o con el diseño experimental, sino con la forma en que la metodología transforma el lenguaje como una herramienta del pensamiento para la defensa y el ejercicio de la argumentación.

Asimismo, los resultados también encuentran apoyo en análisis centrados en el impacto del ABP sobre el pensamiento crítico en entornos de Lengua y Literatura, como el realizado por Cueva y Aldaz (2024), quienes destacan el estímulo en el razonamiento profundo, la reflexión, la argumentación y la capacidad de enfrentar situaciones complejas basadas en texto, lo que coincide con la interpretación de que los efectos observados como los incrementos cuantitativos en rendimiento, ya que implican transformaciones en los procesos cognitivos subyacentes al uso del lenguaje. Además, la se aprecian otros beneficios como la motivación y el desempeño académico, a la vez que reconoce desafíos en la formación docente y la evaluación.

En este punto, es necesario atender algunos condicionantes sobre el alcance de los resultados. En primer lugar, la investigación se llevó a cabo bajo un diseño preexperimental que trabajó con un solo grupo, situación que limita proponer relaciones de causa por la no existencia de un grupo de control. De igual forma, el estudio se desarrolló en una sola institución educativa, limitando la amplificación de los resultados a otros colegios o situaciones sociales. Por tal razón la metodología debe ser tomada en cuenta al analizar e interpretar los hallazgos y al entender su alcance.

En concordancia con lo expuesto, se proponen proyecciones para nuevos estudios; en otras palabras, se recomienda llevar a cabo investigaciones cuasi experimentales que impliquen grupos de comparación al igual que exploraciones longitudinales que posibiliten el análisis del impacto y la incidencia del ABP a través del tiempo. De la misma manera, se considera necesario extender la revisión a otros ámbitos formativos y a diferentes etapas y niveles de educación, con la intención de ahondar sobre la aplicación de este método.

El entendimiento sobre la teoría y los conceptos del ABP de acuerdo con Virk et al. (2022), puede apreciarse como una estrategia metodológica que permite a los estudiantes tener el control y participación más protagónica en su proceso de aprendizaje, mediante el cuál hacen preguntas desde problemas de la vida cotidiana vinculando iniciativas auto didácticas con la reflexión y la interacción y comunicación en el aula de clases. Este planteamiento pone al discente en el centro del proceso cognitivo y otorga al autor un rol mediador que facilita la consolidación de saberes integrados. La conceptualización desarrollada en este estudio respalda la idea del que los efectos observados se traducen en cambios cuantitativos de rendimiento y en una reorganización de la manera en que los estudiantes interactúan con el lenguaje y con los problemas.

En un sentido más amplio, el impacto que se apreció con la aplicación del ABP se entiende también a partir de los elementos relacionados con la motivación y con los factores intelectuales asociados con el aprendizaje significativo. Liu et al. (2023) evidenciaron que este modelo tiene efectos positivos en el desempeño escolar y en el rendimiento académico porque consolida el proceso de enseñanza-aprendizaje, sientes factores que inciden en la forma en que los estudiantes actúan en la resolución de problemas. El Storytelling ayuda a fortalecer todos los procesos al posicionar la aplicación del lenguaje en ambientes importantes desde el punto de vista emocional, logrando generar confianza entre los estudiantes para analizar, comprender, diseñar, elaborar escritos con mejor coherencia y claridad. Por esta razón, el efecto del ABP, se vincula con las dimensiones que ayudan a desarrollar el uso funcional y estratégico del lenguaje.

Por consiguiente, se evidencia que la investigación aportó información novedosa al mostrar que la vinculación del ABP con planteamientos estratégicos apoyados en relatos e historias interesantes pueden ser una opción educativa eficaz y factible que permitan superar las barreras de los modelos formativos convencionales en la práctica y uso de las destrezas lingüísticas. Sumado a esto, deja elementos suficientes para otros estudios que tomen en cuenta métodos longitudinales y comparativos, creando un camino para tomar decisiones respecto a modelos pedagógicos enfocados en los alumnos, en el uso adecuado y funcional del lenguaje y la solución de problemas y situaciones reales.

Conclusión

Mediante la investigación se determinaron las principales barreras en el desarrollo de las habilidades lingüísticas basadas y aplicadas con los modelos tradicionales, que responden a planteamientos educativos poco novedosos basados en la transmisión de conocimiento y el uso desagregado del lenguaje. De esa manera, se apreció que las prácticas convencionales segmentan las destrezas verbales y discursivas; al mismo tiempo, se

vuelven un obstáculo en la interacción y la participación de los alumnos que mitiga las oportunidades del uso adecuado del lenguaje en escenarios reales, trayendo como consecuencia un débil desarrollo del entendimiento y la comprensión, la coherencia de las narraciones y la explicación del relato escrito.

La investigación permitió construir un conjunto coherente de actividades didácticas innovativas sustentadas en ABP y mediadas por Storytelling educativo, orientadas a la integración de la resolución de problemas en los procesos formativos. La principal aportación de esta propuesta radica en la integración del problema pedagógico y de la narrativa en sus dimensiones cognitiva y emocional, configurando el lenguaje como una herramienta para la comprensión, la argumentación y la producción de sentido, y no como un contenido a ser mecanizado.

Esto evidencia que el Storytelling puede ser un mediador pedagógico útil en el ABP para el desarrollo de las competencias lingüísticas en el nivel de bachillerato.

La implementación de ABP es altamente recomendada como una estrategia efectiva para fortalecer de manera sustancial las competencias en la resolución de problemas de los estudiantes. También se presenta como una opción interesante en el que trabajan en grupos para resolver un problema abierto. Su implementación generó cambios notorios en el desarrollo de las destrezas del lenguaje y en la comunicación escrita. También se pudo evidenciar que el procedimiento causó un impacto positivo, confirmando que el uso del ABP acompañado por el relato de historias (Storytelling) gener efectos reales y medibles sobre la forma en que los discentes aprenden, desarrollan e implementan el lenguaje en situaciones poco convencionales. Consolidarse como una estrategia idónea y adecuada para la formación pedagógica, el ABP se especializa por su valiosa contribución a la elaboración de programas de calidad para la disciplina de la Lengua y Literatura. La investigación aporta la evidencia más sólida sobre la efectividad del ABP en la adquisición de las destrezas de resolución de problemas, desde el aprendizaje multidisciplinar, y ofrece alternativas a los docentes y a los tomadores de decisiones en investigación y en el diseño de programas educativos.

Referencias bibliográficas

- Arias, E., Bos, M., Giambruno, C., y Zoido, P. (2023). *América Latina y el Caribe en PISA 2022: ¿cómo le fue a la región?* <https://publications.iadb.org/en/latin-america-and-caribbean-pisa-2022-how-did-region-perform>
- Borja, N., Cevallos, H., y Quimbita, D. (2025). Metodología ERCA y su aporte al desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en Educación General Básica. *Revista Social Fronteriza*, 5(2). <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/683>
- Carbajal, A. (2024). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como predictor del desempeño académico. *Revista ConCiencia EPG*, 9(1). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/717/7174847004/html/>

- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de ELE. *Carabela*, (46).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf
- Chafla, A. (2023). *Estrategia didáctica de aprendizaje basado en problemas para la mejora del proceso de enseñanza de la lengua y la literatura en la unidad educativa intercultural bilingüe "Monseñor Leónidas Proaño"*, Riobamba. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Chimborazo].
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11724>
- Cruz, J. (2026). Metodologías innovadoras en la enseñanza de la Lengua y Literatura en el Ecuador: Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 7294-7323.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/21881>
- Cueva, A., y Aldaz, A. (2024). El Impacto del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Lengua y Literatura. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 2795-2828.
<https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/578>
- Ghani, A., Rahim, A., Yusoff, M., y Hadie, S. (2021). Effective Learning Behavior in Problem-Based Learning: a Scoping Review. *Medical Science Educator*, 31(3).
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8059994/>
- Ghofur, A., Jatmiko, B., & Sanjaya, I. (2023). Profile of High School Students' Problem-Solving Skills and the Application of Problem-Based Learning: A Preliminary Study. *Studies in Learning and Teaching*, 4(3), 522-536. <https://sciejournal.com/index.php/SiLeT/article/view/317>
- Guanotuña, B., Polanco, E., Zapata, V., Londoño, K., Sosa, N., y Andino, A. (2023). El Storytelling como estrategia didáctica innovadora para promover el aprendizaje significativo en la educación: exploración y aplicaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7726-7739.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8352>
- Hernández, R., y Moreno, S. (2021). El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Praxis & Saber*, 12(31).
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11174
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024). *Informes Ser Estudiante 2023-2024*.
<https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/nacionales-informes-y-resultados/>
- Jaganathan, S., Bhuminathan, S., y Ramesh, M. (2024). Problem-Based Learning - An Overview. *Journal of pharmacy & bioallied sciences*, 16(Suppl 2).
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11174284/>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Inc. https://carleton-wp-production.s3.amazonaws.com/uploads/sites/313/2022/12/Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_-1.pdf

- Laguna, X. (2022). Programa didáctico de aprendizaje basado en problemas para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *SCIENDO INGENIUM*, 18(1), 21-41. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/4323>
- Liu, Y., & Pásztor, A. (2022). Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 45. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122000724>
- Lu, L., Mustakim, S., & Muhamad, M. (2025). A Meta-analysis of the Effectiveness of Problem-based Learning on Critical Thinking. *European Journal of Educational Research*, 14(3), 789-804. <https://www.eu-jer.com/a-meta-analysis-of-the-effectiveness-of-problem-based-learning-on-critical-thinking>
- Martín, C. (2025). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en 2º de Bachillerato*. [Tesis de Maestría, Universidad Europea Canarias]. <https://titula.universidadeuropea.com/handle/20.500.12880/14630>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Adaptaciones curriculares para la educación con personas jóvenes y adultas*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/11/EPJA_Adaptaciones-curriculares_Introduccion-general.pdf
- Moslemi, S., Zarei, A., y Sarani, A. (2023). Problem-based language learning: Why Aren't teachers using it? *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100668. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291123002735>
- Nicholus, G., Muwonge, C., y Joseph, N. (2023). The Role of Problem-Based Learning Approach in Teaching and Learning Physics: A Systematic Literature Review. *F1000Research*, 12. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10646338/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Future of Education and Skills 2030/2040*. OCDE. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Orhan, A. (2024). Investigating the Effectiveness of Problem Based Learning on Academic Achievement in EFL Classroom: A Meta-Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher* 2024 34:2, 34(2), 699-709. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-024-00889-4>
- Pérez, A., y Sacaluga, I. (2023). El storytelling como recurso didáctico-comunicativo para fomentar la lectura. *Texto Livre*, 16, 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/5771/577174946004/html/>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI de España Editores. Primera edición en español. <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/piaget-jean-la-equilibracion-de-las-estructuras-cognitivas.pdf>

- Pincay, S., Perero, G., Haro, S., y Vélez, L. (2024). Evaluación integral de la vulnerabilidad comunitaria a desastres de la Parroquia de Picoazá del Cantón Portoviejo. *Reincisol.*, 3(6), 2875-2894.
<https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/342>
- Portes, M., Chila, Y., & Chila, H. (2024). Revelaciones del análisis ser estudiante 2023 y estrategias innovadoras para potenciar el éxito estudiantil. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 923-939.
<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2303>
- Quituisaca, A. (2022). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como estrategia metodológica innovadora para el aprendizaje del idioma inglés en la Unidad Educativa Hermano Miguel de la Salle de los estudiantes del tercero de bachillerato paralelo A durante del periodo lectivo 2020-2021*. [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana].
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22481>
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Virk, A., Mahajan, R., & Singh, T. (2022). Conceptualizing Problem-Based Learning: An Overview. *International journal of applied & basic medical research*, 12(1), 1-3.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8848565/>
- Ssemugenyi, F. (2023). Teaching and learning methods compared: A pedagogical evaluation of problem-based learning (PBL) and lecture methods in developing learners' cognitive abilities. *Cogent Education*, 10(1).
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2187943>
- Tubón, E., Valladares, H., Murillo, F., & Herrera, J. (2024). Enfoques psicolingüísticos sobre el desarrollo del lenguaje: sus implicaciones en la enseñanza de la lengua. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 379-388. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/271>
- Yusiana, S., Mutia, N., Djoko, A., Yusma, D., Saregar, A., & Iqbal, M. (2021). Problem-based learning model on students' critical-thinking skills: A meta-analysis study. *Journal of Physics: Conference Series*, 1796(1).
<https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1796/1/012075>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.