

El acto didáctico en la enseñanza-aprendizaje del inglés en Bluefields Indian & Caribbean University

Didactics applied in the teaching-learning of English at Bluefields Indian & Caribbean University

 Adriana Ivette Hebbert Downs¹

adriana.hebbert@do.bicu.edu.ni

 Martha Elena Bowie Terry²

martha.bowie@bicu.edu.com

Fecha de Recepción: 15-10-2025

Fecha de Aprobación: 25-11-2025

RESUMEN

Este artículo analiza el acto didáctico implementado en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el nivel A2 de la sede central de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), ubicada en la ciudad de Bluefields, en la Costa Caribe Nicaraguense. El propósito del estudio fue determinar la efectividad de las estrategias de enseñanza aplicadas, valorar las competencias de los docentes, así como delinear un plan de mejora. La investigación, cuyo enfoque es mixto y de diseño descriptivo, incluyó una muestra intencional compuesta por 86 estudiantes y 5 docentes del área de inglés. Para la recolección de información, se emplearon encuestas, entrevistas, grupos focales y observaciones directas. Los datos cuantitativos se analizaron con el software SPSS versión 27 mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes), mientras que los datos cualitativos se procesaron mediante codificación temática, complementando la interpretación con triangulación metodológica. Los hallazgos indicaron que, aunque las estrategias y materiales son funcionales, no siempre corresponden a las necesidades de los estudiantes ni a los objetivos educativos. El estudio también identificó brechas en las competencias docentes, especialmente en la aplicación de enfoques comunicativos y el uso de tecnología. A partir de estos resultados, se diseñó un plan estratégico que incorpora metodologías activas, recursos tecnológicos y una planificación centrada en el estudiante, orientada a mejorar las habilidades docentes y los resultados de aprendizaje. Se concluye que un acto didáctico bien estructurado, acompañado de estrategias pertinentes y contextualizadas, puede transformar la experiencia educativa en entornos socioculturales diversos. **Palabras clave:** competencias del docente, enseñanza de idiomas, innovación pedagógica, lengua extranjera, método de enseñanza

ABSTRACT

This article analyzes the didactics applied in the teaching-learning of English at the A2 level at Bluefields Indian & Caribbean University's main campus, located in the city of Bluefields, on the Caribbean Coast of Nicaragua. The aim of the study was to examine the effectiveness of the teaching strategies implemented, assess the instructors' competencies, and outline an improvement plan. The research, with a mixed approach and descriptive design, included a purposive sample of

¹ Bluefields Indian & Caribbean University. Docente del Área del Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades.

² Bluefields Indian & Caribbean University. Departamento de Formación Continua

86 students and 5 English teachers. Surveys, interviews, focus groups, and direct observations were used for data collection. Quantitative data were analyzed using SPSS version 27 with descriptive statistics (frequencies and percentages), while qualitative data were processed through thematic coding, complementing the interpretation with methodological triangulation. The findings indicated that, although the strategies and materials are functional, they do not always correspond to the students' needs or the educational objectives. The study identified gaps in teaching competencies, especially in the application of communicative approaches and the use of technology. Based on these results, a strategic plan was designed incorporating active methodologies, technological resources, and student-centered planning, aimed at improving teaching skills and learning outcomes. The study concludes that a well-structured, relevant, and contextualized teaching strategies can transform the educational experience in diverse sociocultural settings.

Keywords: foreign language, language teaching, pedagogical innovation, teacher competence, teaching methods

Para citar en APA: Hebbert Downs, A. I., & Bowie Terry, M. E. (2025). El acto didáctico en la enseñanza-aprendizaje del inglés en Bluefields Indian & Caribbean University. *Wani*, e21608. <https://doi.org/10.5377/wani.v1i1.21608>

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior en Nicaragua, el dominio del inglés se configura como una competencia clave para la inserción académica y profesional en un entorno cada vez más globalizado (Delors, 1996). Esta investigación surge del interés por comprender cómo se desarrolla el acto didáctico en la enseñanza del inglés en un entorno universitario caracterizado por su diversidad cultural y lingüística, como es el caso de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

El estudio se centra en analizar la interacción docentes-estudiantes-estrategias pedagógicas, así como los recursos didácticos disponibles, con el propósito de identificar los factores que favorecen o limitan el aprendizaje del idioma. Específicamente, se pretende responder la siguiente interrogante: ¿Cómo influyen las estrategias pedagógicas, las competencias docentes y los recursos didácticos en el aprendizaje del inglés de los estudiantes del nivel A2 en BICU? Conjuntamente, se busca proponer acciones de mejora destinadas a elevar la calidad educativa en esta área.

La utilidad de esta investigación radica en su capacidad para descomponer el acto didáctico, entendido como la planificación, ejecución y evaluación de actividades de enseñanza, y a la vez, examinar cómo estos componentes se articulan en un contexto institucional específico.

El acto didáctico, concebido como un sistema de interacciones humanas con intencionalidad formativa, permite construir vínculos de conocimiento entre los sujetos y su entorno (Quintar, 2008). Esta concepción se complementa con la visión filosófica y política que destaca la repetición y la novedad como elementos constitutivos del sujeto en el proceso educativo (Nesprias, 2008). Desde una perspectiva crítica, la educación se entiende como una práctica de libertad que transforma a los individuos mediante la reflexión y la acción (Freire, 1972). En esta misma línea,



se reconoce el carácter político del acto educativo como espacio de constitución subjetiva (García Fernández & García Marín, 2022). La comunicación didáctica, por su parte, se reafirma como un componente esencial para el desarrollo de competencias comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras (Galera Noguera & Galera Fuentes, 2000).

Los objetivos de esta investigación se estructuran en un objetivo general: analizar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de las estrategias y técnicas del acto didáctico implementado por docentes de inglés en BICU, y tres objetivos específicos: caracterizar las competencias lingüísticas y pedagógicas de los docentes del curso de inglés A2; describir la relación entre el uso de recursos didácticos y la planificación didáctica; y proponer un plan de acción estratégico para la mejora del acto didáctico en el curso.

Este artículo presenta los resultados de una investigación ya concluida, con análisis preliminares sobre las prácticas didácticas observadas. Aunque los hallazgos permiten formular propuestas concretas de mejora, se reconoce que su implementación y evaluación requerirán fases posteriores de seguimiento. El trabajo articula revisión teórica, diagnóstico empírico y propuesta de plan de mejora, delimitando claramente su alcance académico y práctico dentro del marco institucional de BICU.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo en Bluefields Indian and Caribbean University (BICU), una institución de educación superior ubicada en Bluefields, Región Autónoma de la Costa Caribe Sur (RACCS), Nicaragua. La investigación se desarrolló con un enfoque mixto y un nivel de profundidad descriptivo, orientado a comprender cómo los actos didácticos específicos, como los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas y la interacción en el aula, influyen en el proceso de enseñanza del inglés en este contexto particular.

Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional o por conveniencia, seleccionando informantes clave con características relevantes para el estudio, como docentes y estudiantes del área de inglés. La muestra estuvo conformada por 86 estudiantes matriculados en el nivel A2 durante el segundo semestre de 2024, 5 docentes responsables de impartir clases en dicho nivel y la directora del área específica de inglés. Los criterios de inclusión fueron: estudiantes inscritos en el curso A2 en el período mencionado y docentes con funciones activas en la enseñanza del nivel A2. Para asegurar la rigurosidad metodológica, se emplearon las herramientas Mendeley, para la gestión bibliográfica; SPSS versión 27, para el análisis estadístico; así como Excel y Word, para el procesamiento y presentación de datos. Los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos en didáctica y lingüística.

La recolección de información se realizó mediante una estrategia mixta, utilizando instrumentos diseñados para obtener una visión profunda de las prácticas pedagógicas y del acto didáctico. En el estudio participaron miembros de la comunidad educativa, incluyendo personal directivo, docentes y estudiantes, a través de cuatro técnicas principales:

Encuestas estructuradas: Aplicadas a cuatro docentes y a la coordinadora del área de inglés, permitieron recopilar datos estandarizados sobre percepciones respecto a las prácticas pedagógicas y la efectividad del acto didáctico.

Entrevistas semiestructuradas: Realizadas a los mismos participantes, brindaron información detallada sobre la planificación de estrategias, el uso de recursos y los métodos de evaluación.

Grupos focales: Se organizaron tres sesiones con diez estudiantes del nivel A2, facilitando la exploración colectiva de sus experiencias y propuestas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Observación directa no participante: Se llevó a cabo en cinco clases de inglés, impartidas por distintos docentes en el curso A2, con el objetivo de analizar la dinámica del acto didáctico, las estrategias empleadas, la interacción docente-estudiante y el uso de recursos en un entorno real.

La investigación se desarrolló en varias fases. Antes de iniciar el estudio, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y se garantizó la confidencialidad de los datos. Posteriormente, se aplicaron los instrumentos en espacios habilitados dentro de la universidad. Las observaciones se realizaron durante el desarrollo habitual de las clases, registrando aspectos como la participación estudiantil, el uso de metodologías activas y la interacción entre los actores educativos. La recolección de datos se llevó a cabo en el segundo semestre 2024.

Los datos cuantitativos derivados de las encuestas se analizaron con SPSS versión 27, aplicando estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central) para caracterizar percepciones y competencias docentes. Los datos cualitativos obtenidos a través de entrevistas, grupos focales y observaciones se procesaron mediante codificación temática, complementando la interpretación con triangulación metodológica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Competencias lingüísticas y pedagógicas de los docentes del curso de inglés A2

La investigación evidenció que los docentes del curso de inglés A2 presentan competencias lingüísticas alineadas al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), lo que implica un dominio funcional del idioma que les permite comprender textos complejos y comunicarse con fluidez y espontaneidad (Consejo de Europa, 2020). Además, se observaron fortalezas particulares en las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral, lo cual favorece la calidad del material lingüístico ofrecido en el aula.

En este sentido, el input comprensible constituye un elemento esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Krashen (1982), la adquisición de una segunda lengua se produce cuando los estudiantes reciben mensajes que pueden entender, incluso si no comprenden todos los elementos lingüísticos. García González (2024) complementa esta visión al señalar que el uso de metodologías

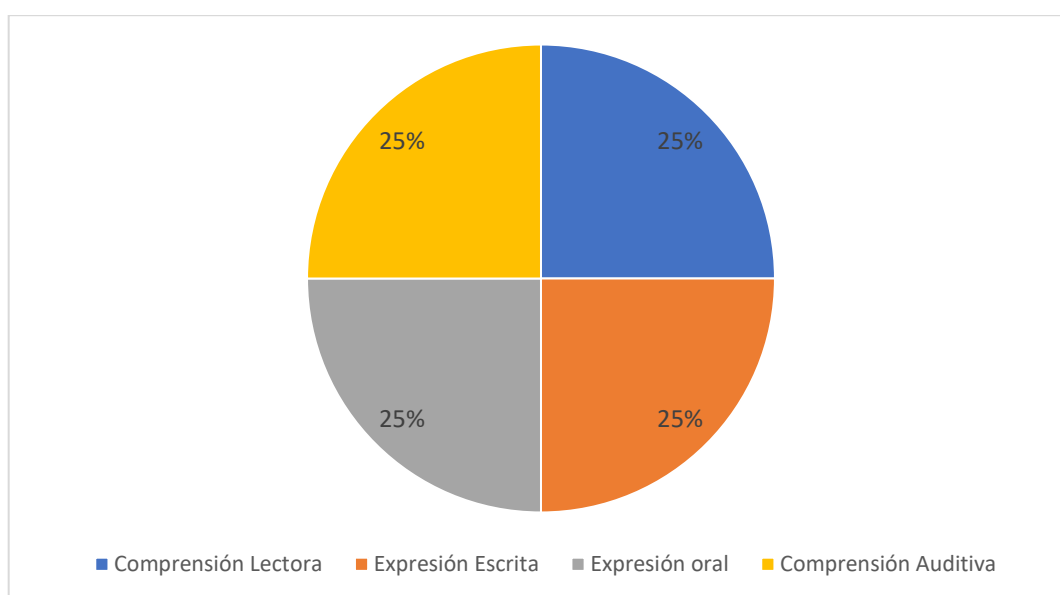
basadas en el input comprensible mejora significativamente la comprensión oral y escrita, siempre que se acompañe de una planificación pedagógica adecuada y contextualizada.

Respecto a las competencias pedagógicas, los docentes demostraron dominio de metodologías comunicativas centradas en el estudiante, como el enfoque por tareas y el aprendizaje basado en proyectos. No obstante, se identificaron áreas de mejora en la evaluación formativa y en el uso estratégico de tecnologías educativas. Criollo-Vargas et al. (2022) destacan que, aunque un porcentaje significativo de docentes posee competencias aceptables en planificación y metodologías de enseñanza-aprendizaje, persisten debilidades en la adaptación de recursos didácticos y tecnológicos a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación de las competencias docentes en el curso de inglés A2 revela una imagen variada entre los dominios lingüísticos, didácticos y tecnológicos. Esto sugiere que la calidad del acto didáctico no depende exclusivamente del dominio del idioma, sino de la confluencia entre las capacidades pedagógicas, el uso de recursos tecnológicos y la adecuación metodológica al nivel de los estudiantes (Criollo-Vargas et al., 2021).

Figura 1

Competencias lingüísticas



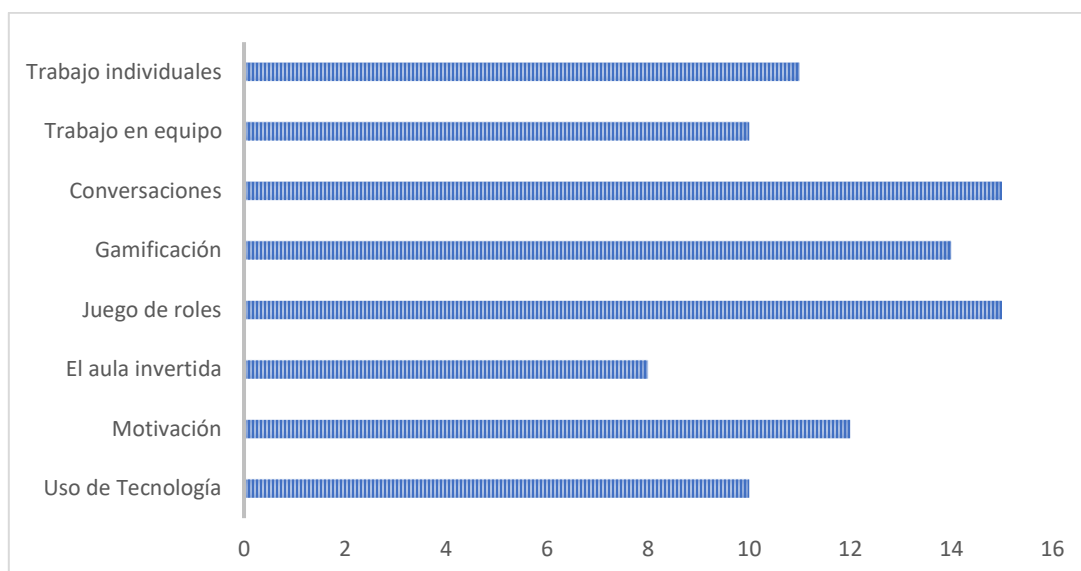
Las competencias lingüísticas son las habilidades que una persona posee para comunicarse eficazmente en un idioma. En el caso de los docentes de inglés, las competencias en las cuatro habilidades principales (oral, escrita, lectura y escucha) son fundamentales para garantizar una enseñanza efectiva del idioma. La figura evidencia que los docentes del curso A2 poseen competencias sólidas en las cuatro habilidades lingüísticas equivalente de un 25% en cada habilidad fundamentales. La representación muestra un equilibrio positivo entre estas habilidades, lo que indica que los maestros cuentan con las capacidades necesarias para comunicarse de manera

efectiva en el idioma y, por ende, para guiar adecuadamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Esta distribución equilibrada refleja una preparación lingüística integral que fortalece la calidad de la enseñanza y garantiza que los docentes puedan modelar y desarrollar cada una de estas habilidades en el aula.

Estrategias docentes y recursos didácticos implementados en el curso de inglés A2

Figura 2

Estrategias docentes más utilizadas en el curso A2



La figura 2 muestra una distribución porcentual diversa, sin predominio claro, con varias estrategias en torno al 15. Esta dispersión sugiere prácticas pedagógicas heterogéneas entre docentes y unidades, lo que puede reflejar una falta de alineación entre estrategias y objetivos de aprendizaje. En referencia a lo anterior expuesto, Rigo Lemini (1998) destaca que la selección de estrategias didácticas debe responder a criterios de significatividad y coherencia pedagógica para favorecer aprendizajes duraderos. En este contexto, Estaire y Zanón (1990) señalan que el diseño de unidades didácticas mediante tareas requiere coherencia metodológica para lograr aprendizajes significativos.

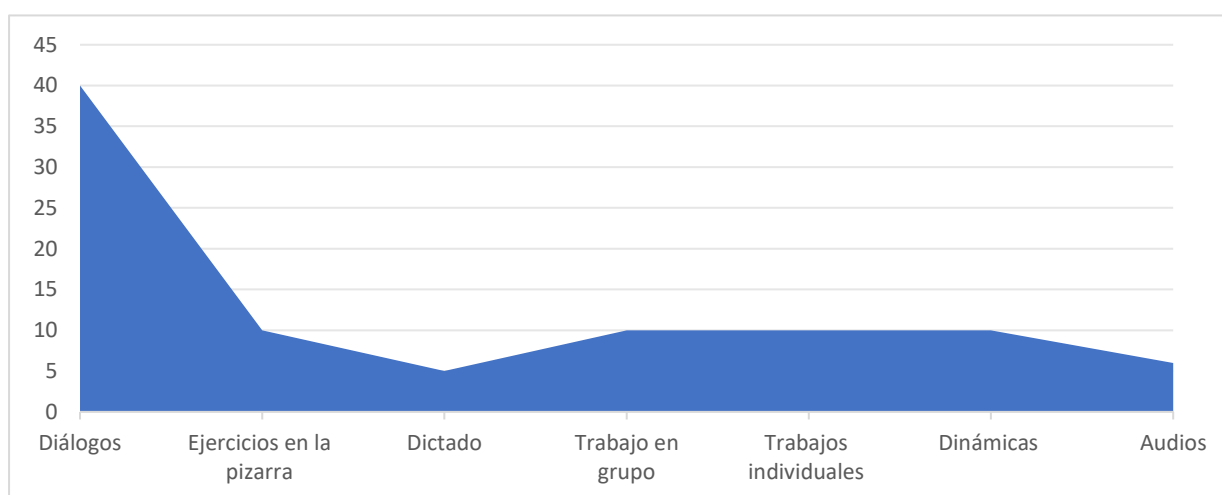
Por otro lado, el uso de tecnología aparece con baja representación, lo que indica una integración limitada en el acto didáctico. Este hallazgo coincide con estudios que señalan la necesidad de fortalecer las competencias digitales docentes para aprovechar el potencial de las TIC en la enseñanza de lenguas (Carranza et al., 2024). La escasa implantación tecnológica puede restringir la interacción y la autonomía del estudiante.

Además, estrategias como la gamificación y el trabajo en equipo, con porcentajes moderados, evidencian una apertura hacia enfoques activos centrados en el estudiante. Sin embargo, su implementación puede verse afectada por factores logísticos y formativos. Las estrategias de

conversación y juego de roles también muestran una presencia significativa, coherente con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el nivel A2. No obstante, la ausencia de una estrategia dominante refuerza la necesidad de establecer criterios claros para seleccionar prácticas que aseguren la coherencia pedagógica y la evaluación formativa. En este sentido, Franco Ventura y Jiménez (2023) destacan que la gamificación no solo incrementa la motivación y participación del estudiantado, sino que también dinamiza el proceso de enseñanza de idiomas, favoreciendo la interacción y el compromiso docente.

Figura 3

Percepción de los estudiantes del curso A2 sobre las estrategias utilizadas por las docentes



La figura 3 muestra la distribución de la aplicación de diversas estrategias didácticas según la percepción de los estudiantes. Se observa una concentración notable de uso de diálogos en los docentes, que alcanza un valor alto en la escala reportada (aproximadamente 35 % - 40 %); mientras que otras prácticas, como ejercicios en la pizarra y dictados, muestran porcentajes mucho menores (cerca o por debajo de 10 %). Este patrón sugiere que, en la práctica cotidiana, los docentes se apoyan primordialmente en interacciones orales directas (dialogar) para facilitar la comprensión y la producción del idioma, priorizando la conversación como eje central del aprendizaje en el nivel A2.

Por otra parte, la presencia de dictado y otros recursos (trabajo en grupo, trabajos individuales, dinámicas) aparece en niveles moderados o bajos, lo que indica una menor diversificación de estrategias y una posible limitación en la variedad de experiencias de aprendizaje para los estudiantes. La predominancia de diálogos puede reflejar un enfoque centrado en la interacción como motor del aprendizaje lingüístico, alineado con postulados de enfoques comunicativos (Estaire & Zanón, 1990).

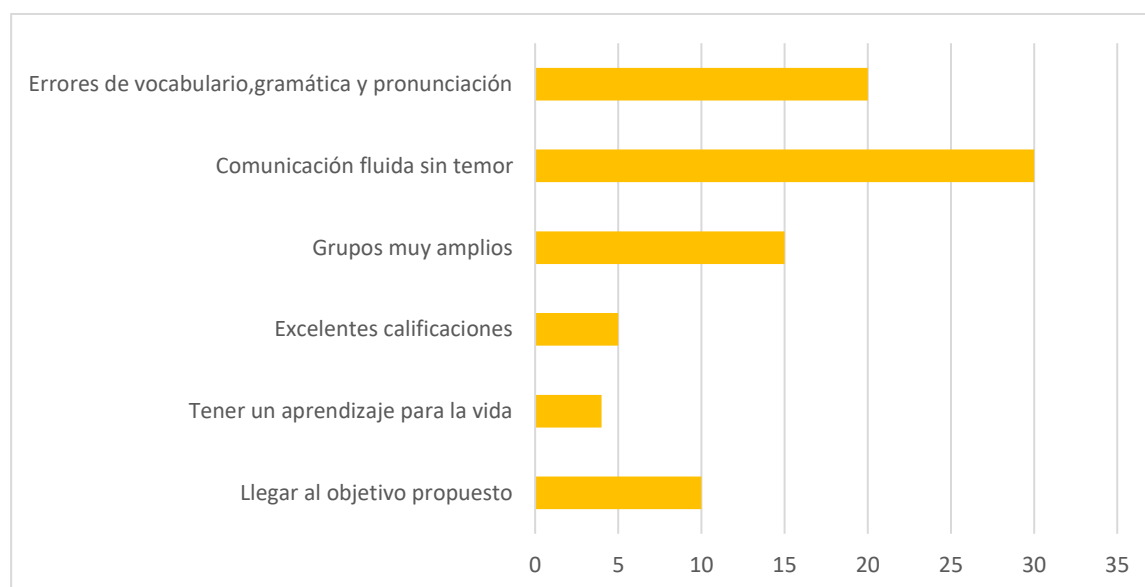
Además, la escasa implementación de estrategias como trabajo en grupo, dinámicas y tareas colaborativas puede significar una menor exposición de los estudiantes a prácticas que favorezcan la autonomía, la negociación de significado y el uso de la lengua en contextos más amplios. En contextos de enseñanza de idiomas, la diversificación de estrategias se relaciona con mayores

oportunidades de práctica, retroalimentación y evaluación formativa; por tanto, la concentración en una sola, o en pocas estrategias, podría restringir el desarrollo de la gama de habilidades lingüísticas (comprensión, producción, interacción y ejecución de rutinas comunicativas).

Asimismo, la escasa implementación de estrategias como trabajo en grupo, dinámicas y tareas colaborativas puede significar una menor exposición de los estudiantes a prácticas que favorezcan la autonomía, la negociación de significado y el uso de la lengua en contextos más amplios. En la enseñanza de idiomas, la diversificación de estrategias se relaciona con mayores oportunidades de práctica, retroalimentación y evaluación formativa; por tanto, la concentración en solo una, o en pocas estrategias podría limitar la amplitud de habilidades lingüísticas desarrolladas (Sánchez Ávila et al., 2025).

Figura 4

Desafíos en la implementación del acto didáctico



La figura 4 ilustra los principales obstáculos percibidos por docentes al momento de implementar el acto didáctico. Estas se agrupan en siete categorías: Llegar al objetivo propuesto, Tener un aprendizaje para la vida, Grupos muy amplios, Recursos limitados, Excelentes calificaciones y Errores de vocabulario, gramática y pronunciación. Aunque la visualización no ofrece frecuencias numéricas explícitas, el diseño sugiere que algunos retos son prioritarios en la práctica cotidiana, mientras otros pueden presentar menor magnitud o ser percibidos como menos críticos.

En particular, la presencia de “recursos limitados” y “errores de vocabulario, gramática y pronunciación” como componentes claros, apunta a dos dimensiones centrales: infraestructura y desempeño lingüístico. Los recursos limitados pueden dificultar la implementación de metodologías activas, uso de TIC y materiales auténticos; a su vez, los errores lingüísticos pueden reflejar limitaciones en la adquisición de estructuras léxico-gramaticales o en la dinámica de retroalimentación formativa, lo que impacta directamente en la calidad de la interacción en clase.

Según Brindis Morales (2024), los docentes reconocen la importancia de la retroalimentación correctiva en la enseñanza del inglés, aunque diversos factores pueden limitar su aplicación efectiva en el aula.

Conjuntamente, la categoría “llegar al objetivo propuesto” indica que hay tensiones entre lo que se planifica y lo que realmente se logra en el aula. Este desajuste sugiere la necesidad de revisar las secuencias didácticas, haciendo énfasis en la viabilidad operativa de las metas y en la adecuación de evaluaciones formativas que permitan realinear las prácticas a los objetivos de aprendizaje. Urrea Suárez (2023) señala que la evaluación formativa es una herramienta clave para mejorar la planificación estratégica y elevar la calidad educativa, ya que permite ajustes pedagógicos en tiempo real y una mejor adaptación a las necesidades del estudiantado.

La variable “grupos muy amplios”, a su vez, alude a límites logísticos y pedagógicos que pueden afectar la interacción y la retroalimentación individualizada. En contextos de enseñanza de lenguas, los grupos grandes reducen oportunidades para prácticas orales intensivas, observación de progreso y ajuste pedagógico oportuno. Esta dimensión recomienda políticas institucionales que favorezcan la reducción de tamaños de grupo, o bien el uso de estrategias de agrupamiento y rotación que permitan una atención diferenciada sin sacrificar la cobertura de contenidos (Gil Olivera, 2019).

Finalmente, la categoría de “excelentes calificaciones” parece indicar que la evaluación sumativa puede estar inclinada hacia resultados de rendimiento visibles, lo que podría penalizar prácticas de evaluación formativa y retroalimentación continua. La implementación conjunta y equilibrada de ambos enfoques ofrece un modelo más efectivo, pues permite un aprendizaje integral y duradero (Pantoja Chávez et al., 2024).

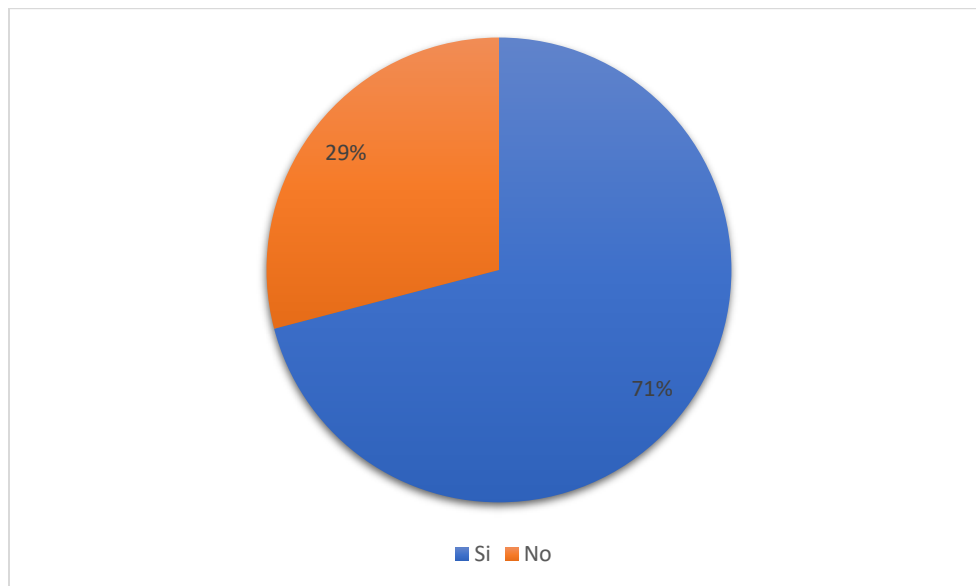
Relación del uso de recursos didácticos con la planificación didáctica

La efectividad del acto didáctico en la enseñanza del inglés depende de la adecuada planificación, ejecución y evaluación, considerando las necesidades, nivel y contexto de los estudiantes. Para garantizar su éxito, es fundamental que el docente utilice estrategias metodológicas dinámicas y centradas en el estudiante; promueva la integración de las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir); y emplee recursos didácticos variados y motivadores (Cock Martínez, 2022). Además, deben tomarse en cuenta criterios como la claridad de los objetivos, la relevancia y secuencia de los contenidos, la alineación con las competencias propuestas, la adaptación a estilos de aprendizaje y una evaluación continua que permita identificar logros y áreas de mejora (Nisbet & Shucksmith, 1987).

En este sentido, se puede afirmar que una enseñanza efectiva del inglés también requiere un ambiente inclusivo y motivador que fomente la participación activa y el uso práctico del idioma. El enfoque inclusivo ha demostrado ser eficaz para mejorar el aprendizaje del inglés en contextos diversos, promoviendo la equidad y la accesibilidad en toda la comunidad educativa (Acosta Isidor et al., 2024; Delors, 1996).

Figura 5

Recursos y ambientes adecuados

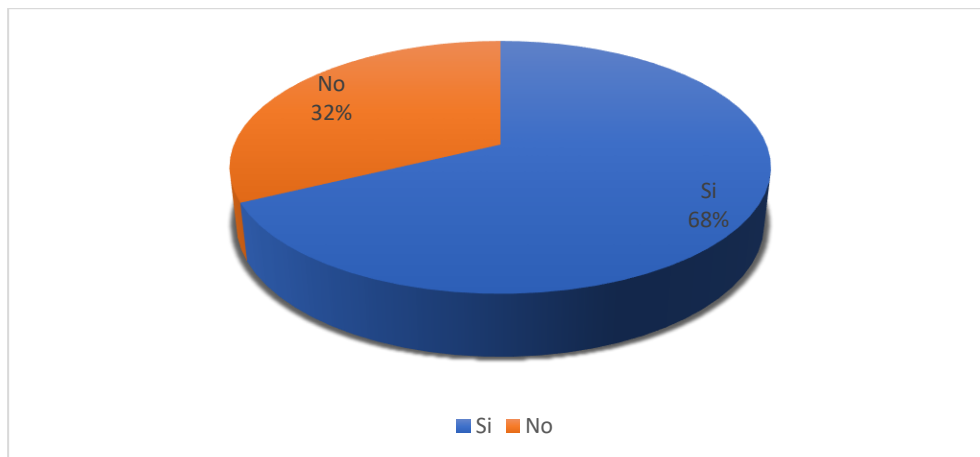


La figura muestra que el 71% de los estudiantes manifiesta estar de acuerdo en que sus docentes de inglés utilizan materiales adecuados en el proceso de enseñanza, mientras que el 29% considera que no. Esto sugiere que, aunque la mayoría percibe un uso apropiado de recursos, aún existe un grupo significativo que identifica limitaciones en la selección o implementación del material didáctico. Un ambiente adecuado debe ser inclusivo, motivador y propicio para la interacción, lo que fomenta la confianza y la participación activa de los estudiantes en actividades comunicativas (Delors, 1996). Los recursos didácticos, como materiales audiovisuales, plataformas digitales, juegos, canciones y textos auténticos, enriquecen la experiencia de aprendizaje al hacerla más dinámica, atractiva y conectada con situaciones reales. Caamaño Zambrano et al. (2023) destacan que el uso de recursos variados, especialmente los visuales, favorece el aprendizaje significativo al captar la atención del estudiante y estimular su curiosidad.

Estos elementos permiten que los estudiantes desarrollen de manera integral las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) y aumenten su exposición al idioma de forma contextualizada. Asimismo, los ambientes bien diseñados y la diversidad de recursos didácticos estimulan diferentes estilos de aprendizaje, favoreciendo la comprensión y retención del contenido (Rosales Romero, 2021). En conjunto, estos factores potencian la motivación y el aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés.

Figura 6

Implementación de espacios adicionales para el desarrollo de habilidades lingüísticas

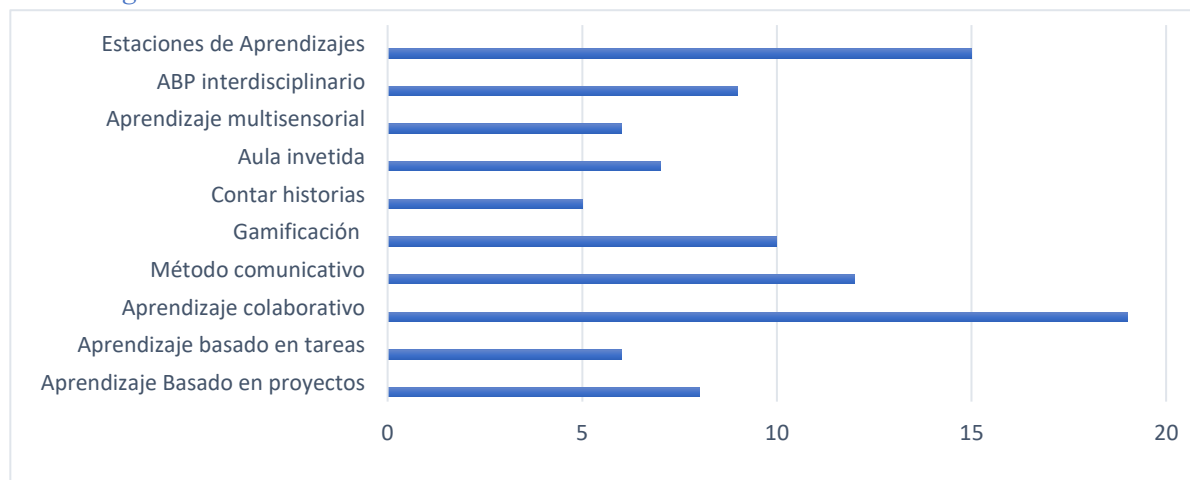


La figura muestra que el 68% de los estudiantes manifiesta que la docente de inglés utiliza otros espacios de aprendizaje más allá del aula tradicional, como el laboratorio de idiomas o entornos que facilitan la práctica del idioma, lo cual favorece una experiencia educativa más dinámica y contextualizada. Sin embargo, el 32% indica que estos espacios no son utilizados, lo que evidencia que aún existen oportunidades para ampliar el aprovechamiento de recursos adicionales que potencien la interacción, la exposición al idioma y el desarrollo de habilidades comunicativas en situaciones reales.

Además, al variar los espacios, se incrementa la motivación, el interés y la participación activa, lo que facilita la conexión entre el aprendizaje teórico y su aplicación práctica. Román (2018) destaca que los entornos virtuales de aprendizaje permiten desarrollar autonomía, trabajo colaborativo y una experiencia comunicativa más rica, siempre que se acompañen de un enfoque pedagógico centrado en el estudiante y haya acceso adecuado a recursos tecnológicos.

Figura 7

Metodologías Activas



El análisis de los resultados representados en la figura 7 sobre metodologías activas revela una clara preferencia por el uso del aprendizaje colaborativo, que se posiciona como la metodología más frecuentemente implementada en el contexto estudiado. Este hallazgo sugiere una fuerte inclinación hacia estrategias que promueven la interacción entre pares, el trabajo en equipo y la construcción conjunta del conocimiento, elementos que han demostrado ser eficaces para fomentar el pensamiento crítico y el compromiso estudiantil (Zapata Lascano et al., 2023).

Por otro lado, metodologías como el ABP interdisciplinario, el aprendizaje Multisensorial y el aula invertida también muestran una presencia significativa, lo que refleja un interés creciente por enfoques que integran diversas disciplinas, estimulan múltiples canales sensoriales y promueven la autonomía del estudiante (Pantoja Chávez et al., 2024). También, estrategias como el contar historias, la gamificación y el método comunicativo presentan frecuencias más moderadas, aunque su inclusión en el gráfico evidencia su relevancia como herramientas complementarias para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje basado en proyectos, aunque con menor frecuencia, siguen siendo considerados dentro del repertorio metodológico activo, lo cual sugiere que, si bien no son predominantes, aún se reconocen por su potencial para desarrollar competencias prácticas y fomentar la resolución de problemas reales. En conjunto, estos resultados permiten inferir que existe una diversidad metodológica en la práctica educativa, con una tendencia marcada hacia enfoques colaborativos y experienciales, lo cual es coherente con los principios de la educación centrada en el estudiante.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio sobre el acto didáctico en la enseñanza del inglés en la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) evidencian la necesidad de fortalecer la calidad y efectividad pedagógica. Aunque los docentes poseen un dominio lingüístico equivalente al nivel B2, se identificaron áreas críticas de mejora, especialmente en la aplicación de la evaluación formativa y en la integración de tecnologías educativas. Estas limitaciones afectan la retroalimentación continua y restringen el uso de recursos digitales que podrían enriquecer el aprendizaje.

Además, se constató que los estudiantes logran aprendizajes significativos en contextos reales, y que metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y la participación activa generan resultados positivos. Sin embargo, la implementación de enfoques pedagógicos activos, como el enfoque comunicativo, se ve limitada por la escasez de recursos físicos y tecnológicos, así como por el acceso restringido a herramientas digitales y multimedia, lo que dificulta la innovación educativa.

Asimismo, la relación entre el uso de los recursos didácticos y la planificación evidencia que los recursos visuales ocupan un papel fundamental dentro del diseño de las clases, ya que facilitan la comprensión y el aprendizaje. Sin embargo, la limitada integración de plataformas digitales revela una oportunidad importante para fortalecer la planificación didáctica mediante el uso de tecnologías

que diversifiquen las estrategias, potencien la participación estudiantil y mejoren la calidad del proceso de aprendizaje.

A partir de estos hallazgos, se propone un plan estratégico integral que incluya: (a) desarrollo profesional continuo para docentes con énfasis en evaluación formativa y uso de tecnología; (b) mejora de la infraestructura y acceso a recursos digitales; y (c) fomento de metodologías activas y colaborativas. Estas acciones contribuirán a optimizar la calidad del acto didáctico y a potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos académicos y profesionales en un entorno global y digital.

CONFLICTO DE INTERESES:

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Acosta Isidor, Z., Vergara Mendoza, K. Z., Ricardo Suárez, J. M., Párraga Solórzano, R. J., & Limones Borbor, J. V. (2024). Hacia un aprendizaje inclusivo: estrategias y resultados del proyecto inglés para todos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 3064–3078. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3227>
- Brindis Morales, A. (2024). Percepciones de profesores de inglés y estudiantes de inglés como lengua extranjera sobre los errores orales y la retroalimentación correctiva en una institución rural. *Revista Lengua y Cultura*, 6(11), 1–7. <https://doi.org/10.29057/lc.v6i11.13450>
- Caamaño Zambrano, R. M., Luzuriaga Caamaño, T. J., Aguilar Aguilar, N. L. del C., & Ruilova Rebilla, E. E. (2023). Los recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de lengua y literatura en educación básica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(11), 1138–1156. [10.23857/pc.v8i11.6255](https://doi.org/10.23857/pc.v8i11.6255)
- Carranza, S. F., Escudero, H. F., Borbor, N. J., & Chango, B. R. (2024). Innovaciones en la enseñanza de lenguaje: herramientas digitales para un aprendizaje efectivo. *Reincisol*, 3(6), 4557–4578. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4557-4578](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4557-4578)
- Nesprias, J. (2008). Cerletti, Alejandro, *Repetición, novedad y sujeto en la educación: Un enfoque filosófico y político*. Del Estante Editorial. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12735>
- Cock Martínez, J. (2022). Estrategias didácticas que utilizan los docentes de inglés para el uso y disfrute del aprendizaje en el inglés. *Revista Palobra palabra que obra*, 22(1), 42–60. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.22-num.1-2022-4094>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Criollo-Vargas, M. I., Costa-Samaniego, C. C., González-Criollo, M. J., & Celi-Jaramillo, K. A. (2022). Competencias pedagógicas de los docentes de inglés de la provincia de Loja y los estándares en el desempeño profesional. *Revista Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1036–1058. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8637912.pdf>

- Criollo-Vargas, M. I., Ramón-Rodríguez, B. L., Moreno-Ordoñez, R. P., & Ojeda-Pardo, C. A. (2021). Competencias de los docentes en procesos de evaluación del aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Dominio de las Ciencias*, 7(3), 924–942. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8229712.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55–90. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/126203.pdf>
- Franco Ventura, P., & Jiménez, J. L. (2023). La gamificación en el proceso de la enseñanza de los idiomas. *Educación Superior*, 22(35), 31–45. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9053620.pdf>
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. <https://archive.org/details/freire-p.-la-educacion-como-pra-ctica-de-la-libertad>
- Galera Noguera, F., & Galera Fuentes, M. I. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo en Didáctica de la Lengua. *Tabanque: Revista pedagógica*, (15), 209–222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127617>
- García Fernández, R., & García Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 266–276. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4316>
- García González, D. (2024). *El uso del input comprensible en la clase de inglés: una revisión crítica* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Burgos]. RIUBU. https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/9359/Garcia_Gonzalez_Diego-TFG.pdf?sequence=1
- Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/820>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Pantoja Chávez, D. G., Trujillo Ruiz, E. L., Bonilla, A. I., Zambrano Chávez, A. A., & Zambrano Chávez, J. E. (2024). Efectividad de la evaluación formativa y sumativa en el aprendizaje profundo y la retención a largo plazo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14791
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). <https://www.educarfuturo.com/formacion/wp-content/uploads/2022/10/Didactica-no-parametral.pdf>
- Rigo Lemini, M. A. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, de Frida Díaz Barriga y Gerardo Rojas Hernández. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300289>
- Román, V. C. (2018). *Aprendizaje de inglés en entornos virtuales*. En A. M. Arnal Pons et al. (Coords.), *Actas del Congreso Virtual: Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de*

- la Educación Superior ATIDES 2018* (pp. 1–12). Universidad Nacional de la Patagonia Austral. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7372008>
- Rosales Romero, A. (2021). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en la clase de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(7), 65–69. <https://doi.org/10.51896/atlanter/HENS7314>
- Sánchez Ávila, P. del R., Córdova Saltos, J. C., Alvarado Ferretti, G. L., & Vera Torres, J. Y. (2025). *Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza del lenguaje: una revisión sistemática*. *Revista RECIMUNDO*, 9(2), 17–36. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.17-36](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.17-36)
- Urrea Suárez, O. H. (2023). Evaluación formativa: herramienta fundamental para mejorar la planificación estratégica e impactar la calidad de la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5
- Zapata Lascano, W. A., Merino López, F. J., Moreno Jarrín, E. N., Moposita Moposita, A. G., & Escobar Vinuesa, V. A. (2023). Metodologías activas para impulsar el proceso enseñanza-aprendizaje: otros horizontes, otros desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3