PENSAMIENTO NUMINAL

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN: 3122-6264

ARTÍCULO ORIGINAL

Preparación del docente de Lengua y Literatura en metodologías activas para la enseñanza gramatical en preuniversitario

Teacher preparation in Language and Literature using active methodologies for grammar teaching in pre-university education

Preparação do professor de Língua e Literatura em metodologias ativas para o ensino de gramática no pré-universitário

Asiel Castellanos Rojas[1], Omar Sánchez Rodríguez[2]

[1]Centro Universitario Municipal, Cienfuegos, Cuba. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8261-1421
[2]Centro Universitario Municipal, Cienfuegos, Cuba. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9249-3745

Recibido: 18/08/2026 **Aceptado:** 19/09/2026 **Publicado:** 05/10/2026

¿Qué se sabe del tema?

En el preuniversitario cubano, la enseñanza de la gramática ha priorizado la repetición mecánica de reglas y el análisis gramatical aislado. Las metodologías activas mejoran la motivación, pero su uso requiere preparación del docente. Como proceso de mejora continua del sistema educativo cubano demanda cambios.

¿Qué aporta este estudio a lo conocido?

Se emplea un diseño mixto con predominio cualitativo de Investigación-Acción Participativa para diseñar, implementar y evaluar un programa de preparación docente en metodologías activas para la enseñanza gramatical en el preuniversitario. Los hallazgos revelan que la participación activa de los docentes en el diagnóstico, diseño e implementación genera cambios significativos en sus concepciones y prácticas, promoviendo la reflexión lingüística y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

Resumen

Introducción: la enseñanza de la gramática en el preuniversitario cubano presenta limitaciones derivadas de la persistencia de modelos tradicionales centrados en la repetición mecánica de reglas y el análisis gramatical aislado, a pesar de los propósitos transformadores del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, proceso de mejora continua del sistema educativo cubano. **Objetivo:** diseñar, implementar y evaluar, mediante un diseño de Investigación-Acción Participativa, un programa de preparación del docente en metodologías activas para la enseñanza de la gramática en el preuniversitario, orientado a transformar las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes. **Método:** se empleó un enfoque cualitativo con diseño IAP, desarrollado en cuatro fases (diagnóstico, planificación, acción y reflexión) con 14 docentes de Literatura y Lengua de los IPU "Sergio González López" y "Ramón López Suárez". Se utilizaron entrevistas, observaciones, diarios de campo y grupos focales. **Resultados:** el diagnóstico evidenció insuficiente preparación metodológica y predominio de enfoques tradicionales. Tras el programa, los docentes incorporaron metodologías activas como aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y gamificación, lo que favoreció la participación estudiantil y la reflexión gramatical en el discurso. **Conclusión:** la preparación del docente situada y participativa, articulada con el trabajo metodológico institucional, constituye una vía efectiva para transformar la enseñanza de la gramática en el preuniversitario.

Palabras clave:

Enseñanza de la gramática, Investigación acción participativa, Metodologías activas, Preparación del docente preuniversitario.

Cómo citar ese artículo: Castellanos Rojas, A. y Sánchez Rodríguez, O. (2026) Preparación del docente de lengua y literatura en metodologías activas para la enseñanza gramatical en preuniversitario. *Revista Pensamiento Numinal. 2*(2). 22-31. DOI:10.5281/zenodo.23161936

Correspondencia:
Asiel Castellanos
asielcr66@gmail.com

Abstract

Introduction: grammar teaching in Cuban pre-university education presents limitations derived from the persistence of traditional models that focus on mechanical repetition of rules and isolated grammatical analysis, despite the transformative purposes of the Third Improvement of the National Education System. **Objective:** to design, implement, and evaluate, through a Participatory Action Research design, a teacher preparation program in active methodologies for grammar teaching in pre-university education, aimed at transforming pedagogical practices and student learning. **Method:** a qualitative approach with PAR design was employed, developed in four phases (diagnosis, planning, action, and reflection) with 14 Language and Literature teachers from the IPU ‘’Sergio González López” and IPU ‘’Ramón López Suárez”. Interviews, observations, field diaries, and focus groups were used. **Results:** the diagnosis evidenced insufficient methodological preparation and predominance of traditional approaches. After the program, teachers incorporated active methodologies such as project-based learning, collaborative work, and gamification, which favored student participation and grammatical reflection in discourse. **Conclusion:** situated and participatory teacher preparation, articulated with institutional methodological work, constitutes an effective way to transform grammar teaching in pre-university education

Keywords:
active methodologies, grammar teaching, participatory action research, pre-university education, teacher preparation.

Resumo

Introdução: o ensino de gramática no pré-universitário cubano apresenta limitações derivadas da persistência de modelos tradicionais focados na repetição mecânica de regras e na análise gramatical isolada, apesar dos propósitos transformadores do III Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação. **Objetivo:** conceber, implementar e avaliar, mediante um desenho de Pesquisa-Ação Participativa, um programa de preparação do professor em metodologias ativas para o ensino de gramática no pré-universitário, orientado a transformar as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos. **Método:** empregou-se uma abordagem qualitativa com desenho PAP, desenvolvida em quatro fases (diagnóstico, planejamento, ação e reflexão) com 14 professores de Língua e Literatura dos IPU ‘’Sergio González López’’ e IPU ‘’Ramón López Suárez’’. Foram utilizadas entrevistas, observações, diários de campo e grupos focais. **Resultados:** o diagnóstico evidenciou insuficiente preparação metodológica e predominância de abordagens tradicionais. Após o programa, os professores incorporaram metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos, trabalho colaborativo e gamificação, o que favoreceu a participação estudantil e a reflexão gramatical no discurso. **Conclusão:** a preparação do professor situada e participativa, articulada com o trabalho metodológico institucional, constitui uma via efetiva para transformar o ensino de gramática no pré-universitário.

Palavras-chave:
ensino de gramática, metodologias ativas, pesquisa-ação participativa, preparação do profesor, pré-universitário

Introducción

La educación contemporánea enfrenta el desafío permanente de alcanzar mayores niveles de eficiencia y calidad en sus procesos formativos. En el contexto cubano, el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación ha tenido un carácter continuo y sistemático en el desarrollo de la educación cubana.

En el marco de este proceso de renovación, como señalan Navarro Quintero et al. (2021), "se han producido modificaciones en diferentes momentos, que han representado saltos cualitativos, los cuales se han caracterizado por estar acompañados igualmente del perfeccionamiento de la formación continua y permanente del personal docente" (p. 6). Esta afirmación resalta la importancia estratégica que se otorga a la preparación del docente como condición indispensable para cualquier transformación educativa sustancial.

Dentro de esta misma línea de renovación, la asignatura Literatura y Lengua en el preuniversitario ocupa un lugar central. Clavel Meralla et al., (2022) precisan que "la asignatura Literatura y Lengua, en sus principios básicos mantiene el mismo propósito de la anterior, es decir: contribuir a la formación de ciudadanos que sean comunicadores eficientes'" (p. 7). Además, estos autores añaden que "la asignatura también profundiza y amplía los conocimientos gramaticales, ortográficos y de redacción alcanzados en niveles precedentes, pero ahora enriquecidos por justo reclamo de la madurez intelectual que supone la Educación Preuniversitaria que se cursa" (Clavel Meralla et al., 2022, p. 9).

Esta doble exigencia de formar comunicadores eficientes y profundizar los conocimientos gramaticales, sitúa a la gramática en un lugar central del currículo preuniversitario. No obstante, a pesar de estos propósitos renovadores, persisten prácti-

cas arraigadas a modelos tradicionales. Gil Molina, Fierro Chong y García Caballero (2026) resaltan que "en la Educación Preuniversitaria aún se mantienen rasgos propios de la enseñanza tradicional, a pesar del III Perfeccionamiento del Sistema Educacional que apunta a transformar las prácticas pedagógicas" (p. 1035).

En la misma línea, Gracia (2023) advierte que "la enseñanza de la gramática, frente a otras disciplinas del saber, sigue girando en torno a los mismos postulados y en ella se siguen ofreciendo al alumnado definiciones en torno a conceptos teóricos" (p. 2). Esta persistencia del modelo tradicional se manifiesta en la enseñanza limitada en métodos activos, lo que, como señala Mejía Morales (2026), "crea una brecha entre el contenido y metodologías de la enseñanza, afectando la calidad educativa en el contexto" (p. 3).

Para superar estas limitaciones, las metodologías activas emergen como un enfoque pedagógico que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo y transforman la dinámica tradicional de la enseñanza. Labrador y Andreu (2008) definen las metodologías activas como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y conduzcan a un aprendizaje significativo. Silva y Maturana (2017) añaden que estas metodologías ponen al estudiante al centro del proceso, donde la docencia ya no gira en función del profesor y los contenidos, sino en el alumno y las actividades que éste realiza para alcanzar el aprendizaje.

Las metodologías activas constituyen una alternativa factible para transformar la enseñanza gramatical. Pazmiño y Solórzano (2025) afirman que "estas metodologías fomentan habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, competencias altamente valoradas en la actualidad" (p. 3195). Además, añaden que "estas estrategias no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también empoderan al educando, desarrollando su autonomía, pensamiento crítico y capacidad de colaboración" (Pazmiño y Solórzano, 2025, p. 3199).

Entre las metodologías activas más reconocidas en el ámbito educativo se encuentran el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Colaborativo, la Gamificación y el Aula Invertida, las cuales se describen a continuación:

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que según Labrador y Andreu (2008) consiste en un método donde el punto de partida es un problema que permite al estudiante identificar necesidades para comprender mejor esa situación.

El Aprendizaje Basado en Proyectos, por su parte, organiza actividades en torno a un fin común, fomenta la creatividad, la responsabilidad individual y el trabajo colaborativo (Martí et al., 2010).

El Aprendizaje Colaborativo, definido por Johnson, Johnson y Holubec (1999) como aquel en el que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, se fundamenta en cinco componentes esenciales: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual y grupal, habilidades interpersonales y procesamiento grupal (Roselli, 2016).

La Gamificación o ludificación, entendida como el uso de mecanismos, dinámicas y marcos de juegos para promover conductas deseadas (Li et al., 2013), ha demostrado ser eficaz para combatir la falta de atención y motivación en el aula (Picón, 2019).

El Aula Invertida o Flipped Classroom, por su parte, invierte el proceso de enseñanza-aprendizaje: la asimilación de contenidos se realiza en casa mediante materiales audiovisuales, mientras que las tareas se desarrollan en el aula bajo la supervisión del docente, favoreciendo un ambiente colaborativo y participativo (Red de Formación de Castilla y León, 2019).

Calle Sánchez et al., (2023) añaden que:

> "la implementación de metodologías activas favorece el aprendizaje en equipo, propician el desarrollo de un pensamiento crítico, ayudan a mantener atentos y focalizados a los estudiantes y contribuyen al fomento de un mejor desempeño en las actividades pedagógicas y cognitivas" (p. 310).

En el ámbito específico de la enseñanza de la gramática, un enfoque renovador debe trascender el análisis oracional para adentrarse en el estudio del discurso, tal como lo exige el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2011; Toledo, 2007). Arocha Hernández y Escalona Suárez (2026) explican que:

> "la enseñanza de una gramática del discurso tiene como fundamentos teóricos y metodológicos a la lingüística del texto, pues es imprescindible que el estudio de los contenidos gramaticales rebase el límite de la oración, y se extienda al estudio de secuencias de oraciones, o sea, del discurso" (p. 466).

Esta perspectiva se alinea con lo planteado por Van Dijk (2001), para quien:

> "la gramática del discurso trata de analizar los hechos idiomáticos que exceden el ámbito oracional. Objetivamente, para describir tales hechos no puede circunscribirse al límite de la oración como la unidad máxima de análisis. Una gramática del texto o discurso rebasa los límites de la oración y estudia las relaciones entre las oraciones" (pp. 13-14).

Este cambio de enfoque exige, por tanto, una preparación del

docente actualizada, lo que constituye un desafío permanente. Ramírez, Rodríguez y Castro (2021) sostienen que "la preparación del docente constituye un reto ante las constantes transformaciones, principalmente, sociales, e indiscutiblemente, educacionales; ello requiere constante actualización y sistematización de las experiencias ajustadas al contexto social donde se desempeñen" (p. 230). Asimismo, estos autores precisan que "la preparación del docente puede ser entendida como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de su función" (Ramírez, Rodríguez y Castro, 2021, p. 235).

En este sentido, la preparación constante del docente reclama compromiso, búsqueda y actualización de la información, la integración de conocimientos, exploración en la práctica educativa, el esfuerzo por tratar de buscar soluciones y la necesidad de superación (Ramírez, Rodríguez y Castro, 2021, p. 231).

Hernández-Pérez, Márquez-Valdés y Suárez-Pedroso (2025) exponen que:

> "la sociedad cubana enfrenta el reto de su mejora continua, dentro de este propósito se le otorga gran importancia a la preparación de los profesionales, particularmente a los docentes en todos los niveles educativos, lo cual queda refrendado en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución" (p. 180).

En consonancia con ello:

> "el trabajo metodológico constituye la vía principal para la preparación de los docentes con vistas a lograr la concreción del sistema de influencias que permite dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional, así como a las prioridades de cada nivel educativo" (Hernández-Pérez, Márquez-Valdés y Suárez-Pedroso, 2025, p. 185).

Jaramillo-Martínez et al., (2024) complementan esta visión al señalar que "el desarrollo profesional es un camino continuo que engloba una diversidad de métodos para adquirir saberes, destrezas y aptitudes en diferentes ámbitos y situaciones" (p. 75).

Por todo lo expuesto, el objetivo del presente trabajo es diseñar, implementar y evaluar un programa de preparación del docente en metodologías activas para la enseñanza de la gramática en el preuniversitario, mediante un diseño de Investigación-Acción Participativa. Este programa se orienta a transformar las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes en los IPU "Sergio González López" y "Ramón López Suárez".

Materiales y método

Se empleó un enfoque mixto (con predominio cualitativo) con diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP). Este enfoque se fundamenta en la participación activa de los docentes como co-investigadores en la identificación de problemas, la planificación de acciones, la implementación y la reflexión colectiva. El diseño resultó pertinente para abordar la problemática de la enseñanza gramatical en el preuniversitario, pues permite generar transformaciones situadas y razonables en la práctica educativa, todo ello en correspondencia con las exigencias del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

El estudio se desarrolló durante el curso escolar 2024-2025 en dos instituciones educativas del municipio de Aguada de Pasajeros, provincia de Cienfuegos, Cuba: el Instituto Preuniversitario (IPU) "Sergio González López" y el IPU "Ramón López Suárez". El universo estuvo constituido por 20 docentes de Literatura y Lengua (12 en el IPU "Sergio González López" y 8 en el IPU "Ramón López Suárez"). Participaron 14 docentes (10 mujeres y 4 hombres), con edades comprendidas entre 26 y 52 años (M = 36,5 años) y una experiencia docente promedio de 11 años. De ellos, 7 docentes pertenecían al IPU "Sergio González López" y 7 al IPU "Ramón López Suárez". La selección fue intencional, considerando que todos los docentes impartían la asignatura en el nivel preuniversitario y habían manifestado interés en mejorar sus prácticas de enseñanza gramatical. Los 6 docentes no incluidos (30% del universo) fueron excluidos por no cumplir con los criterios de inclusión (no impartían gramática de manera regular o se encontraban de licencia durante el período de implementación), lo que no afectó la representatividad de cada institución, ya que la muestra cubrió el 70% del total y mantuvo una distribución equilibrada entre ambos centros. Además, se contó con la participación de 112 estudiantes de los grupos a cargo de los docentes participantes (56 de cada IPU), quienes fueron involucrados en las actividades de implementación y evaluación.

Los criterios de inclusión fueron:

- Ser docente de la asignatura Literatura y Lengua en el nivel preuniversitario.
- Impartir docencia en los IPU ‘’Sergio González López’’ o ‘’Ramón López Suárez’’.
- Manifestar voluntad de participar en todas las fases del estudio.
- Tener al menos un año de experiencia en la enseñanza de la gramática en el preuniversitario.

Se excluyeron docentes que no completaran todas las fases del estudio, aquellos que no impartieran clases de gramática de manera regular y quienes se encontraran de licencia durante el período de implementación; en total fueron 6 los excluidos, lo

que no alteró la representatividad de la muestra.

El proceso se estructuró en cuatro fases interdependientes, siguiendo el modelo propuesto por Kemmis, McTaggart & Nixon (2014):

Fase 1: Diagnóstico participativo. Se realizó un diagnóstico colaborativo para identificar las necesidades formativas y las limitaciones de la práctica docente en la enseñanza de la gramática en el preuniversitario. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los 14 docentes (100% de la muestra seleccionada), observaciones no participativas de 12 clases de gramática (6 en cada IPU), y análisis documental de planificaciones y materiales didácticos. Asimismo, se realizaron grupos focales con docentes para profundizar en las percepciones y creencias sobre la enseñanza gramatical en el nivel preuniversitario.

Fase 2: Planificación colaborativa. A partir de los resultados del diagnóstico, se diseñó participativamente un programa de formación denominado "Metodologías activas para la enseñanza de la gramática discursiva en el preuniversitario". El programa constó de ocho talleres de 3 horas de duración cada uno, distribuidos en cuatro meses (frecuencia quincenal), con una carga total de 24 horas presenciales y 16 horas de trabajo independiente. Los contenidos abordaron: (a) fundamentos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; (b) gramática discursiva y análisis funcional; (c) metodologías activas aplicadas a la gramática (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, gamificación); (d) diseño de secuencias didácticas para el preuniversitario; y (e) evaluación formativa y reflexión lingüística.

Fase 3: Implementación de la acción. Los docentes, con el acompañamiento de los investigadores, implementaron las estrategias diseñadas en sus aulas durante un período de tres meses. Cada docente seleccionó al menos dos metodologías activas para aplicar en sus clases de gramática, adaptadas a las características del nivel preuniversitario. Los investigadores realizaron observaciones participantes y registros en diarios de campo. Se llevaron a cabo sesiones de seguimiento quincenales para compartir experiencias y ajustar las estrategias.

Fase 4: Reflexión y evaluación colectiva. Al finalizar el período de implementación, se realizaron grupos focales con los docentes, entrevistas individuales y observaciones de clases para evaluar los cambios en las prácticas pedagógicas y las percepciones. También se recogieron las percepciones de los estudiantes mediante cuestionarios abiertos y grupos de discusión. Finalmente, se realizó un análisis colectivo de los resultados y se identificaron lecciones aprendidas y recomendaciones para la sostenibilidad de las transformaciones en ambas instituciones.

Se emplearon los siguientes instrumentos:

1. Guía de entrevista semiestructurada para docentes (15 ítems), orientada a indagar sobre concepciones sobre la gramática, metodologías empleadas, necesidades formativas y percepciones sobre la reflexión lingüística en el preuniversitario.

2. Guía de observación de clases (12 indicadores), que evaluó aspectos como: tipo de metodología empleada, participación estudiantil, uso de la reflexión lingüística, contextualización de los contenidos y clima del aula.

3. Diario de campo de los investigadores, donde se registraron incidentes críticos, percepciones y reflexiones durante las observaciones y talleres.

4. Guía para grupos focales con docentes (8 preguntas), centrada en la valoración del programa de formación y los cambios en la práctica.

Cuestionario abierto para estudiantes (6 preguntas), que exploró su percepción sobre las clases de gramática, el nivel de participación y la utilidad de las actividades realizadas.

Los datos cualitativos obtenidos fueron transcritos y sometidos a análisis de contenido temático, siguiendo un proceso inductivo-deductivo. Las categorías de análisis emergieron de los datos y se contrastaron con el marco teórico. Se realizó triangulación de fuentes (docentes, estudiantes, investigadores), de métodos (entrevistas, observaciones, grupos focales) y de tiempos (diagnóstico, proceso, evaluación final) para garantizar la credibilidad y consistencia de los hallazgos.

El estudio siguió los principios éticos establecidos para la investigación educativa: consentimiento informado de todos los participantes, garantía de confidencialidad y anonimato, libertad de participación y retiro voluntario, y devolución de los resultados a la comunidad educativa. El proyecto fue aprobado por los Consejos de Dirección de ambas instituciones educativas y por la Dirección General de Educación.

Resultados

Los hallazgos se presentan organizados por las fases de la IAP, destacando las categorías emergentes en cada etapa.

Fase de diagnóstico: caracterización de la práctica docente en el preuniversitario

El diagnóstico inicial reveló un panorama caracterizado por la persistencia de enfoques tradicionales y limitaciones significativas en la preparación metodológica de los docentes para la enseñanza de la gramática en el preuniversitario.

Categoría 1: Concepción normativa y descontextualizada de la gramática

El 85,7% de los docentes (12 de 14) manifestó concebir la gramática como un conjunto de reglas normativas orientadas a

la corrección de errores, más que como un sistema funcional para la comunicación en el discurso. En las entrevistas, expresaron afirmaciones como: "La gramática es importante para que los estudiantes escriban sin errores y hablen correctamente" (Docente 4, entrevista inicial). Otro docente señaló: "Enseño gramática porque es lo que pide el programa y lo que se evalúa en los exámenes de ingreso" (Docente 9, entrevista inicial).

Esta concepción se reflejó en las observaciones de clases, donde el 83% de las actividades se centraban en el análisis morfosintáctico de oraciones aisladas, sin conexión con textos completos o situaciones comunicativas reales. Este hallazgo confirma lo señalado por Gracia (2023), quien advierte que la enseñanza de la gramática sigue girando en torno a los mismos postulados tradicionales.

Categoría 2: Predominio de métodos expositivos y escasa participación estudiantil

Las observaciones de clases evidenciaron que el 72% del tiempo de las sesiones de gramática estaba dedicado a la exposición magistral por parte del docente. La participación estudiantil se reducía a la respuesta de preguntas cerradas y la resolución de ejercicios mecánicos y reproductivos. Solo el 18% de las actividades promovían el trabajo colaborativo o la reflexión sobre el lenguaje.

Un docente de preuniversitario manifestó: "Los estudiantes participan poco en las clases de gramática, les parece aburrido. Solo prestan atención cuando les pongo un video o un juego" (Docente 6, entrevista inicial). Este comportamiento es consistente con la observación de Gil Molina, Fierro Chong (2026) y García Caballero (2026) sobre la persistencia de rasgos tradicionales en la Educación Preuniversitaria.

Categoría 3: Insuficiente preparación metodológica y demanda de formación

El 92,9% de los docentes (13 de 14) reconoció tener un conocimiento limitado sobre metodologías activas y gramática discursiva. Manifestaron haber recibido poca formación específica durante su formación inicial y carecer de oportunidades de actualización continua. Por ejemplo, un docente señaló: "En la universidad nos enseñaron gramática tradicional, pero nunca nos explicaron cómo enseñarla de manera diferente y atractiva. Ahora no sé cómo aplicar metodologías activas en mis clases de gramática" (Docente 2).

De manera similar, otro docente expresó en el grupo focal: "Necesitamos talleres prácticos, no solo teoría. Queremos ver ejemplos concretos de cómo se puede enseñar gramática de forma más dinámica, adaptada a nuestro nivel preuniversitario" (Docente 11). Esta demanda de preparación confirma lo planteado por Ramírez, Rodríguez y Castro (2021) sobre la necesidad de una preparación constante y actualizada.

Tabla 1.
Síntesis de los hallazgos del diagnóstico inicial

Indicador	Categoría	Total (%)
Concepción de la gramática	Normativa/Descontextualizada	86,7
	Funcional / Discursiva	14,3
Metodología predominante	Expositiva / Tradicional	71,3
	Mixta	21,4
	Activa / Participativa	7,2
Participación estudiantil	Baja	71,4
	Media	21,4
	Alta	7,2
Preparación metodológica	Insuficiente	92,9
	Suficiente	6,7
Disposición al cambio	Favorable	85,7
	Reservada	14,3

Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas y observaciones. Frecuencia calculada sobre el total de docentes (N=14).

Fase de planificación colaborativa: diseño del programa de preparación

A partir de los hallazgos del diagnóstico, los docentes de ambos IPU, en colaboración con los investigadores, diseñaron un programa de preparación que respondiera a sus necesidades específicas en el contexto preuniversitario.

Se priorizaron los siguientes contenidos, acordados colectivamente: fundamentos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural; gramática discursiva y análisis discursivo-funcional de estructuras gramaticales en el discurso (Van Dijk, 2001; Arocha Hernández y Escalona Suárez, 2026); metodologías activas aplicadas a la gramática (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, gamificación, aula invertida, aprendizaje basado en problemas); diseño de secuencias didácticas que integren la reflexión gramatical con la comprensión y producción textual, adaptadas al preuniversitario; y estrategias de evaluación formativa y retroalimentación para el desarrollo de competencias comunicativas.

El programa se estructuró en ocho talleres, cada uno con una duración de 3 horas, y periodicidad quincenal durante cuatro meses. Cada taller combinó momentos teóricos, prácticos y reflexivos. Se dedicaron talleres específicos para abordar las características curriculares y metodológicas.

Fase de implementación: transformaciones en la práctica docente

Durante el período de implementación (tres meses), los docentes aplicaron en sus aulas las estrategias diseñadas. Se observaron cambios progresivos en las prácticas pedagógicas, que se agrupan en las siguientes categorías emergentes.

Categoría 1: Incorporación de metodologías activas en las clases de gramática

El 85,7% de los docentes (12 de 14) implementó al menos dos metodologías activas durante el período. El aprendizaje basado en proyectos fue la metodología más utilizada (71,4%), seguida del aprendizaje cooperativo (64,3%) y la gamificación (50,0%). Las observaciones de clase evidenciaron un incremento significativo en el uso de estrategias participativas: el tiempo dedicado a actividades activas pasó de un promedio de 15% en el diagnóstico a un 54% en la fase de implementación.

Un docente de preuniversitario comentó: "La gamificación transformó por completo la dinámica de mis clases. Los estudiantes se involucran mucho más, incluso aquellos que antes estaban aislados" (Docente 5, entrevista intermedia). Otro docente añadió: "El aprendizaje basado en proyectos me permitió vincular la gramática con problemas reales de comunicación. Los estudiantes analizaron textos de su entorno y reflexionaron sobre las estructuras gramaticales que usaban los autores para lograr ciertos efectos" (Docente 10, entrevista intermedia). Este cambio de rol, como señalan Correa et al., (2024), transforma al estudiante de simple receptor de información a participante activo en su propio aprendizaje (p. 235).

Categoría 2: Fomento de la reflexión lingüística y el pensamiento crítico

Los docentes reportaron que las actividades diseñadas promovieron una mayor reflexión sobre el lenguaje por parte de los estudiantes. En las observaciones, se registró un aumento en las intervenciones de los estudiantes orientadas a explicar fenómenos gramaticales en el discurso, comparar usos y justificar elecciones lingüísticas. Por ejemplo, un docente señaló en el grupo focal: "Ahora los estudiantes no solo identifican la función sintáctica de las palabras, sino que también argumentan por qué el autor eligió esa estructura en lugar de otra. Eso antes no ocurría" (Docente 12). De manera similar, otro docente afirmó en la entrevista final: "Mis estudiantes empezaron a preguntarse por qué ciertas construcciones son más efectivas en unos textos que en otros. Se volvieron más críticos con su propia escritura" (Docente 3). Este resultado evidencia la aplicación de los principios de la gramática discursiva planteados por Van Dijk (2001) y Arocha Hernández y Escalona Suárez (2026).

Categoría 3: Mejora en la participación y motivación estudiantil

Los cuestionarios aplicados a los estudiantes (N=112) revelaron una valoración positiva de las nuevas metodologías. El 76,8% de los estudiantes manifestó que las clases de gramática se habían vuelto más interesantes. El 73,2% señaló que participaban más activamente que antes. En los grupos de discusión, los estudiantes expresaron: "Antes las clases de gramática eran muy aburridas, solo copiábamos definiciones y hacíamos ejercicios. Ahora trabajamos en equipo, resolvemos problemas y hasta jugamos. Se aprende más" (Estudiante 15, grupo focal). Otro estudiante añadió: "Me gusta cuando analizamos textos poéticos o informativos porque vemos que la gramática sí sirve para entender mejor lo que leemos y escribimos" (Estudiante 32, grupo focal).

Categoría 4: Desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes

Los docentes percibieron mejoras en la producción escrita y oral de los estudiantes, especialmente en la coherencia, cohesión y adecuación a diferentes contextos. El 78,6% de los docentes reportó que sus estudiantes mostraban un mayor control sobre las estructuras gramaticales al escribir textos. Por ejemplo, un docente de preuniversitario comentó: "He observado que los estudiantes cometen menos errores gramaticales en sus escritos y, cuando los cometen, son capaces de identificar y corregir sus propios errores. Han desarrollado una mayor conciencia metalingüística" (Docente 14, entrevista final). De igual forma, otro docente señaló: "En los debates y exposiciones orales, los estudiantes utilizan estructuras gramaticales más variadas y complejas. Se nota que han internalizado los contenidos" (Docente 8, entrevista final).

Tabla 2.
Comparación de indicadores de práctica docente antes y después de la implementación

Indicador	Antes %	Después (%)	Variación (%)
Uso de metodologías activas	7,2	87,5	+78,5
Tiempo dedicado a actividades participativas	15,0	54,0	+39,0
Promoción de la reflexión lingüística	14,3	78,6	+64,3
Contextualización de contenidos gramaticales	21,4	71,4	+50,0
Uso de recursos tecnológicos en gramática	14,3	57,1	+42,8
Retroalimentación formativa	28,6	85,7	+57,1

Nota: Elaboración propia a partir de observaciones de clase (N=14 docentes).

Fase de reflexión y evaluación colectiva

En los grupos focales finales, los docentes valoraron el programa de formación como altamente positivo. Señalaron los siguientes aspectos como los más significativos:

Categoría 1: Transformación de las concepciones sobre la gramática

El 92,9% de los docentes manifestó haber modificado su concepción de la gramática, pasando de una visión normativa a una visión funcional y discursiva. Por ejemplo, una docente expresó: "Antes pensaba que enseñar gramática era solo corregir errores e identificar clases de palabras. Ahora entiendo que la gramática es una herramienta para construir significado y que debe enseñarse en contexto" (Docente 1, grupo focal final). Otro docente añadió: "Me di cuenta de que la gramática discursiva permite a los estudiantes comprender mejor los textos que leen y producir textos más coherentes" (Docente 7, grupo focal final).

Categoría 2: Valoración de la formación práctica y colaborativa

Los docentes destacaron la utilidad de los talleres prácticos y el intercambio de experiencias entre ambos IPU. El 100% de los participantes valoró la modalidad de taller como la más adecuada para su preparación. Al respecto, un docente señaló: "Lo que más me gustó fue poder diseñar actividades en los talleres y luego probarlas en el aula, y después compartir cómo nos fue. Ese ciclo de planificar, hacer y reflexionar fue muy enriquecedor" (Docente 13, grupo focal final). Otro complementó: "El intercambio con los colegas del otro IPU fue muy valioso porque nos permitió ver cómo se trabajan los contenidos de manera articulada" (Docente 9, grupo focal final).

Categoría 3: Desafíos y barreras persistentes

A pesar de los avances, los docentes identificaron desafíos para la sostenibilidad de las transformaciones: (a) falta de tiempo para la planificación de actividades innovadoras; (b) escasez de recursos didácticos y tecnológicos; (c) rigidez del currículo y los sistemas de evaluación; y (d) resistencia de algunos docentes no participantes al cambio metodológico. Por ejemplo, un docente afirmó: "El problema no es querer hacerlo, sino poder hacerlo. Necesitamos más tiempo para preparar las clases y más recursos, porque las metodologías activas requieren más planificación" (Docente 5, grupo focal final). De manera similar, otro añadió: "Me preocupa que, si no hay seguimiento, volvamos a las viejas prácticas. Necesitamos que la dirección nos acompañe y que el trabajo metodológico se mantenga" (Docente 14, grupo focal final).

Los hallazgos de esta investigación confirman que la enseñanza de la gramática en el preuniversitario presenta limitaciones significativas. Estas derivan de la persistencia de modelos tradicionales centrados en la memorización y el análisis descontextualizado. Este diagnóstico coincide con lo señalado por Gil Molina, Fierro Chong y García Caballero (2026), quienes resaltan que en la Educación Preuniversitaria aún se mantienen rasgos propios de la enseñanza tradicional (p. 1035).

La concepción normativa predominante entre los docentes participantes (85,7%) refleja una formación inicial insuficiente en didáctica de la lengua, tal como lo evidencia el hecho de que la enseñanza sigue girando en torno a los mismos postulados (Gracia, 2023, p. 2). Esta situación resulta incompatible con los propósitos del III Perfeccionamiento. Navarro Quintero et al. (2021) señalan que este proceso ha estado acompañado del perfeccionamiento de la formación continua del personal docente (p. 6).

La implementación del programa de preparación del docente basado en IAP demostró ser efectiva para transformar las concepciones y prácticas de los docentes en el preuniversitario. El incremento del 78,5% en el uso de metodologías activas y del 64,3% en la promoción de la reflexión lingüística evidencia que la preparación situada, colaborativa y participativa genera cambios significativos.

Asimismo, confirma la afirmación de Galdó Castro, Morales Jiménez y Sánchez Morales (2025) de que estar preparado exige un aprendizaje colaborativo, reflexión personal y atención a sus potencialidades y necesidades (p. 526). La incorporación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la gamificación en las clases de gramática generó mejoras en la participación estudiantil. El 76,8% de los estudiantes reportó mayor interés.

También se observó un desarrollo de competencias comunicativas. Estos hallazgos coinciden con lo expuesto por López y Stuart (2022), para quienes "las metodologías activas representan un cambio de paradigma educativo, pasando de estilos de enseñanza centrados en el profesor a procesos metodológicos activos centrados en los estilos cognitivos y de aprendizaje de los educandos" (p. 54). Asimismo, respaldan la afirmación de Pazmiño y Solórzano (2025) de que ‘’estas metodologías fomentan habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración’’ (p. 3195).

Además, "estas estrategias no solo enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también empoderan al educando, desarrollando su autonomía, pensamiento crítico y capacidad de colaboración" (Pazmiño y Solórzano, 2025, p. 3199). La reflexión lingüística emergió como un objetivo central de la enseñanza gramatical, en correspondencia con los fundamentos de la gramática discursiva.

Los docentes reportaron que los estudiantes desarrollaron una mayor conciencia metalingüística. Estos fueron capaces de analizar y justificar sus elecciones lingüísticas en el discurso.

Este hallazgo se alinea con lo planteado por Arocha Hernández y Escalona Suárez (2026), quienes sostienen que la enseñanza de una gramática del discurso tiene como fundamentos teóricos y metodológicos a la lingüística del texto. Es imprescindible que el estudio de los contenidos gramaticales rebase el límite de la oración (p. 466). Igualmente, se corresponde con la definición de Van Dijk (2001), para quien la gramática del discurso analiza los hechos idiomáticos que exceden el ámbito oracional y estudia las relaciones entre las oraciones (pp. 13-14).

El papel transformador de las metodologías activas, al trasladar el protagonismo del proceso de enseñanza desde el docente hacia el educando (Gil Molina, Fierro Chong y García Caballero, 2026, p. 1036), se evidenció en la mayor autonomía y responsabilidad de los estudiantes en su aprendizaje. Además, los docentes reconocieron la necesidad de desarrollar habilidades para plantear preguntas estimulantes, gestionar dinámicas grupales, proporcionar retroalimentación constructiva y adaptar las propuestas a las necesidades existentes (Gil Molina, Fierro Chong y García Caballero, 2026, p. 1038). Estas competencias son fundamentales para la implementación efectiva de metodologías activas en el preuniversitario.

La transformación de las prácticas docentes no puede desligarse del trabajo metodológico institucional. Hernández-Pérez, Márquez-Valdés y Suárez-Pedroso (2025) afirman que "el trabajo metodológico constituye la vía principal para la preparación de los docentes con vistas a lograr la concreción del sistema de influencias que permite dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional" (p. 185). Los docentes participantes coincidieron en que el acompañamiento institucional es fundamental para garantizar la sostenibilidad de las transformaciones.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el reducido tamaño de la muestra (14 docentes), lo que limita la generalización de los hallazgos. Sin embargo, la profundidad del análisis cualitativo y la triangulación de fuentes y métodos otorgan credibilidad a los resultados. Otra limitación es el período relativamente corto de implementación (tres meses), que no permite evaluar la sostenibilidad de las transformaciones a largo plazo. No obstante, los resultados obtenidos ofrecen evidencia empírica valiosa sobre la efectividad de la formación situada y participativa para transformar la enseñanza de la gramática en el preuniversitario.

Conclusiones

La presente investigación ha demostrado que la preparación del docente en metodologías activas para la enseñanza de la gramática, implementada mediante un diseño de Investigación Acción Participativa en los IPU “Sergio González López” y “Ramón López Suárez”, genera transformaciones significativas en las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de Literatura y Lengua en el preuniversitario cubano.

La participación activa de los docentes en el diagnóstico, diseño e implementación de estrategias innovadoras favorece la apropiación de nuevos enfoques y la superación de visiones normativas y descontextualizadas de la gramática. Las metodologías activas, cuando son implementadas de manera sistemática y acompañadas, contribuyen a mejorar la participación estudiantil, el desarrollo de competencias comunicativas y la reflexión lingüística en los estudiantes de preuniversitario.

El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la gamificación se revelan como estrategias especialmente efectivas para conectar los contenidos gramaticales con el análisis del discurso y para promover el pensamiento crítico en este nivel educativo. La preparación del docente, situada y colaborativas, constituye un requisito indispensable para la transformación de la enseñanza gramatical en el preuniversitario.

La preparación del docente debe ser parte de una estrategia institucional más amplia que incluya recursos, acompañamiento, flexibilización curricular y sistemas de evaluación coherentes con los enfoques innovadores. El trabajo metodológico, como vía principal para la preparación de los docentes, adquiere una relevancia central en este proceso.

Referencias

Arocha Hernández, T., & Escalona Suárez, Y. Y. (2026). Pasos metodológicos para la enseñanza de la gramática discursiva a través de la interdisciplinariedad. Pedagogical Constellations, 5(1), 453- 470. https://doi.org/10.69821/constellations.v5i1.178

Calle Sánchez, O., Murillo Malagón, I. D., Torres Navarrete, W. B., & Vargas Burgos, J. C. (2023). “Metodologías activas en la enseñanza-aprendizaje de lengua y literatura de los estudiantes del subnivel medio de la Escuela de Educación Básica “Sebastián de Benalcázar” Parroquia las Mercedes, Cantón las Naves, periodo lectivo 2022-2023”. Journal of Science and Research, 8(CIID-EQ-2023), 307–313. Recuperado a partir de https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3043

Clavel Meralla, M. C., Delgado Rodríguez, A. M., Guevara Barly, G. E., & Montaño Calcines, J. R. (2022). Programa Literatura y Lengua 10mo grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Correa, K. N. P., Carbo, M. M. L., Carbo, M. B. L., & Villamar, L. M. B. (2024). Importancia de la unidad didáctica basada en metodologías activas para fomentar el aprendizaje colaborativo e interdisciplinario a través de tecnologías e innovación educativa. Revista Mapa, 8(35). http://revistamapa.org/index,php/es

Galdó Castro, J., Morales Jiménez, G. N., & Sánchez Morales, J. V. (2025). La preparación pedagógica a docentes de Educación Secundaria Básica. Educación Y Sociedad, 23(Especial 2), 524–537. Recuperado a partir de https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/9042

Gil Molina, R., Fierro Chong, B. M. y García Caballero, A. M. (2026). Las metodologías activas como herramientas innovadoras en la enseñanza de la literatura en el preuniversitario. Maestro y Sociedad, 23(1), 1034-1042. https://maestroysociedad.uo.edu.cu

Gracia, B. M. (2023). La reflexión sintáctica. Teoría y práctica para la docencia (No. 324). Prensas de la Universidad de Zaragoza. https://books.google.com.cu/books?hl=es&lr=&id=UuLGEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA8&dq=B%C3%A1rbara+Marqueta+Gracia.+2023.+La+reflexi%C3%B3n+sint%C3%A1ctica.+Teor%C3%ADa+y+pr%C3%A1ctica+para+la+docencia.+Zaragoza:+Prensas+de+la+Universidad+de+Zaragoza,+213+p%C3%A1gs.&ots=HYgvsu9Rhp&sig=SyNtaE6qsM4Hfver6N7VM5OJjBI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Hernández-Pérez, D. R., Márquez-Valdés, A. M., Suárez-Pedroso, M. (2025). La preparación del docente en los procedimientos para la estimulación del lenguaje oral. Educación y sociedad, 23 (1), 179-199. https://doi.org/10.5281/zenodo.14743287

Jaramillo-Martínez, M. I., Jaramillo-Martínez, L. G., Quispillo -Villagomez, M., SaransigRamos, L. A. y Mayancela-Caizan, N. R. (2024). Metodologías Activas y Participativas en el Aula Diversa. Revista Científica Retos de la Ciencia. 1(4). Ed. Esp. 73-85. https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.7

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec , E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF. https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R., (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research (Vol. 200). Singapore: Springer.

Labrador , J., & Andreu, Á. (2008). Metodologías Activas. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Li, C., Dong, Z., Untch, R., & Chasteen, M. (2013). Engaging Computer Science Students through Gamification in an Online Social Network Based Collaborative Learning Environment. International Journal of Information and Education Technology, 3(1), 72-77.

López, A., & Stuart, B. (2022). Las metodologías activas en la educación: Un enfoque centrado en el aprendizaje del educando. Editorial Académica.

Marti , J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. Universidad EAFIT, 46(158), 11-21.

Mejía Morales, N. L. (2026). Tendencias sobre capacitación docente. Revista Cubana De Educación Superior, 45. Recuperado a partir de https://revistas.uh.cu/rces/article/view/12454

Navarro Quintero, S.M., Valle Lima, A., García Frías, S., & Juanes Caballero, I. (2021). La investigación sobre el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. Apuntes. Pueblo y Educación.

Pazmiño, M. F. y Solórzano Solórzano, E. F. (2025). Metodologías activas en el aprendizaje de Lengua y Literatura en la Educación Básica Media. Maestro y Sociedad, 22(4), 3194-3205. https://maestroysociedad.uo.edu.cu

Picón, A. (2019). Ludificación y gamificación, Tesis de Maestría, Burgos, Universidad de Burgos . España. Obtenido de https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5208/Pic%F3n_Ib%E1%F1ez-tfm.pdf;jsessionid=0594918A8040B31BC8F349023ABF5D20?sequence=1

Ramírez, L., Rodríguez, B y Castro P.L. (2021). Preparación del docente para la formación vocacional y orientación profesional a escolares Asperger para su inclusión social. Revista Varela, 21(60), 229-236. https://www.redalyc.org/pdf/7322/732280227007.pdf

Red de Formación de Castilla y León. (30 de Octubre de 2019). Flipped Classroom. Obtenido de Yo profesor: http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Metodolog%C3%ADas%20activas /Fichas%20GT_metodolog%C3%ADas%20activas/Flipped%20Classroom.pdf

Roméu, A. (2011). Didáctica de la lengua española y la literatura. T1. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. Propósitos y Representaciones, 4(1), 219–280. Obtenido de https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90

Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa, 18(73), 117-131. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.

Toledo, A. (2007). El Tratamiento de los contenidos gramaticales con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura) La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Van Dijk, T A. (2001). “Discourse, ideology and context”. Folia Linguística, 25 (1-2). 11-40. Recuperado en http://www.discourse-in-society.org/teun.html