



Diagnóstico educativo del nivel de competencias lingüísticas en gramática A2 según el Marco Común Europeo de Referencias (MCER) en estudiantes de Inglés de la UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

Educational diagnosis of the level of linguistic competence in A2 grammar according to the Common European Framework of Reference (CEFR) in English students at UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua

Judith Bernavelia Rodríguez López

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Centro Universitario Regional de Estelí. UNAN-Managua/CUR-Estelí, Nicaragua.

<https://orcid.org/0009-0007-9225-0304>

judith.rodriguez@unan.edu.ni

RECIBIDO

09/12/2025

ACEPTADO

13/01/2026

RESUMEN

El estudio tuvo como propósito diagnosticar el nivel de competencias lingüísticas en gramática A2, según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en estudiantes de primer año de la carrera de Inglés de la UNAN- Managua, CUR- Estelí. La investigación respondió a la necesidad de identificar la brecha entre el nivel esperado por el currículo universitario y el nivel realmente alcanzado por los estudiantes al inicio de su formación docente. Metodológicamente, se empleó un enfoque mixto (cuali-cuantitativo) con un diseño descriptivo y de corte transversal. Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con un universo de estudio fue de 60 estudiantes y 5 docentes, de los cuales se seleccionó una muestra de 30 estudiantes y 2 docentes. Para la recolección de datos se utilizó una prueba alineada al MCER, una lista de cotejo una lista de cotejo para evaluar el uso práctico de estructuras gramaticales y entrevistas semiestructuradas a docentes respecto al aprendizaje de la gramática. El análisis cualitativo reveló que la enseñanza continúa centrada en prácticas memorísticas y ejercicios estructurados, con escasa aplicación de metodologías activas y actividades comunicativas. Los resultados cuantitativos procesados mediante estadística descriptiva y una prueba de hipótesis inferencial, arrojaron un valor de $p \leq 0.05$, lo que permite confirmar la brecha estadística significativamente entre el nivel esperado y el observado. Entre las limitaciones del estudio se destacó el tamaño reducido de la muestra y la concentración en un solo entorno académico. En conclusión, los hallazgos ofrecen insumos relevantes para sugerir mejoras en los procesos de enseñanza, sobre todo en el uso funcional de la gramática y fortalecer la coherencia entre currículo, prácticas pedagógicas y desempeño estudiantil.

PALABRAS CLAVE

Competencias lingüísticas; diagnóstico educativo; Gramática A2; Marco Común Europeo de Referencia; metodologías activas.



ABSTRACT

The purpose of the study was to diagnose the level of linguistic competence in A2 grammar, according to the descriptors of the Common European Framework of Reference (CEFR), in first-year English students at UNAN-Managua, CUR-Estelí. The research responded to the need to identify the gap between the level expected by the university curriculum and the level achieved by students at the beginning of their teacher training. Methodologically, a mixed (qualitative-quantitative) approach was used with a descriptive and cross-sectional design. A non-probability convenience sample was applied, with a study universe of 60 students and 5 teachers, from which a sample of 30 students and 2 teachers was selected. Data collection was carried out using a test aligned with the CEFR, a checklist to assess the practical use of grammatical structures, and semi-structured interviews with teachers regarding grammar learning. Qualitative analysis revealed that teaching continues to focus on memorization practices and structured exercises, with little use of active methodologies and communicative activities. The quantitative results, processed using descriptive statistics and an inferential hypothesis test, yielded a value of $p \leq 0.05$, confirming a significant statistical gap between the expected and observed levels. Among the limitations of the study were the small sample size and the focus on a single academic setting. In conclusion, the findings offer relevant insights for suggesting improvements in teaching processes, especially in the functional use of grammar and strengthening the coherence between curriculum, teaching practices, and student performance.

KEYWORDS

Language skills; educational diagnosis; A2 grammar; Common European Framework of Reference; active methodologies.

INTRODUCCION

74

Uno de los principales problemas que afecta a los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación con mención en Inglés es la desarticulación entre el currículo de secundaria y el currículo universitario. Aunque el programa de secundaria establece que los egresados deberían alcanzar un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en la práctica muchos estudiantes ingresan a la universidad con un nivel inferior.

En los programas de educación media comparada a los programas universitarios, se observa una brecha de competencias lingüísticas que los estudiantes deberían alcanzar y las que efectivamente demuestran durante los primeros años de la carrera, tales como que el currículo nacional de secundaria espera que los estudiantes egresen con un nivel A2-B1 alcanzado, donde la universidad los espera con una base lingüística A2 consolidada para avanzar a los niveles superiores en los primeros años.

De lo que se espera, lo que se tiene en producción gramatical se puede mencionar otra causa relacionada con las metodologías de enseñanza utilizadas en el subnivel de aprendizaje adquirido. En muchos casos, los procesos siguen siendo tradicionales, centrados en la memorización de estructuras gramaticales, lo cual limita la comunicación real y la motivación estudiantil. Según Brown (2014) "los métodos centrados en el profesor tienden a reducir la autonomía del estudiante y dificultan el desarrollo de competencias lingüísticas" (p. 47).

Sin embargo, en la práctica se observa ausencia de diagnósticos iniciales y progresivos que impide conocer con precisión el nivel real de los estudiantes, generando una brecha entre los objetivos académicos y los logros alcanzados. Por lo tanto, la limitada aplicación de metodologías activas en el aula restringe el desarrollo efectivo de la adquisición de la lengua, lo que marca un efecto en la formación docente y en la calidad del futuro profesional.

Existen diferentes investigaciones relacionados con este estudio, Stavre & Pashko (2016) realizaron trabajos en Albania en introducir estrategias de aprendizaje gramatical para niveles A2 y B1 de inglés como lengua extranjera. Reportan como, pese a los buenos resultados en pruebas de suficiencia, los estudiantes no mostraban competencia comunicativa oral acorde con ese conocimiento. El artículo ofrece ejemplos concretos de inclusión de estrategias en planes de lección para fomentar asociaciones duraderas entre teoría, adquisición y uso correcto de la gramática.

Una situación similar se observó en Nicaragua, donde Roa Rocha, (2022) presentó resultados de una evaluación del nivel de competencias lingüísticas previas (a nivel A1, A2, B1) entre estudiantes, señalando que el 85% de los participantes se situaba en el nivel A1 en comprensión auditiva, solo un porcentaje muy bajo alcanzaba A2-B1. Ambos estudios coinciden en señalar que, existe una brecha entre los logros declarativos de la gramática y el desarrollo real de la competencia comunicativa.

En la misma línea, investigaciones que analizan las metodologías de la enseñanza, resaltan la importancia de enfoques innovadores para superar esas limitaciones Feltes & Oliveira (2019) en Brasil, realizaron una revisión bibliográfica sobre el enfoque de aprendizaje activo (Active Learning) en la enseñanza del inglés como extranjera. Propusieron actividades (por ejemplo: debate, portafolios, think- pair- share) destacando que estas facilitan la autonomía, el compromiso y la construcción efectiva del conocimiento.

Finalmente, en el contexto nicaragüense, los estudios de Quiroz Baca (2019) y el currículo de la carrera de Inglés de la UNAN señalan expectativas de que los estudiantes adquieran en los distintos niveles del MCER (incluido A2), específicamente en comprensión auditiva, lectura, interacción y expresión oral, lo cual puede servir de marco referencia en niveles progresivos. No obstante, tal como lo evidencia Roa Rocha (2022), esta meta se ve limitada por la ausencia de diagnósticos iniciales y sistemáticos que permitan verificar el nivel real de los estudiantes.

El dominio del idioma Inglés en el ámbito universitario constituye un requisito esencial en la formación profesional, no solo porque responde estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), sino también porque es un instrumento indispensable para la inserción en contextos académicos y laborales globalizados. Como afirman Richards & Rodgers (2014), “el aprendizaje de una lengua extranjera requiere enfoques didácticos que promuevan la participación del estudiante, vinculando la teoría con la práctica comunicativa” (p. 22).

La carrera de profesionalización en la enseñanza del Inglés está orientada principalmente a la formación del docente, es decir, cómo enseñar un segundo idioma y no solamente a aprenderlo. Según el marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2020), captado por el currículo de la carrera, se propone que en el primer año los estudiantes deben de alcanzar a nivel de competencias en todas las habilidades lingüísticas, tales como *Speaking, listening, writing y reading*.

El diagnóstico educativo juega un papel fundamental porque logra identificar las competencias lingüísticas antes de ingresar a la carrera, conforme a los estándares del MCER y al currículo institucional. Este estudio resulta pertinente debido a que permitirá evidenciar las debilidades y donde potencializar el dominio gramatical, aportando insumos para mejorar la enseñanza de la lengua inglesa en el contexto universitario. De no atenderse esta situación, corre el riesgo de mantener un desfase entre las competencias curriculares y las competencias lingüísticas reales de los futuros profesionales, afectando su perfil de egreso.

Por tanto, esta investigación es de gran relevancia para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática inglesa en el contexto universitario. En primer lugar, constituye una herramienta valiosa para los docentes de la carrera de inglés ya que ésta proporciona información diagnóstica clara y precisa sobre el desempeño de los estudiantes permitiendo reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas al momento de planificar clases más efectivas alineadas a los niveles del marco común europeo de referencia. Este diagnóstico no sólo facilita la toma de decisiones didácticas fundamentadas, sino que también contribuye a la mejora continua de la calidad educativa en el aula.

También los estudiantes se beneficiarán al acceder a resultados que les permitan reconocer su nivel de dominio gramatical, identificar sus debilidades, trabajar hacia la mejora continua de aquellas áreas que requieren mayor atención. De esta manera, el estudio también logra brindar una base informativa que puede perseguir un punto de partida para investigaciones futuras o para el diseño de la estrategia de aprendizaje más efectiva.

Así mismo, tanto a nivel internacional como nacional, la literatura coincide en dos puntos clave: la existencia de una brecha entre el conocimiento gramatical y la competencia comunicativa, por lo cual la necesidad de implementar diagnósticos y metodologías

activas que aseguren coherencia entre currículo, estándares internacionales y logros del estudiantado.

Por todo lo antes expuesto, el objetivo de este artículo respondió a la necesidad de identificar la brecha entre el nivel esperado por el currículo universitario y el nivel realmente alcanzado por los estudiantes de primer año de la carrera de Inglés de la UNAN-Managua/CUR-Estelí al inicio de su formación docente. La hipótesis de investigación (H_1) plantea que: Los estudiantes de primer año de la carrera de inglés de la UNAN – Managua CUR-Estelí presentan diferencias significativas entre el nivel de competencias lingüísticas en gramática A2 que establece el currículo universitario y el nivel real alcanzado, según los descriptores del MCER.

Fundamentación teórica

El Marco común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) constituye la base normativa para la enseñanza y evaluación de idiomas, definiendo niveles de competencia lingüística de A1 a C2 (Consejo de Europa, 2020). En paralelo, la teoría de la competencia comunicativa de Hymes (1972), ampliada por Canale & Swain, (1980) sostiene que la adquisición de una lengua no se reduce al dominio de la gramática, sino que requiere integrar aspectos sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. Ambas perspectivas convergen en un mismo concepto; el aprendizaje de una lengua debe orientarse hacia la capacidad de usarla en situaciones comunicativas reales, más allá del conocimiento declarativo de estructuras.

Desde la visión del constructivismo de Piaget (1970) y la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se entiende como un proceso activo que ocurre mediante la interacción y la construcción de significados a partir de saberes previos. Este principio se complementa con la propuesta de Ausubel (1963) sobre el aprendizaje significativo, que enfatiza en la necesidad de relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos existentes para favorecer una asimilación duradera. En conjunto estas teorías apuntan a que la enseñanza de la gramática en nivel A2 debe estar acompañada de diagnósticos iniciales y progresivos que permitan al docente adaptar las estrategias pedagógicas al nivel real de los estudiantes.

En el campo de la didáctica de las lenguas y el enfoque comunicativo (Richards & Rodgers, 2014) coinciden en situar a la comunicación como el eje del proceso educativo. Mientras el primero destaca la necesidad de crear contextos de interacción auténtica, el segundo propone actividades con objetivos concretos de comunicación en la que la gramática se practica no debe enseñarse de forma aislada, sino como un recurso al servicio del uso comunicativo de la lengua.

Por ende, las propuestas de aprendizaje colaborativo y aprendizaje experiencial (Johnson & Johnson, 1989) (1989) destacan que el trabajo en grupo, la cooperación y la experiencia directa favorecen la motivación y el desarrollo integral de competencias. Estas ideas se relacionan con los planteamientos de Larsen-Freeman (2015), quien subraya que el conocimiento gramatical debe vincularse a contextos de práctica auténtica para transformarse en competencia comunicativa. De esta manera, las metodologías activas se consolidan como un puente entre teoría y práctica, contribuyendo al desarrollo de las competencias lingüísticas en nivel A2 de manera más efectiva y significativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

De acuerdo con el enfoque filosófico este estudio es mixto o cuali cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios mixtos implican la integración sistemática de los métodos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio, con el propósito de obtener una comprensión más completa del fenómeno investigado.

Tomando como referencia la profundidad del objeto de estudio, la investigación es descriptiva. Fonseca Gómez (2023) y Valle Taíman et al. (2022) señalan que este tipo de estudio se caracteriza por proporcionar una descripción detallada y sistemática del fenómeno investigado, sin manipular las variables, con el fin de identificar características, condiciones y manifestaciones propias de la realidad en análisis.

Así mismo, este estudio es descriptivo de corte transversal, como plantean Manterola et al. (2023), aquel que recoge información de una población específica en un espacio y tiempo definidos. Este tipo de estudio no contempla un seguimiento temporal, ya que la totalidad de los datos se obtienen en un único momento o en un periodo establecido, lo cual es coherente con el objetivo propuesto en el estudio. En el caso de esta investigación, se realizó en el segundo semestre 2025.

El área de estudio de esta investigación corresponde a la carrera de Ingles de la UNAN -Managua CUR-Estelí, específicamente en el primer año de profesionalización docente. La población estuvo constituida por los estudiantes de primer año grupo A y B matriculados en el segundo semestre del año académico 2025.

El universo conformado 60 estudiantes de la carrera de Ingles en UNAN-Managua/CUR-Estelí. La muestra es de 30 estudiantes que cursan los componentes del II semestre 2025, al representar de manera suficiente el grupo de objeto. Así mismo, se trabajó con cinco maestros de la carrera de inglés.

El tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia, es decir, que se incluyó a todos los estudiantes de primer año de la carrera de inglés, incluyendo ambos grupos y géneros seleccionado según los criterios de inclusión y exclusión. Aunque todos los estudiantes de primer año constituyeron el universo de estudio, la selección de la muestra no respondió a un proceso selectivo sino a la disponibilidad y participación voluntaria de los sujetos durante el periodo de recolección de datos.

Los criterios de inclusión y exclusión y eliminación para definir la muestra de estudio, tanto de estudiantes y docentes, son los siguientes:

Tabla 1.
Criterios de inclusión, exclusión y eliminación

Estudiantes		
Inclusión	Exclusión	Eliminación
Estudiantes activos de la carrera de Inglés de la UNAN-Managua/ CUR-Estelí, matriculados en el primer año de profesionalización docente.	Estudiantes que hayan abandonado la carrera durante el semestre en curso.	Estudiantes que, aun cumpliendo con los criterios de inclusión, presenten más de 4 inasistencias consecutivas en el II semestre 2025.

Estudiantes		
Inclusión	Exclusión	Eliminación
Asistencia regular a clases durante el II semestre académico 2025.	Estudiantes que no asistan de forma continua a clases, impidiendo su participación en el diagnóstico.	Estudiantes que se retiren del estudio una vez iniciada la recolección de datos.
Aceptar voluntariamente participar mediante consentimiento informado.	Estudiantes que no acepten participar o no firmen el consentimiento informado.	Estudiantes que incumplan las condiciones establecidas para la aplicación de los instrumentos.
Docentes		
Inclusión	Exclusión	Eliminación
Docentes de la carrera de Inglés de la UNAN-Managua/CUR-Estelí que impartan clases en el primer año de profesionalización docente.	Docentes que no estén asignados a componentes del primer año de la carrera de Inglés.	Docentes que, a pesar de haber aceptado participar, se retiren del estudio antes de finalizar la recolección de datos.
Profesores con experiencia mínima de un semestre en la enseñanza de la gramática A2 según el MCER.	Docentes que no tengan experiencia en la enseñanza de inglés en nivel A2.	Docentes que no entreguen la información solicitada en los plazos establecidos.
Disposición y consentimiento informado para participar en entrevistas y procesos de diagnóstico.	Docentes que no acepten participar o no firmen el consentimiento informado.	Docentes que falten reiteradamente a las sesiones programadas para entrevistas o validaciones.

Técnicas de recolección de datos

- 1. Prueba diagnóstica de gramática A2 basada en descriptores del MCER.** Para identificar el nivel de dominio de las estructuras gramaticales correspondientes al nivel A2 del MCER en los estudiantes de primer año de la carrera de Inglés, al elaborar la prueba escrita con ítems de opción múltiple, completar oraciones y redacción breve, alineados con los descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2020).
- 2. Lista de cotejo.** Se aplicó para registrar desempeño de los estudiantes en el uso práctico de estructuras gramaticales A2 durante actividades comunicativas en el aula, el diseño de esta lista de cotejo contiene descriptores específicos (uso correcto de tiempo verbales, concordancia sujeto- verbo, empleo de conectores básicos).
- 3. Entrevistas semiestructuradas.** La aplicación de la entrevista semiestructurada, su fin fue explorar percepciones de los estudiantes y docentes acerca de las dificultades en el aprendizaje de la gramática A2 y la efectividad de las metodologías activas aplicadas en el aula, al elaborarse una guía de preguntas relacionadas con el uso del inglés en actividades académicas, las estrategias empleadas por los docentes y los retos percibidos por los estudiantes.

En consecuencia, los hallazgos obtenidos reflejan únicamente a este grupo en particular y no pueden extrapolarse de forma directa a una población más amplia (Hernández González, 2021). Para obtener un análisis estadístico adecuado, el uso de la hipótesis para comparar el nivel esperado A2 con el nivel observado, y determinar si la diferencia es estadísticamente significativa ($p \geq 0.05$).

Etapas de investigación

El desarrollo del estudio se estructuró en distintas etapas que permitieron organizar y dar coherencia al proceso investigativo. A continuación, se describen cada una de ellas:

Etapa 1. Definición de la investigación

En esta primera etapa se delimitaron las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de primer año de la carrera de inglés en relación con el dominio de la gramática A2. A partir de este diagnóstico preliminar se definió el objetivo central de la investigación: identificar el nivel real de competencias lingüísticas y contrastarlo con lo estipulado en el currículo y el MCER.

Etapa 2. Diseño metodológico

Una vez planteado el problema, se procedió a sustentar la importancia del estudio, destacando su pertinencia académica y social. Paralelamente, se realizó la revisión de literatura nacional e internacional, incorporando marcos teóricos y antecedentes que respaldan la necesidad de aplicar diagnósticos y metodologías activas en la enseñanza del inglés.

En esta fase se definió el enfoque metodológico (cualitativo-descriptivo con elementos cuantitativos), así como la población y muestra de estudio. Se precisaron los criterios de inclusión, exclusión y eliminación tanto de estudiantes como de docentes, garantizando la pertinencia de los participantes seleccionados para responder al objetivo de investigación.

Etapa 3. Aplicación de instrumentos

Se elaboró un instrumento alineado a los descriptores del nivel A2 del MCER, el cual incluyó ítems de opción múltiple, ejercicios de completar oraciones y redacciones breves. Antes de su aplicación, la prueba fue sometida a un proceso de validación por expertos, con el fin de asegurar su validez y confiabilidad. Posteriormente, se aplicó en condiciones controladas dentro del aula.

La prueba se aplicó en el aula, en un tiempo máximo de 60 minutos, bajo condiciones controladas de aplicación. Posteriormente los resultados se tabularon y analizaron estadísticamente para establecer porcentajes de logro por cada categoría gramatical.

El docente aplicó la lista mientras los estudiantes participaron en diálogos, dramatizaciones y actividades de role play. Cada descriptor se marcará en escala de cumplimiento (logrado/ en proceso/ no logrado). Los datos se organizarán en tablas para análisis descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014).

Etapas 4. Análisis de datos y elaboración del informe final

Además, de la prueba diagnóstica aplicada para medir el nivel de competencia gramatical A2, se emplearon lista de cotejo para registrar el desempeño comunicativo de los estudiantes diagnóstico y entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes estudiantes, con el propósito de identificar percepciones y experiencias y prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la gramática. Los datos participativos fueron procesados mediante el análisis estadístico descriptivo, utilizando la frecuencia y porcentaje que refleja el grado de logro alcanzado en cada indicador.

Paralelamente, la información cualitativa fue codificada en categorías temáticas derivadas del marco teórico y de los objetivos de investigación, lo cual permitió una interpretación integral de los resultados triangulando a la información proveniente de diversas fuentes.

La entrevista semiestructurada se realizó un pequeño grupo de 3 y 5 participantes bajo el consentimiento informado y con el compromiso de confidencialidad cada sesión fue grabada en audio y posteriormente transcrita de manera literal, garantizando la fidelidad de los testimonios. La codificación de la temática de los transductores se desarrolló en el entorno de las siguientes categorías principales:

1. Percepción sobre la enseñanza de la gramática.
2. Aplicación de las metodologías activas en el aula.
3. Dificultades recurrentes en el uso de estructuras gramaticales.
4. Relación entre la gramática escrita y la producción oral.
5. Sugerencia de mejora en la enseñanza aprendizaje.

Esta organización permitió identificar patrones de respuesta, coincidencias y diferencias entre docentes y estudiantes sí, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde múltiples perspectivas. La información cualitativa fue contrastada con los resultados de la lista de cotejo la prueba diagnóstica, siguiendo un proceso de triangulación metodológica que aseguró la validez de los hallazgos y su coherencia como el objetivo general del estudio.

Para la elaboración del informe final, se adoptó una estructura académica conforme a las normas de redacción científica de la UNAM-Managua y el formato de artículos de investigación de esta.

El artículo resultante constituye una síntesis científica del proceso investigativo, orientada a divulgar los hallazgos sobre las competencias gramaticales del nivel A2 y las brechas entre el currículo universitario y el desempeño real del estudiantado. Este documento no solo contribuye a la mejora de la práctica docente en la enseñanza del inglés, sino que también ofrece insumos para futuras investigaciones y para el diseño de estrategias metodológicas que fortalezcan la competencia comunicativa en el contexto universitario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos lograron evidenciar el nivel de competencias lingüísticas en la categoría gramatical de los estudiantes de primer año de la carrera de inglés, donde en su mayoría se encuentra por debajo de los descriptores esperados para el nivel A2 del MCER. Si bien algunos participantes demostraron dominio en el uso de estructuras básicas como el presente simple, los pronombres personales y las oraciones afirmativas y negativas, se observaron dificultades recurrentes en el manejo de tiempos verbales irregulares, concordancia sujeto verbo y construcción de preguntas en inglés.

Estos resultados reflejan que el proceso de aprendizaje era vertical y aún se encuentra en una etapa inicial, los estudiantes no logran aplicar de manera autónoma los conocimientos adquiridos en contextos comunicativos, lo cual limita su competencia lingüística integral, situación que coincide con lo señalado por Stavre & Pashko (2016), quienes evidencian que el conocimiento gramatical declarativo no siempre se traduce en competencia comunicativa funcional.

Al contrastar estos resultados con los objetivos y contenidos del currículo universitario, se identifican brechas significativas entre lo planificado y el desempeño real del estudiantado. El programa académico establece que, al finalizar el primer año, los estudiantes deben alcanzar un nivel A2 con dominio funcional de estructuras gramaticales básicas, capaces

de producir oraciones simples y mantener una comunicación elemental. Sin embargo, los datos evidencian que la mayoría aún depende de la traducción literal, presenta errores de coherencia gramatical y requiere mayor exposición a prácticas comunicativas.

Esta discrepancia sugiere la necesidad de reforzar las estrategias metodológicas y los espacios de práctica lingüística, hallazgo que guarda coherencia con los resultados reportados por Roa Rocha (2022), en el contexto nicaragüense donde se identificó que los estudiantes universitarios ingresan a los niveles inferiores a los esperados según el MCER, lo que refuerza la necesidad de diagnósticos iniciales y ajustes curriculares contextualizados de modo que el currículo no sólo contemple contenidos gramaticales, sino también situaciones reales de uso que promuevan la competencia comunicativa efectiva.

Diagnóstico de Gramática A2

En el proceso de análisis de resultados este se centra en las principales competencias lingüísticas gramaticales correspondientes al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER), con el propósito de valorar el desempeño real de los estudiantes en relación con las metas curriculares de la carrera de Inglés de la UNAN-Managua, CUR-Estelí. De acuerdo con Hymes (2025), la competencia lingüística no solo implica el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también la habilidad emplearlas adecuadamente en contextos comunicativos reales, principio que se retoma en esta investigación al analizar no solo el reconocimiento de la estructura, sino su uso funcional en situaciones comunicativas.

En este sentido, la competencia gramatical comprende el dominio de estructuras que permiten al hablante construir mensajes coherentes, precisos y comprensibles. Dentro de esta competencia, me avisas el uso correcto de verbos pronombres sustantivos adverbios y preposiciones al igual la formación de oraciones constituyen un componente esencial en el A2, Pues refleja la capacidad del estudiante para expresar ideas sencillas, describir situaciones cotidianas y mantener el intercambio breve inglés.

En los apartados siguientes, se describen y analizan los resultados obtenidos en cada una de estas dimensiones, a partir de los instrumentos aplicados y de las percepciones docentes y estudiantiles, con el fin de identificar fortalezas, limitaciones y brechas entre el currículo y el desempeño observado.

1. Competencia en el uso de verbos y conjugación

La competencia en el uso de los verbos y su conjugación constituye un eje fundamental dentro de la competencia gramatical, ya que permiten al hablante expresar acciones, estados y procesos de manera temporal y coherente. Según Richards y Schmidth (2013), esta competencia implica “la habilidad de seleccionar, conjugar y utilizar los verbos de acuerdo con la persona, el tiempo y el aspecto gramatical, ajustándose a las normas de la lengua meta” (p. 217).

En el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), esta espera que el estudiante pueda emplear tiempos verbales básicos, como el presente simple, presente continuo y pasado simple; para describir rutinas, experiencias y hechos cotidianos con precisión comunicativa (Consejo de Europa, 2020). Evaluar esta competencia resulta fundamental, ya que refleja el grado de interiorización de las reglas

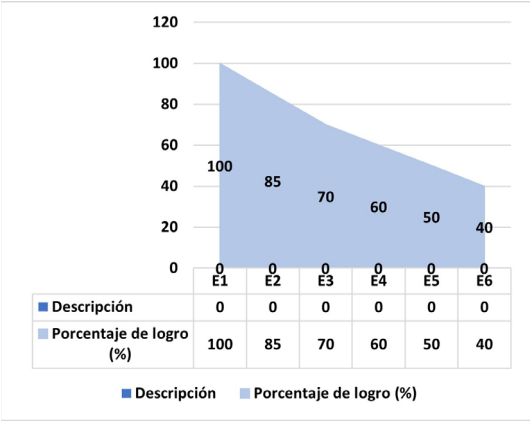
y la capacidad de transferirlas a contextos reales de comunicación. Sin embargo, los resultados evidencian limitaciones en dicha aplicación lo cual coincide Ellis R. S (2019), quien sostiene que la instrucción gramatical aislada no garantiza el uso comunicativo efectivo sino se contextualiza en tareas reales.

Al usar los instrumentos, los resultados conseguidos en la lista de cotejo demuestran que solo el 40% de los estudiantes logro un uso correcto de los tiempos verbales correspondientes a nivel A2, mientras que el 43% se encuentra en proceso y el 17% no lo logró. Esta información manifiesta una brecha significativa en la conjugación verbal, particularmente en el uso del presente simple y continuo, así como en la aplicación del pasado simple para narrar experiencias cotidianas.

Desde la perspectiva teórica del CEFR (2001) establece que un estudiante de nivel A2 puede describir en términos sencillos que los entornos se han pasado usando estructuras verbales frecuentes]. Sin embargo, los datos indican que la mayoría de los estudiantes presentan limitaciones en la selección de los auxiliares, omisión de la **S** en la tercera persona del singular y dificultad en la alternancia entre presente y pasado durante interacciones comunicativas.

Los docentes reafirman en las entrevistas que los estudiantes suelen comprender la regla gramatical, pero no la pueden aplicar con fluidez al hablar, dependen del patrón memorizado del libro y no del uso comunicativo (figura 1). Este testimonio coincide con lo planteado por Ellis R. (2009), argumenta que en el aprendizaje gramatical aislado no garantiza competencias comunicativas si no se contextualiza en tareas reales.

Figura 1
Escalograma Progresión gramatical A2



De esta manera, se observa la existencia de una distancia entre conocimiento declarativo (saber la regla) y el conocimiento procedimental (usar la regla en contextos comunicación). La falta de práctica conversacional y la retroalimentación inmediata puede explicar por qué el rendimiento global solo alcanzo el 43%, lo cual se traduce en baja autonomía lingüística y dependencia del modelo escrito.

2. Competencia en el uso de pronombres y sustantivos

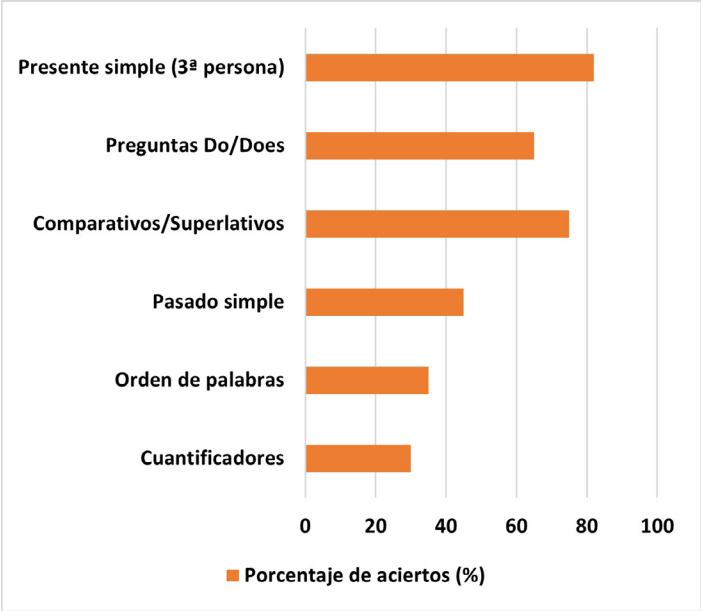
El dominio de los pronombres personales posesivos y sustantivos contables e incontables muestra un desempeño medio, con predominancia del uso correcto en contextos de estructurados, pero errores en discursos espontáneos. Las oraciones muestran que el 45% de los estudiantes utiliza adecuadamente los pronombres personales (I, you, he, she), mientras que el 55% presenta confusiones entre he/she y his/ her, así como uso incorrecto de sustantivo plurales.

El CEFR (2001), establece que el estudiante A2 debe usar expresiones sencillas para hablar de sí mismo de y de otras personas o de objetos de estudio cotidiano. Sin embargo, las producciones orales grabadas reflejan que los participantes suelen recurrir al sustantivo en lugar de pronombres, lo que afecta a la fluidez lo que evidencia inferencias de la lengua materna, fenómeno que coincide con lo expuesto por Richards (2013), sobre la transferencia lingüística negativa en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras particularmente no se promueve la automatización mediante la practica constante.

Las entrevistas a los estudiantes revelan que la interferencia del español influye en este tipo de errores. Como mencionó un participante (A veces digo el nombre de nuevo porque en ingles me confundo con his or her. Este fenómeno se explica por transferencia lingüística negativa una interferencia natural en contextos bilingües, como la exponen Richards & Rodgers, (2014) en su teoría del enfoque comunicativo.

Se evidencia que la enseñanza de la gramática no ha logrado aún la internalización de los referentes personales ni la conciencia metalingüística necesaria para adoptar el discurso según el contexto. La estrategia de corrección inmediata y practica situada podría mejorar este aspecto, tal como sugiere Harmer (2018) al enfatizar la integración de la gramática en actividades orales guiadas.

Figura 2
Resultado por categoría



3. Competencia en el uso de adverbios y preposiciones

En el componente de adverbios y preposiciones, los resultados indican un logro del 42%, un 39% en proceso y un 19% no logrado. Los errores más frecuentes se relacionan con el uso de preposiciones de tiempo y lugar (In monday, at morning) y la posición de los adverbios en la oración (always, I go).

El MCER indica que el estudiante A2, puede expresar relaciones temporales y espaciales básicas utilizando preposiciones comunes. No obstante, la observación revela que el uso automático de estas estructuras aún no está consolidado, lo que obstaculiza la fluidez y la precisión.

Los docentes entrevistados coinciden en que la instrucción gramatical explícita, aunque necesaria, no ha sido suficiente para consolidar el uso funcional de los adverbios y preposiciones. En las prácticas orales, los estudiantes tienden a traducir palabra por palabra desde el español, lo cual limita la fluidez y precisión del discurso. La docente Meyling Dávila (Diagnostico gramatical A2, 2025) señaló que los estudiantes “los estudiantes comprenden la regla, pero al hablar se detienen a pensar en español antes de construir la oración en inglés, eso interrumpe la comunicación”. De manera similar el maestro Ulises Calderón (Diagnostico Gramatical A2, 2025) expuso que: “la práctica oral no es constante; la mayoría de los ejercicios se centran en escribir oraciones, y eso impide que los estudiantes automaticen los procesos en contextos reales”.

4. Competencias en la formación de oraciones

La producción de oraciones completas y coherentes constituye el mayor desafío. De acuerdo con el CEFR, el usuario A2 debe construir frases simples enlazados, sin embargo, los datos muestran que solo el 38% de los estudiantes logró contribuir en oraciones sintácticas correctas, el 45% se encuentra en proceso y el 17% no lo ha logrado principales dificultades se relacionan con el orden de los elementos *It's beautiful the City*, la comisión del verbo aún en ausencia de la concordancia entre sujeto y predicado.

De acuerdo con él CEFR (2001) el usuario debe ser capaz de construir frases simples enlazadas con conectores como *and*, *but*, *because*. Sin embargo, las observaciones demuestran que los estudiantes dependen en exceso de frases, evidencian que los estudiantes también dependen de las estructuras memorizadas y presentan dificultades a combinar ideas de manera autónoma, lo que limita la competencia comunicativa.

En la observación de la clase se constató que, durante las actividades de producción oral los estudiantes tienden a repetir modelos de libro de texto materiales brindados por el docente, sin generar construcciones propias sólo siguen un modelo que les brinda el docente. Este comportamiento también se logra percibir cuando escriben oraciones simples, pero al hablarla olvidan el verbo o cambian el orden omiten el sujeto, se enfocan más en ir palabra por palabra en la estructura y que lograr que la práctica gramatical sea la correcta. A veces se prioriza la corrección escrita que no se trabaja la fluidez, lo que afecta la construcción de oraciones espontáneas al momento de manejar las habilidades.

En la triangulación de los datos el diagnóstico la observación las entrevistas confirman que la dificultad en la formación de oraciones no se debe únicamente al desconocimiento de las reglas, sino a una insuficiente práctica comunicativa y una retroalimentación contextualizada. Estos hallazgos coinciden con Ellis R. S. (2019), quien argumenta que la instrucción gramatical aislada no garantiza el desarrollo de competencias comunicativas sino se acompaña de actividades que promuevan el uso funcional del lenguaje.

En cuanto a la hipótesis planteada, se sostenía que el uso de metodologías activas favorece el fortalecimiento de las competencias gramaticales del nivel a 2, los resultados obtenidos confirman parcialmente. Para sustentar esta afirmación, se aplicó una prueba diagnóstica preelaborada, la hipótesis nula (H^0) estableció que no existe diferencias significativas entre ambos niveles, mientras que la hipótesis alterna (H_1) planteo que existen diferencias. El análisis arrojó un valor $p \leq 0.05$, por lo que se rechazó la H^0 y se aceptó la H_1 , evidenciando una brecha estadísticamente significativa.

Los resultados mostraron avances parciales en el reconocimiento de las estructuras gramaticales. Sí se evidencia cierta mejora en la comprensión de las reglas, las limitaciones en la producción oral y escrita muestran que la aplicación de dichas metodologías no ha sido constante ni suficiente para lograr un dominio integral. Viendo así, la hipótesis parcialmente que se cumple en términos pedagógicos.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permitieron comprobar una diferencia significativa entre el conocimiento teórico de las reglas gramaticales y su aplicación práctica en contextos comunicativos reales. Aunque los estudiantes reconocían las reglas básicas del nivel A2, su desempeño evidenció dificultades para utilizarlas de manera funcional y espontánea, lo que mostro la necesidad de fortalecer la enseñanza orientada al uso real del idioma.

El análisis evidenció que las mayores dificultades se dan en cuatro dimensiones de la competencia gramatical: el uso de verbos y su conjugación, los pronombres y sustantivos, los adverbios y preposiciones, y la formación de oraciones completas y coherentes. En la primera dimensión, los estudiantes indicaron dominio parcial del presente simple y continuo, pero con errores frecuentes en la concordancia sujeto verbo y en la alternancia entre tiempos verbales. En el caso de los pronombres y sustantivos, la interferencia del español provocó confusiones entre los posesivos his/her y el uso excesivo del de nombres propios en el lugar de pronombres, afectando la fluidez del discurso.

Las metodologías realizadas en el aula continúan centradas en la práctica escrita y el enfoque gramatical tradicional, con poca incorporación de tareas comunicativas auténticas. Por lo cual, el estudiante tiende a reproducir modelos memorizados y traduce de forma literal del español, lo que limita la fluidez, la precisión y la espontaneidad de comunicarse en el inglés. A partir de estos resultados, se recomendó reforzar la enseñanza mediante actividades que se promovieran el uso funcional de la gramática, tales como tareas comunicativas, proyectos colaborativos, practicas orales guiadas y retroalimentación inmediata.

Desde una perspectiva ética y profesional, este estudio reconoce las limitaciones propias del contexto investigativo tales como el tamaño reducido de la muestra y la aplicación de un solo entorno académico. Sin embargo, se destaca la validez interna del proceso de recolección y el análisis de datos, garantizada mediante la triangulación metodológica, la confidencialidad de la información y el consentimiento de los participantes. La investigación se desarrolló en un marco de respeto, responsabilidad y compromiso académico, procurando generar conocimiento útil para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el ámbito universitario.

Estos resultados coinciden con lo expuesto por Hernández Sampieri et al. (2014), quienes destacan que la observación sistemática y el uso de instrumentos estructurados permiten evidenciar con claridad la brecha entre el dominio teórico y la ejecución práctica. Así mismo, se alinean con los principios del MCER (2020), la importancia de desarrollar actividades comunicativas que integren la gramática con el uso funcional del lenguaje, permitiendo que el estudiante no sólo conozca las reglas, sino también que las utilice eficazmente para interactuar y construir significado en contextos reales.

Este estudio no solamente favorece de manera científica, sino que es una reflexión institucional sobre la pertinencia del currículo universitario y la efectividad de las estrategias

didácticas implementadas. La identificación de brechas entre los logros planificados y el desempeño real del estudiantado establece una oportunidad para revisar y actualizar los programas de enseñanza, alineándolos con las competencias comunicativas establecida por el MCER y con las demandas del contexto educativo actual. Por lo cual, el diagnóstico presentado no solo describe una realidad académica, sino que también invita a la acción pedagógica transformadora, orientada hacia la enseñanza del inglés más significativa, inclusiva, integral y orientada al uso real del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton. <https://psycnet.apa.org/record/1964-10399-000>
- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. https://www.academia.edu/36453994/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador?auto=download
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching offers new ways of viewing and teaching second language acquisition (SLA)*. (V ed., Vol. 1). (P. Education, Ed.) San Francisco, San Francisco State, United states: PEARSON. <https://gustavorubinoernesto.com/wp-content/uploads/2020/06/H-Douglas-Brown-Principles-of-Language-Learning-and-Teaching.pdf>
- Calderon, U. (12 de Octubre de 2025). Diagnóstico Gramatical A2. (J. Rodriguez, Entrevistador)
- Canale, M. A., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching. En M. A. Canale, & M. Swain, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching* (págs. 1-47). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- CEFR, Common Europe Framework Reference;. (2001). *Common European Framework*. (C. U. Press, Ed.) Europa: Cambridge University Press. <https://todoele.net/bibliografia/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza-evaluacion>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza ,Evaluacion*. (P. d. Europa, Ed.) Counsil of Europe. Retrieved 24 de septiembre de 2025, from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe>
- Ellis, R. (2009). Task- based language teaching: sorting out the misunderstanding. *Wiley*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. S. (2019). *Task-Based Language Teaching*. In *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Feltes, H. P., & Oliveira, L. (2019). The role of the active learning approach in teaching English as a foreign language. 40, 1-20. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a10>
- Harmer, J. (2018). *The practice of English language teaching*. (H. . Longman, Ed.) Pearson Longman, 72, 105-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296862>
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 1-3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252021000300002&script=sci_arttext
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). Mc Graw Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). Mc Graw Hill. <https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/>

- sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hymes, D. (1972). On communicative competence . En *Sociolinguistic* (In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* ed., págs. 269-293). Pinguin. <https://share.google/TZXwR43C5PHnpaiCK>
- Hymes, D. (2025). *Language in Society* (Vol. 54). Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/S0047404500019874>
- Jhonson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Co. <https://id.oclc.org/worldcat/entity/E39PBJktrjMrBFCDVbw48JqhHC>
- Kaur, H. (2020). Diagnóstico de las habilidades y necesidades específicas del. *Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas*, 1. <http://portal.amelica.org/ameli/>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48, 263-280. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000408>
- Las inferencias como estrategia para el fortalecimiento de la argumentación oral. (2023). 105. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18504>
- Manterola, C., Hernández-Leal, M. J., Otzen, T., Espinosa, M. E., & Grande, L. (2023). Estudios de Corte Transversal. Un Diseño de Investigación a Considerar en Ciencias Morfológicas. *International Journal of Morphology*, 41(1), 146-155. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146>
- Meyling, D. (05 de octubre de 2025). Diagnostico gramatical A2. (J. Rodriguez, Entrevistador)
- Piaget, J. (1970). *La psicología de la inteligencia*. (Psique, Ed.) Buernos Aires . <https://share.google/zSBGY9KcPgukHp6R2>
- Quiroz Baca, N. I. (2019). Importancia de los Estándares de Enseñanza - Aprendizaje y Evaluación del idioma Inglés. *Revista Científica de la UNAN-León*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.56258/ree.22-3.1>
- Richards, J. S. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (2 ed., Vol. 1). (C. I. library, Ed.) Cambridge, New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.10117/9781009024532>
- Roa Rocha, J. C. (2022). Competencias lingüísticas previas de inglés en estudiantes de primer año, FAREM-Matagalpa, UNANManagua. Nicaragua: Estudio de caso. *Revista científica FAREM-Esteli.*, 11, 61-78. <https://doi.org/10.5377/farem.v11i43.15139>
- Stavre, B., & Pashko, A. (septiembre de 2016). Introducing Grammar Learning Strategies In A2 And B1 Classes Of English As A Foreign Language: An Albanian Case Study. *CBU International Conference Proceedings*, 4, 444-450. <https://doi.org/10.12955/cbup.v4.795>
- Valle Taiman, A., Manrique Villavicencio, L., & Revilla Figueroa, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. <https://archive.org/details/mindinsocietydev0000vygo>