



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Humanidades y Arte- Programa de Doctorado en Lingüística

**LA ENSEÑANZA DE FORMAS PRAGMALINGÜÍSTICAS DEL INGLÉS ASISTIDA POR
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN CHILE**

Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística.

FRANCISCO ANDRÉS MATUS ALARCÓN
CONCEPCIÓN-CHILE
2026

Profesor Guía: Anita Ferreira Cabrera
Dpto. de español, Facultad de Humanidades y Artes
Universidad de Concepción

DERECHOS DE AUTOR

© 2026 Francisco Matus.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica de este trabajo doctoral.

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral fue posible gracias al apoyo de diversas instituciones y personas, cuyo respaldo resultó fundamental para el desarrollo de esta investigación.

Expreso mi gratitud a todas las instituciones y personas que, de una u otra manera, contribuyeron al desarrollo de esta investigación. Su confianza, colaboración y apoyo hicieron posible culminar este proceso académico, cuyos resultados aspiran a constituir un aporte al campo de la lingüística aplicada, la formación inicial de profesores de inglés y la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas.

En primer lugar, expreso mi más sincero agradecimiento a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por el otorgamiento de la beca de Doctorado Nacional, cuyo financiamiento hizo posible la realización de mis estudios doctorales. Asimismo, agradezco el apoyo destinado a cubrir los gastos operacionales asociados al desarrollo de esta investigación, recursos que permitieron ejecutar las distintas etapas del presente trabajo con el rigor metodológico requerido.

Expreso también mi profundo agradecimiento al equipo de Alelo Enskill English, por facilitar el acceso completo a su plataforma tecnológica, incluyendo sus sistemas de interacción y algoritmos asistidos por inteligencia artificial. Su permanente disposición, apoyo técnico y acompañamiento durante todo el proceso investigativo fueron fundamentales para la implementación y desarrollo de la intervención que constituye el eje central de esta tesis.

Agradezco igualmente a la Universidad de Concepción, y de manera especial al Comité Ético Científico, por la rigurosa evaluación del protocolo de investigación. Su aprobación permitió legitimar el desarrollo del estudio cuasiexperimental, garantizando el cumplimiento de los principios éticos que orientan la investigación científica con participantes humanos.

Manifiesto un reconocimiento muy especial al Dr. Ali Fuad Selvi, de la University of Alabama, quien, en el marco de una beca internacional de mentoría otorgada por The International Research Foundation for English Language Education (TIRF) y el British Council, brindó orientación académica de alto nivel durante el desarrollo de esta tesis. Su mentoría permitió incorporar una perspectiva internacional al estudio, fortalecer el diseño metodológico, validar los instrumentos de investigación y

profundizar el sustento teórico de este trabajo, contribuyendo significativamente al rigor científico alcanzado.

Asimismo, agradezco a TESOL International Association por brindar la oportunidad de presentar los resultados preliminares de esta investigación en la TESOL International Convention & English Language Expo, realizada en Tampa, Estados Unidos, entre el 21 y el 23 de marzo de 2025. Esta instancia permitió difundir el estudio ante una audiencia internacional de especialistas, recibir valiosa retroalimentación académica y enriquecer el desarrollo posterior de la investigación. Mi participación en este congreso fue financiada por la Universidad de Concepción, a través de una pasantía de investigación destinada a apoyar la internacionalización y difusión científica de este trabajo doctoral.

Agradezco A los docentes formadores y estudiantes de pedagogía en inglés que participaron en los estudios. Su disposición hizo posible avanzar en la comprensión del rol de la pragmática, del desarrollo de la conciencia metapragmática y de los efectos de avatares asistidos con inteligencia artificial en la formación inicial docente.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi compañero de vida, Rodrigo Barría, por su amor, paciencia y apoyo incondicional durante todo este proceso. Su compañía ha sido mi fuerza y mi inspiración para culminar este largo proceso académico.

Finalmente, quisiera expresar mi más sincero agradecimiento al claustro académico del Programa de Doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción, así como a los equipos evaluadores que formaron parte de este proceso. La formación recibida, desde diversas áreas del conocimiento, fue fundamental para mi desarrollo investigativo. Este trabajo es el resultado de un arduo y riguroso proceso de indagación disciplinar, aprendizaje y consolidación del conocimiento en el campo de la lingüística aplicada y en mi línea de especialización.

EPÍGRAFE

“El aprendizaje es el resultado de una mente compleja; la mente no se complejiza por el aprendizaje.”

— Nuño, J. C., 2019

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE TABLAS.....	IX
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUCCIÓN.....	1
I. INTRODUCCIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.....	4
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Justificación del estudio.....	11
1.2.1 Justificación disciplinar	11
1.2.2 Justificación contextual (Formación docente en Chile)	12
1.2.3 Justificación Tecnológica	17
1.2.4 Síntesis y relevancia de la investigación	19
1.3 Objetivos del estudio.....	21
1.4 Hipótesis de trabajo.....	22
1.4.1 Hipótesis del Estudio 2 (cuasi-experimental)	22
1.4.2 Hipótesis nulas del estudio 2 (cuasi- experimental)	23
1.4.3 Hipótesis del Estudio 3 (percepciones)	24
II. MARCO TEÓRICO.....	26
2.1 Conceptos claves.....	27
2.1.1 Competencia Comunicativa y Competencia Pragmática	31
2.1.2 Pragmática de la interlengua	36
2.1.3 Enseñanza de la Pragmática en Segundas lenguas e Instrucción Explícita...	40
2.1.4 Fundamentos teóricos complementarios	
para la enseñanza de la pragmática.....	43
2.1.4.1 Procesamiento del <i>input</i> e instrucción estructurada en el desarrollo pragmalingüístico.....	43
2.1.4.2 Variabilidad pragmática e interculturalidad en el marco del English as a Lingua Franca.....	44

2.1.4.3 Instrucción estratégica, andamiaje y evidencia empírica en el aprendizaje de competencias complejas.....	43
2.1.4.4 Teoría de la cortesía y dimensión sociopragmática de la persuasión.....	46
2.1.5 Formación inicial de profesores de inglés en Chile y desarrollo de la competencia pragmática.....	48
2.1.6 Inteligencia Artificial y enseñanza de una Segunda Lengua	49
2.1.7 Inteligencia Artificial, avatares conversacionales y enseñanza de la pragmática en L2	53
2.1.8 ALELO Enskill English y otras plataformas asistidas con inteligencia artificial para la enseñanza del inglés.....	56
2.1.9 Enskill English (ALELO) y potencial efecto en la enseñanza de la pragmática inglesa.....	59
2.1.10 Curso “Effective and Persuasive Communication de ALELO Enskill English.....	64
2.1.11 Investigaciones relacionadas con la pragmática y enseñanza del inglés en Chile.....	71
III. MARCO METODOLÓGICO	74
3.1 Preguntas de investigación.....	75
3.2 Objetivos.....	76
3.2.1 Objetivo generales.....	76
3.2.2 Objetivos específicos.....	76
3.3 Hipótesis de trabajo.....	77
3.3.1 Hipótesis de Estudio 2	78
3.3.2 Hipótesis de Estudio 3	79
3.4. La investigación.....	80
3.4.1 Enfoque de la investigación.....	80
3.4.2 Diseño de la investigación.....	81
3.4.3 Tipo de investigación.....	82
3.4.4 Muestra	83
3.4.5 Instrumentos	85
3.4.6 Procedimientos y análisis	86
3.4.7 Variables del Estudio	90
3.4.7.1 Articulación entre variables, estudios e instrumentos utilizados.....	92
3.4.8 Criterios para la tabulación de datos.....	93

3.4.9 Estrategias de la calidad de los datos, validez interna y rigor metodológico	96
IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS.....	97
4.1. Resultados por objetivos.....	97
4.1.1. Resultados para el objetivo 1	98
4.1.2 Resultados para el objetivo 2	103
4.1.3 Resultados para el objetivo 3	105
4.1.3.1 Resultados del Pre-test	107
4.1.3.2 Resultados del Post-test	109
4.1.3.3 Resultados del Post-test diferido	109
4.4. Resultados para el objetivo 4	112
4.5 Resultados Globales Integrados	114
4.6 Síntesis Final del Capítulo	117
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS,.....	119
5.1 Diagnóstico de la enseñanza de la pragmática.....	119
5.2 Intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial.....	120
5.3 Percepciones de los participantes	122
VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES	124
6.1 Conclusiones generales de la investigación	125
6.2 Conclusiones en relación con los objetivos específicos	126
6.3 Conclusiones integradoras.	127
6.4 Contribuciones del estudio	128
6.4.1 Contribución teórica	128
6.4.2 Contribución metodológica	128
6.4.3 Contribución pedagógica y aplicada	129
6.5 Limitaciones del estudio	129
6.6 Proyecciones para futuras investigaciones	131

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
VIII. ANEXOS	139
Anexo 1. Encuesta a Formadores de Profesores de Inglés	139
Anexo 2. Consentimiento Informado para Participantes del Estudio 1.....	157
Anexo 3. Matriz de datos de los 30 Participantes – Estudio 1.....	159
Anexo 4. Resultados y Análisis Estadísticos de la Encuesta a Formadores de Profesores de Inglés	163
Anexo 5. Análisis Curricular de Mallas de Programas de Formación de Profesores de Inglés en Chile	164
Anexo 6. Análisis Atlas.ti y Codificación de Mallas Curriculares.....	166
Anexo 7. Síntesis de Programas de Inglés Analizados	168
Anexo 8. Certificación Comité Ético- Científico para Estudio 2 – Universidad de Concepción	170
Anexo 9. Instrumentos del Cuasi-Experimento – Estudio 2.....	174
Anexo 10. Programa y Planificación Curricular del Cuasi-Experimento grupo experimental y control	179
Anexo 11. Procedimientos de Validación, Adaptación Instrumental y Rigor Metodológico de los Estudios	186
Anexo 12. Resultados del Pre-Test	193
Anexo 13. Resultados del Post-Test	195
Anexo 14. Análisis Estadístico del Pre y Post-Test	197
Anexo 15. Resultados del Post-Test diferido	200
Anexo 16. Análisis Estadístico de la Prueba del Post-Test diferido	202
Anexo 17. Encuesta de Percepciones sobre el Uso del Avatar ALELO Enskill – Estudio 3.....	203
Anexo 18. Matriz de resultados de la encuesta de percepciones (todos los participantes + puntuaciones Likert)	208
Anexo 19. Resultados y Análisis del Estudio de Percepciones – Estudio 3.....	210

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Jerárquico de Escalamiento desde la Competencia Comunicativa hacia la Conciencia Metapragmática en la Pragmática de la Interlengua	40
Figura 2. Interacción entre aprendiente de segunda lengua con avatar asistido con IA	62
Figura 3. Avatar de Alelo Enskill English asistido con IA	62
Figura 4. Curso para el desarrollo pragmalingüístico y conciencia metapragmática de Alelo Enskill English	63
Figura 5. Ejemplo de error pragmático identificado y rol del lenguaje tentativo	65
Figura 6. Formas pragmalingüísticas en ejercicio de categorización	66
Figura 7. Verbos recomendados para la persuasión	67
Figura 8. Uso de “to adopt” y lenguaje persuasivo (retroalimentación escrita/oral y evaluación automatizada)	68
Figura 9. Argumento no persuasivo y carente de verbos o formas pragmalingüísticas idóneas (retroalimentación escrita/oral y evaluación automatizada).....	69
Figura 10. Tarea para simulación practica de formas pragmalingüísticas asistida por IA.....	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Foco de enseñanza en programas de formación inicial docente para Pedagogía en Inglés de acuerdo a los hallazgos de Orrego et. Al (2022).....	14
Tabla 2. Diferencias en el tratamiento instruccional entre el grupo experimental y control	64
Tabla 3. Percepciones de los formadores de inglés sobre la lingüística aplicada en programas de formación inicial (N=30).....	99
Tabla 4. Percepciones sobre el desarrollo pragmático en programas de formación inicial (N=30)	100
Tabla 5. Frecuencia de uso del inglés reportado por formadores de profesores (N=30).....	101
Tabla 6. Conciencia Metapragmática de los formadores de profesores (N=30)...	102
Tabla 7. Puntajes promedio por dimensión de la encuesta del estudio 1	102
Tabla 8. Distribución del contenido relacionado con la pragmática en planes de estudios (N=12).....	103
Tabla 9. Resultados de las pruebas de normalidad (Shapiro–Wilk) y homogeneidad de varianzas (Levene).....	106
Tabla 10. Resultados del Pre-test para el grupo experimental y control del estudio cuasi-experimental.....	107
Tabla 11. Resultados del Post-test para el grupo experimental y control del estudio cuasi-experimental	109
Tabla 12. Resultados de la Prueba del post-test diferido para el grupo experimental y control del estudio cuasi-experimental.....	111
Tabla 13. Resultados estadísticos descriptivos para encuesta de percepciones del estudio 3.....	113
Tabla 14. Prueba T para una muestra (valor neutro 3; N=21).....	113

RESUMEN

La presente investigación doctoral examina el impacto de la enseñanza explícita de formas pragmalingüísticas mediada por Inteligencia Artificial (IA) en la Formación Inicial de Profesores de Inglés (FIPI) en Chile, mediante un diseño mixto secuencial estructurado en tres fases complementarias. Los objetivos planteados son: (a) evaluar el nivel de conocimiento pragmático y conciencia metapragmática (CM) de los formadores, junto con el grado de explicitud e implicitud de estas competencias en doce programas de formación; y (b) medir el efecto del uso de un avatar asistido por IA en la enseñanza de formas pragmalingüísticas de persuasión. Asimismo, c) Asimismo, se analizaron las percepciones de los participantes respecto de la experiencia tecnológica, a fin de examinar la valoración del sistema de interacción mediado por inteligencia artificial y su contribución percibida al aprendizaje del inglés.

El primer estudio, de carácter descriptivo y vinculado al Objetivo General 1 de la investigación, examinó la integración de la pragmática en la Formación Inicial de Profesores de Inglés (FIPI) en Chile. Inicialmente, se analizaron las percepciones de los formadores en cuatro dimensiones relacionadas con su enseñanza. Posteriormente, se realizó un análisis curricular (AC) orientado a determinar su incorporación formal en los planes de estudio. Los resultados evidenciaron una brecha estructural entre el reconocimiento teórico de la relevancia de la pragmática y su institucionalización curricular, en línea con lo señalado por Kathleen Bardovi-Harlig (2013) respecto de la insuficiente sistematicidad de la instrucción pragmática en contextos de L2.

El segundo estudio, asociado al Objetivo General 2 y al Objetivo Específico 3, correspondió a un diseño cuasi-experimental (CE) que evaluó el efecto de una intervención mediada por un avatar asistido por inteligencia artificial (IA) en profesores en formación ($n = 43$). Para ello, se aplicaron un pre-test (PT) y un post-test (PS), considerando medidas de reconocimiento, producción oral y conciencia metapragmática (CM). Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, con tamaños de efecto elevados, hallazgos que dialogan con la evidencia empírica sobre instrucción explícita en pragmática documentada por Naoko Taguchi (2015, 2018).

El tercer estudio, vinculado al Objetivo General 2 y a los Objetivos Específicos 4 y 5, analizó las percepciones estudiantiles respecto de la intervención mediada por inteligencia artificial, particularmente en relación con la facilidad de uso del sistema, la calidad de la Retroalimentación Automatizada (RA) y la percepción de progreso en el uso del inglés. Sus resultados evidenciaron altos niveles de aceptación tecnológica y valoración positiva de la experiencia de aprendizaje, aportando

evidencia complementaria para evaluar la viabilidad pedagógica y la potencial integración curricular de este tipo de tecnologías en la formación inicial docente.

En conjunto, los hallazgos confirman que la enseñanza explícita mediada por IA fortalece el desarrollo de la competencia pragmática en la FIPI y refuerza la necesidad de su incorporación sistemática en los programas formativos.

Palabras clave: Pragmática; Conciencia Metapragmática; Inteligencia Artificial; Formación Inicial de Profesores de Inglés; Retroalimentación Automatizada.

ABSTRACT

This doctoral research examines the impact of explicit instruction of pragmalinguistic forms mediated by Artificial Intelligence (AI) in English Language Teacher Education (ELTE) in Chile through a sequential mixed-methods design structured in three complementary phases. The study pursued three main objectives: (a) to evaluate teacher educators' level of pragmatic knowledge and metapragmatic awareness (MA), together with the degree of explicitness and implicitness of these competencies across twelve teacher education programs; (b) to measure the effect of using an AI-assisted avatar for teaching pragmalinguistic forms of persuasion; and (c) to analyze participants' perceptions of the technological experience in order to examine their evaluation of the *AI-mediated interaction system* and its perceived contribution to English language learning.

The first study, descriptive in nature and linked to General Objective 1, examined the integration of pragmatics within English Language Teacher Education (ELTE) programs in Chile. Initially, teacher educators' perceptions were analyzed across four dimensions related to pragmatics instruction. Subsequently, a Curriculum Analysis (CA) was conducted to determine the formal incorporation of pragmatics into the curricula. Findings revealed a structural gap between the theoretical recognition of pragmatics and its curricular institutionalization, consistent with Kathleen Bardovi-Harlig's (2013) observations regarding the insufficient systematicity of pragmatic instruction in L2 contexts.

The second study, associated with General Objective 2 and Specific Objective 3, adopted a quasi-experimental design (QED) to evaluate the effect of an AI-assisted avatar intervention on pre-service teachers ($n = 43$). A pre-test (PT) and post-test (PS) were administered, considering measures of recognition, oral production, and metapragmatic awareness (MA). Results showed statistically significant differences in favor of the experimental group, with large effect sizes. These findings are

consistent with empirical evidence on explicit pragmatic instruction documented by Naoko Taguchi (2015, 2018).

The third study, linked to General Objective 2 and Specific Objectives 4 and 5, analyzed students' perceptions of the AI-mediated intervention, particularly regarding system usability, the quality of *Automated Feedback* (AF), and perceived progress in English language use. Results indicated high levels of technological acceptance and positive evaluations of the learning experience, providing complementary evidence regarding the pedagogical feasibility and potential curricular integration of AI-mediated technologies in teacher education.

Overall, the findings confirm that AI-mediated explicit instruction strengthens the development of pragmatic competence in ELTE and reinforces the need for its systematic incorporation into teacher education programs.

Keywords: Pragmatics; Metapragmatic Awareness; Artificial Intelligence; Initial English Teacher Education; Automated Feedback.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo doctoral da cuenta de una investigación original cuyo objetivo general es evaluar la efectividad de un avatar asistido por inteligencia artificial (Alelo Enskill English), equipado con procesamiento de lenguaje natural mediante algoritmos, para la enseñanza de formas pragmalingüísticas en un grupo de profesores en formación de la carrera de Pedagogía en Inglés en Chile. Este propósito se enmarca en la necesidad de fortalecer dimensiones del desarrollo lingüístico que trascienden el dominio exclusivamente gramatical.

Lo anterior resulta particularmente relevante debido a que el dominio gramatical, por sí solo, no garantiza una comunicación efectiva ni apropiada en contextos reales de interacción. Diversos estudios en pragmática interlingüística han demostrado que los aprendientes de una segunda lengua pueden presentar altos niveles de precisión lingüística y, aun así, experimentar dificultades para interpretar significados implícitos, adecuar el discurso a variables socioculturales o seleccionar estrategias comunicativas apropiadas según el contexto y el interlocutor (Thomas, 1983; Kasper & Blum-Kulka, 1993; Bardovi-Harlig, 1999). En consecuencia, fortalecer el desarrollo pragmático en la formación inicial de profesores de inglés no solo favorece una comunicación más contextualizada y socialmente adecuada, sino que también permite a los futuros docentes desenvolverse con mayor efectividad en escenarios académicos, profesionales e interculturales, así como mediar pedagógicamente el uso funcional y situado de la lengua en sus futuras prácticas de enseñanza.

Este sentido, el aprendizaje pragmalingüístico puede entenderse como un proceso emergente que surge de la interacción entre el conocimiento gramatical del aprendiz, su sensibilidad a las condiciones contextuales del discurso y las experiencias de interacción comunicativa que permiten asociar formas lingüísticas con funciones pragmáticas específicas. Así, el desarrollo de la competencia pragmática implica la construcción gradual de relaciones entre formas lingüísticas, significados pragmáticos e interpretaciones contextuales.

Dentro de este marco, la competencia pragmática constituye un componente fundamental del uso efectivo del lenguaje, ya que permite interpretar intenciones, matizar significados y seleccionar recursos lingüísticos acordes a cada situación comunicativa. En consecuencia, explorar herramientas tecnológicas innovadoras que favorezcan el aprendizaje de formas pragmalingüísticas resulta particularmente pertinente en la formación inicial docente.

No obstante, en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), la instrucción se centra prioritariamente en la precisión formal y en la cobertura de contenidos lingüísticos meramente estructurales (Richards & Rodgers, 2001; Larsen-Freeman, 2003). Como resultado, la dimensión pragmática tiende a ocupar un lugar secundario dentro de los programas de formación inicial docente. Esta situación representa un desafío particular, dado que los futuros profesores no solo deben comunicarse de manera adecuada, sino también enseñar a sus educandos a hacerlo. La ausencia de formación sistemática en pragmática limita, por tanto, tanto su desempeño comunicativo como su competencia pedagógica.

La literatura especializada evidencia que los aprendientes de lenguas extranjeras pueden alcanzar altos niveles de precisión gramatical y, aun así, presentar dificultades significativas en la adecuación pragmática (Bardovi-Harlig, 2012; Kasper & Dahl, 1991; Taguchi, 2022). Estas dificultades se manifiestan en la selección inapropiada de registros, el uso excesivamente directo, la transferencia de normas socioculturales de la lengua materna o la interpretación errónea de intenciones comunicativas. En la formación docente, estas dificultades adquieren mayor relevancia, pues tienden a reproducirse en la enseñanza escolar, perpetuando patrones de comunicación inadecuados.

En el contexto chileno, la formación inicial de profesores de inglés se desarrolla en un escenario marcado por tensiones entre los principios comunicativos promovidos por las políticas educativas y las prácticas curriculares implementadas en los programas de pedagogía en inglés. Estudios recientes han problematizado la persistencia de divisiones entre teoría y práctica, currículos descontextualizados y enfoques centrados en la precisión lingüística dentro de la formación docente (Barger et al., 2024; Gómez, 2025; Gómez & Walker, 2020; Veliz, 2021; Veliz et al., 2025). Asimismo, Orrego Ramírez et al. (2022) sostienen que la formación inicial ha experimentado una progresiva dilución de contenidos lingüísticos y disciplinarios, relegando dimensiones como la pragmática a espacios curriculares fragmentados. En conjunto, estos estudios evidencian tensiones entre lo declarado por las políticas curriculares respecto al desarrollo de la competencia comunicativa y el uso contextualizado de la lengua (Ministerio de Educación de Chile, 2012, 2021), y las prácticas formativas predominantes en los programas de pedagogía en inglés. A pesar del creciente desarrollo de tecnologías digitales e inteligencia artificial aplicadas a la enseñanza de lenguas, la incorporación sistemática de competencias pragmalingüísticas y metapragmáticas continúa siendo limitada (Taguchi, 2015, 2024; Lee, 2020).

Frente a este escenario, la presente investigación abordó el problema desde una perspectiva integral. Primero, examina cómo se posiciona la pragmática dentro de la formación inicial docente en inglés en Chile. Luego, evalúa empíricamente el efecto de una intervención pedagógica basada en interacción con un avatar asistido por inteligencia artificial para la enseñanza explícita de formas pragmlingüísticas de persuasión. Finalmente, analiza la percepción de los estudiantes respecto del uso de esta tecnología en su proceso de aprendizaje.

De este modo, el estudio buscó contribuir de manera articulada a cuatro dimensiones fundamentales: (1) el avance del conocimiento disciplinar en el ámbito de la lingüística aplicada; (2) el fortalecimiento de la investigación en adquisición de segundas lenguas; (3) el aporte al desarrollo y fortalecimiento de la competencia pragmática en la formación inicial de profesores de inglés; y (4) el diseño y fundamentación de prácticas pedagógicas basadas en evidencia para la formación docente en el contexto chileno.

La presente tesis doctoral se estructura de la siguiente manera:

El capítulo I presenta la introducción al objeto de estudio, el planteamiento del problema y la justificación de la investigación. Asimismo, se establecen los objetivos y las hipótesis que sustentan este trabajo doctoral.

En el capítulo II se desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación. Se aborda el origen del estudio y la metodología de medición de la pragmlingüística dentro del campo de la lingüística aplicada, así como los trabajos recientes que combinan inteligencia artificial y enseñanza de segundas lenguas.

El capítulo III describe el marco metodológico. En este apartado se explicitan las preguntas de investigación, los principales objetivos y las hipótesis, el diseño de la investigación, las variables en estudio, la muestra y los participantes, y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Además, se detallan los criterios de tabulación, procesamiento de los datos y la aplicación de los paquetes estadísticos SPSS y JASP.

En el capítulo IV se presentan los resultados del estudio, incluyendo análisis cuantitativos y cualitativos, con el propósito de establecer las relaciones entre las distintas variables y confirmar o rechazar las hipótesis de trabajo.

Finalmente, el capítulo V consigna la discusión de los resultados y las conclusiones. La discusión se organiza entorno a los objetivos generales y las hipótesis de trabajo. Este capítulo también aborda las limitaciones del estudio y plantea proyecciones para investigaciones futuras en las líneas de investigación desarrolladas en esta tesis doctoral.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

El desarrollo de la competencia pragmática constituye un componente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Esta competencia no solo considera el dominio de estructuras lingüísticas, sino también la capacidad de utilizarlas de manera adecuada en contextos comunicativos diversos, atendiendo a las normas socioculturales y pragmáticas de interacción. Numerosos estudios han evidenciado que la enseñanza centrada exclusivamente en la precisión gramatical limita el desarrollo integral de habilidades comunicativas complejas, dejando en segundo plano la competencia pragmática, aspecto fundamental para el desempeño efectivo en contextos reales de comunicación (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2011a, 2011b).

En este marco, los programas de formación inicial docente enfrentan desafíos particulares. Por una parte, la preparación de futuros profesores de inglés no solo exige la adquisición de una competencia lingüística avanzada, sino también el desarrollo de habilidades que les permitan reconocer, reproducir y enseñar de manera explícita las formas pragmlingüísticas adecuadas en contextos pedagógicos diversos. Por otra parte, la evidencia disponible indica que la incorporación sistemática de la pragmática en los planes de estudio de formación docente continúa siendo irregular y fragmentaria; con frecuencia, la enseñanza se centra prioritariamente en la dimensión estructural del idioma, relegando la atención a los componentes sociopragmáticos y pragmlingüísticos indispensables para el ejercicio de una práctica docente efectiva.

En este sentido, el presente estudio tuvo como propósito examinar el desarrollo de la competencia pragmática en programas de formación inicial de profesores de inglés en Chile y evaluar el efecto de una intervención mediada por un avatar asistido por inteligencia artificial para la enseñanza explícita de formas pragmlingüísticas. Para ello, se analizaron las condiciones curriculares y formativas asociadas a la enseñanza de la pragmática, así como el impacto de la intervención en el reconocimiento, producción oral y desarrollo de la conciencia metapragmática de los participantes. Asimismo, se exploraron las percepciones estudiantiles respecto de la experiencia tecnológica y de la retroalimentación automatizada, con el propósito de aportar evidencia sobre estrategias pedagógicas innovadoras para la formación docente.

1.1 Planteamiento del Problema

El objetivo central de la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado desde un énfasis predominante en el dominio de estructuras gramaticales —característico de métodos como el Grammar-Translation Method y el Audiolingual Method¹— hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Este tránsito metodológico ha sido ampliamente documentado en la literatura especializada sobre enfoques y métodos de enseñanza de lenguas (Richards & Rodgers, 2001), donde se describe la progresiva incorporación de principios comunicativos orientados a la interacción, la negociación de significado y el uso contextualizado del lenguaje.

Este giro teórico se consolidó a partir de los aportes de Dell Hymes (1972), quien amplió la noción chomskiana de competencia lingüística incorporando la dimensión sociocultural del uso del lenguaje. Posteriormente, el modelo de Canale y Swain (1980) sistematizó este constructo en componentes gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico, estableciendo las bases del enfoque comunicativo. Más adelante, Bachman (1990) refinó el modelo al proponer el concepto de competencia comunicativa lingüística, integrando dimensiones organizativas y pragmáticas que permiten explicar cómo los hablantes movilizan sus conocimientos lingüísticos y socioculturales para interpretar y producir significados de manera adecuada según las exigencias del contexto comunicativo. En este marco, la enseñanza de lenguas extranjeras debiese haber transitado desde un énfasis centrado exclusivamente en la corrección formal hacia una orientación que priorice el uso significativo de la lengua, la interacción auténtica y la adecuación pragmática en contextos reales de comunicativa lingüística, integrando dimensiones organizativas y pragmáticas.

No obstante, incluso bajo esta concepción ampliada del lenguaje, la dimensión pragmática continúa ocupando un espacio periférico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en la formación inicial docente en Chile, donde su incorporación curricular suele ser limitada y escasamente sistematizada.

La competencia pragmática implica la capacidad de interpretar y producir significados en función del contexto social, las relaciones entre interlocutores y la intención comunicativa (Kasper, 1997;

¹ El *Grammar-Translation Method* se caracteriza por centrarse en el análisis explícito de reglas gramaticales, la traducción de textos y el desarrollo de la lectura y escritura, con escasa atención a la comunicación oral. En contraste, el *Audiolingual Method*, influido por el estructuralismo lingüístico y el conductismo, prioriza la repetición de patrones lingüísticos mediante ejercicios de imitación y práctica mecánica con el objetivo de automatizar estructuras de la lengua.

Thomas, 1983). Desde la perspectiva de la pragmática de la interlengua, esta competencia supone no solo el conocimiento de las normas socioculturales que regulan el uso apropiado del lenguaje (dimensión sociopragmática), sino también el dominio de los recursos lingüísticos que permiten realizar dichas funciones comunicativas (dimensión pragmlingüística) (Kasper & Dahl, 1991; Bardovi-Harlig, 2012).

Su desarrollo permite seleccionar recursos lingüísticos apropiados para diferentes niveles de formalidad, gestionar actos de habla y adaptar el discurso a situaciones comunicativas diversas, lo que constituye un componente esencial de la competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980; Taguchi, 2022). En esta línea, la CM—entendida como el conocimiento del significado social de las formas lingüísticas variables y la capacidad de reconocer su adecuación contextual— resulta fundamental para el uso estratégico de la lengua en contextos interculturales (Kington & Farrell, 2004).

Sin embargo, la evidencia empírica ha mostrado que los aprendientes de inglés como lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de precisión gramatical y aun así presentar dificultades persistentes en la adecuación comunicativa. Diversos estudios han demostrado que los errores pragmáticos pueden pasar inadvertidos incluso cuando la producción es gramaticalmente correcta, generando malentendidos en la interacción (Larsen-Freeman, 2003; Yule, 1996). Asimismo, la investigación en pragmática de la interlengua ha documentado que el desarrollo pragmático no ocurre de forma automática como resultado del aumento en competencia gramatical, sino que requiere atención pedagógica explícita (Bardovi-Harlig, 2012; Taguchi, 2018).

Estas dificultades adquieren particular relevancia en la formación de profesores de inglés, quienes no solo deben comunicarse eficazmente en la lengua meta (LM)², sino también modelar y enseñar usos apropiados del lenguaje a sus estudiantes, integrando forma, significado y uso en su desempeño profesional (Ministerio de Educación de Chile, 2021). Aunque los estándares nacionales enfatizan el logro de un nivel C1 según el Council of Europe (2001, 2018), el dominio avanzado descrito en el Marco Común Europeo no garantiza por sí mismo un desarrollo sistemático de la competencia pragmática, especialmente en ausencia de instrucción explícita (Bardovi-Harlig, 2012; Taguchi, 2022).

² En esta investigación, *lengua meta (LM)* se refiere a la lengua objeto de aprendizaje e instrucción, es decir, el sistema lingüístico hacia el cual se orientan los procesos de adquisición, enseñanza y evaluación. El concepto enfatiza su carácter dinámico y contextualizado, en tanto la LM no se concibe únicamente como un conjunto de estructuras formales, sino como un repertorio de recursos pragmlingüísticos y socioculturales cuyo dominio implica adecuación, intención comunicativa y competencia metapragmática en uso.

En el contexto chileno, la evidencia disponible sugiere que la formación pragmática continúa siendo un componente insuficientemente desarrollado en los programas de pedagogía en inglés, tanto a nivel curricular como evaluativo (Orrego et al., 2022). En este escenario, la falta de formación pragmática no solo afecta el desempeño individual de los futuros docentes, sino que puede reproducirse en el sistema escolar, perpetuando prácticas centradas prioritariamente en la precisión formal más que en la adecuación comunicativa. Por tanto, fortalecer la instrucción pragmalingüística en la formación inicial docente no constituye un complemento accesorio, sino un componente estructural para el desarrollo pleno de la competencia comunicativa en EFL.

Desde esta perspectiva, resulta necesario examinar cómo la competencia pragmática se incorpora —o se omite— en los programas de formación inicial docente. En el contexto chileno, aunque las carreras de Pedagogía en Inglés declaran orientarse al desarrollo de la competencia comunicativa, análisis recientes han evidenciado una escasa explicitación curricular de la pragmática, generalmente subsumida dentro de categorías amplias como comunicación oral o interacción, sin resultados de aprendizaje operativos ni progresión pedagógica definida (Orrego et al., 2022). Esta situación resulta especialmente relevante, puesto que la competencia pragmática constituye un componente esencial para el uso efectivo y socioculturalmente apropiado del inglés en contextos reales de interacción (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015). En consecuencia, la ausencia de una formación pragmática sistemática puede limitar tanto el desempeño comunicativo de los futuros profesores de inglés como su capacidad para enseñar el uso funcional y contextualizado de la lengua. Esta desarticulación entre el conocimiento disciplinar disponible y su institucionalización curricular constituye, por tanto, una brecha formativa concreta que justifica la presente investigación.

Considerando la realidad educativa chilena, la formación inicial docente ha evidenciado tensiones persistentes entre las declaraciones curriculares y su implementación efectiva en aula. Tal como señala L. Lizasoain (2017), los programas de pedagogía suelen formular perfiles de egreso centrados en el desarrollo de competencias comunicativas complejas; sin embargo, las dimensiones vinculadas al uso contextual del lenguaje —como la adecuación sociopragmática, el manejo del registro y la interpretación de intenciones comunicativas— suelen quedar subsumidas en objetivos generales de comunicación, sin indicadores específicos de progresión ni mecanismos explícitos de evaluación longitudinal. Esta situación favorece una implementación fragmentada y dependiente de decisiones individuales de cada asignatura o docente, debilitando el desarrollo sostenido de la competencia pragmática en futuros profesores de inglés.

Este diagnóstico resulta especialmente relevante a la luz de la evidencia en adquisición de segundas lenguas, la cual demuestra que la competencia pragmática no emerge automáticamente a partir del dominio gramatical. Por el contrario, requiere instrucción focalizada, oportunidades sistemáticas de práctica contextualizada y retroalimentación explícita (Kasper & Rose, 2002; Bardovi-Harlig, 2001). Meta-análisis en el área han confirmado que la instrucción explícita produce efectos significativamente superiores al aprendizaje incidental en el desarrollo pragmático (Norris & Ortega, 2000; Jeon & Kaya, 2006). En ausencia de una planificación curricular articulada, la enseñanza de la pragmática tiende a volverse implícita, episódica y altamente variable entre programas, lo que limita tanto el desarrollo pragmlingüístico como la sensibilidad sociopragmática.

Desde una perspectiva pedagógica, uno de los principales desafíos radica en que la pragmática exige interacción contextualizada. A diferencia de la gramática o el léxico, cuyo aprendizaje puede abordarse mediante ejercicios estructurales descontextualizados, la pragmática implica interpretar relaciones de poder, distancia social, grado de imposición y consecuencias interpersonales del uso lingüístico (Taguchi, 2011). La producción adecuada de actos de habla —como peticiones, rechazos o disculpas— requiere no solo conocimiento formal, sino también la capacidad de ajustar el discurso a variables contextuales dinámicas (Kasper & Rose, 2002). No obstante, en contextos universitarios tradicionales, las oportunidades de interacción auténtica suelen verse restringidas por limitaciones estructurales como tiempo de clase, número de estudiantes y acceso limitado a interlocutores competentes (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003).

En este escenario, el desarrollo de tecnologías basadas en inteligencia artificial ofrece una alternativa pedagógica potencialmente pertinente. Desde el marco del aprendizaje de lenguas asistido por computador, se ha planteado que los entornos digitales pueden proporcionar *input* intensificado, práctica repetible y retroalimentación adaptativa (Chapelle, 2001, 2003, 2007). Los sistemas de interacción simulada mediante avatares conversacionales permiten recrear situaciones comunicativas controladas y ajustables al nivel del usuario, lo que podría favorecer la práctica contextualizada de actos de habla y el desarrollo de formas pragmlingüísticas en entornos de bajo riesgo, al promover la interacción significativa, la producción lingüística y la reflexión sobre el uso adecuado del lenguaje en contextos específicos (Long, 1996; Swain, 2005; Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015).

Sin embargo, la evidencia empírica disponible muestra que la mayoría de las investigaciones en tecnologías educativas aplicadas a L2 se han centrado en variables como fluidez oral, pronunciación o adquisición léxica (Godwin-Jones, 2018), mientras que los efectos específicos sobre la competencia pragmática siguen siendo incipientes. No obstante, pese al creciente interés por explorar el potencial de la inteligencia artificial para la enseñanza de la pragmática (Alfuraiji, 2024), persiste una escasa evidencia en contextos de formación inicial docente, particularmente en relación con el desarrollo de la conciencia metapragmática (CM), entendida como la capacidad de reflexionar explícitamente sobre el uso social del lenguaje y justificar elecciones lingüísticas según variables contextuales (Taguchi, 2015).

En consecuencia, considerando la fragmentación curricular advertida en el contexto chileno (Lizasoain, 2017) y la necesidad de instrucción explícita respaldada por la literatura en adquisición de L2 (Kasper & Rose, 2002; Norris & Ortega, 2000), se hace necesario investigar si intervenciones pedagógicas mediadas por inteligencia artificial pueden contribuir no solo al desempeño pragmático observable, sino también al desarrollo de CM en estudiantes de pedagogía en inglés.

En virtud de lo expuesto, se identifica una triple brecha investigativa:

1. Una brecha curricular, entre la importancia atribuida a la pragmática y su integración efectiva en la formación docente.
2. Una brecha pedagógica, relacionada con la dificultad de enseñar pragmática mediante metodologías tradicionales.
3. Una brecha empírica, asociada a la falta de estudios sobre el impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje pragmático en formación inicial docente.

Por consiguiente, la presente investigación examinó estas tres dimensiones mediante un diseño secuencial que integró análisis contextual, intervención pedagógica y evaluación de percepciones estudiantiles.

En coherencia con este enfoque, el estudio se organizó en tres fases complementarias, orientadas a analizar de manera integral el desarrollo de la competencia pragmática en la Formación Inicial Docente en Inglés (FID-EFL) en Chile.

Desde una lógica progresiva, el trabajo doctoral se articuló en:

1. Diagnóstico del problema (Estudio 1)
2. Implementación de una intervención pedagógica para subsanar la brecha detectada (Estudio 2)
3. Evaluación de la percepción y satisfacción de los participantes (Estudio 3)

Esta organización permitió transitar desde la identificación de una brecha curricular e institucional hasta implementación y validación empírica de una propuesta pedagógica mediada por tecnología.

Por tanto, el problema que orientó esta tesis trascendió la mera constatación de la limitada sistematización de la competencia pragmática en la formación inicial docente en inglés en Chile, para centrarse en la relación entre conocimiento disciplinar, diseño curricular e innovación pedagógica. La evidencia preliminar mostró que, pese al reconocimiento teórico de la relevancia de la pragmática y de la conciencia metapragmática, su incorporación curricular permanecía fragmentaria y escasamente operacionalizada, revelando una brecha entre discurso académico y concreción programática. En este contexto, la presente investigación buscó examinar tanto las condiciones curriculares y formativas asociadas a la enseñanza de la pragmática en programas de Pedagogía en Inglés, como el potencial de una intervención mediada por inteligencia artificial para favorecer el desarrollo de habilidades pragmáticas y metapragmáticas en futuros profesores de inglés. Asimismo, se consideró relevante analizar las percepciones estudiantiles respecto del uso de tecnologías basadas en inteligencia artificial y de la retroalimentación automatizada como apoyo al aprendizaje lingüístico.

Atendiendo a esta problemática, se estableció como objetivo general evaluar el desarrollo de la competencia pragmática en programas de formación inicial de profesores de inglés en Chile y analizar el efecto de una intervención mediada por inteligencia artificial en la enseñanza de formas pragmalingüísticas. De manera complementaria, se formularon objetivos específicos y preguntas de investigación orientados a examinar la incorporación curricular de la pragmática, medir el impacto de la intervención en el reconocimiento, producción oral y conciencia metapragmática de los participantes, y explorar sus percepciones respecto de la experiencia tecnológica implementada.

1.2 Justificación del estudio

1.2.1 Justificación disciplinar

Desde la lingüística aplicada, la competencia pragmática constituye un componente esencial de la competencia comunicativa, al implicar la integración de conocimientos lingüísticos, discursivos y socioculturales para la interpretación y producción adecuada del discurso en contextos específicos. Esta dimensión permite a los hablantes y aprendientes de una segunda lengua seleccionar formas lingüísticas pertinentes según la intención comunicativa, las relaciones interpersonales y las normas socioculturales que regulan una interacción comunicativa (Bachman & Palmer, 1996).

La investigación en adquisición de segundas lenguas ha demostrado de manera consistente que la competencia pragmática no se adquiere de forma automática mediante la exposición al idioma. Por el contrario, su desarrollo requiere atención pedagógica explícita, oportunidades sistemáticas de práctica contextualizada y retroalimentación orientada al uso (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2011a). A partir de ello, se advierte que los aprendientes pueden alcanzar altos niveles de precisión gramatical pero, aun así, presentar dificultades para interpretar intenciones comunicativas, ajustar el registro o emplear estrategias pragmalingüísticas apropiadas, generando malentendidos incluso en interacciones caracterizadas por un elevado dominio lingüístico.

En este marco, la presente investigación se inscribió en los estudios de adquisición y desarrollo de una segunda lengua asistidos por tecnología y se propuso medir principalmente el efecto de la instrucción explícita de formas pragmalingüísticas de persuasión —definidas en un programa institucional de formación docente— mediante el uso de un avatar asistido por técnicas de inteligencia artificial. Asimismo, buscó analizar su impacto en el reconocimiento, la producción y la retención de dichas estructuras en estudiantes de pedagogía en inglés en Chile.

La relevancia de este enfoque se sustentó en la necesidad de integrar atención a la forma y al significado en contextos comunicativos auténticos. Modelos de instrucción con foco en la forma (*focus on form*), desarrollados por Long (1991, 1998) y ampliados por Doughty y Williams (1998), así como por Doughty y Varela (1998), proponen que la atención explícita a estructuras lingüísticas en contextos comunicativos favorece el desarrollo de la interlengua. En particular, la pragmática de la interlengua (Kasper & Dahl, 1991) constituye un ámbito donde la integración de forma, significado y uso resulta crucial para el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz.

Esta orientación pedagógica puede comprenderse a la luz del tránsito histórico en los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, ampliamente documentado por Ortega (2001) y Richards y Rodgers (2001), desde modelos centrados en la precisión lingüística hacia enfoques comunicativos. La implementación aislada de tales paradigmas evidenció limitaciones estructurales: contextos exclusivamente orientados a la forma restringieron la fluidez comunicativa, mientras que aproximaciones centradas solo en el significado favorecieron la fosilización³ de errores en la interlengua, afectando la eficacia comunicativa. En este escenario, los modelos integrados —como el *focus on form*— emergen como una respuesta teórica y pedagógica a dicha dicotomía, al abordar explícitamente la dimensión pragmalingüística en contextos comunicativos contextualizados.

En síntesis, desde el plano disciplinar, la investigación responde a la necesidad de fortalecer la enseñanza explícita de la pragmática en la formación de profesores de inglés, articulando los aportes de la lingüística aplicada, la adquisición de segundas lenguas y la tecnología educativa.

1.2.2 Justificación pedagógica y contextual (formación docente en Chile)

En el contexto chileno, la formación de profesores de inglés se desarrolla en un escenario marcado por la demanda de docentes altamente calificados y por la expansión de programas de formación inicial para la EFL. Según el informe de Elige Educar (2021), existe un déficit aproximado del 29% de docentes idóneos de inglés en el país. Este déficit ha impulsado la creación de una amplia oferta de programas de formación, que actualmente alcanza 29 carreras a nivel nacional.

Si bien esta expansión evidencia esfuerzos por responder a las demandas del sistema educativo, también ha suscitado cuestionamientos respecto de la calidad y consistencia de la formación. En este sentido, Abrahams y Farías (2010) advierten que la rápida expansión de programas ha generado preocupación en torno a la calidad de la preparación docente.

Con el propósito de orientar y garantizar estándares de calidad, el Ministerio de Educación de Chile ha impulsado los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés para Educación

³ La fosilización se refiere al fenómeno mediante el cual determinadas formas lingüísticas no meta permanecen de manera estable en la interlengua del aprendiente, aun después de una exposición prolongada al *input* y de recibir instrucción formal. Este concepto fue introducido por Selinker (1972) para describir la estabilización de rasgos gramaticales, léxicos o pragmáticos que no alcanzan la norma de la lengua meta, afectando potencialmente la eficacia comunicativa en contextos avanzados de competencia.

Básica y Media (2021), documento que establece lineamientos para la formación de docentes. En la dimensión lingüística, se espera que los programas tributen al desarrollo de una competencia comunicativa en inglés a nivel experto C1 según el Council of Europe y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001, actualización 2018).

Dicho desarrollo debe integrar el conocimiento de la forma, el contenido y el uso de la lengua (Aarts & McMahon, 2008; Fromkin et al., 2013), permitiendo a los futuros docentes tomar decisiones metodológicas pertinentes en contextos específicos (Harmer, 2012). Esta integración supone articular de manera equilibrada la dimensión lingüística y la pedagógica en coherencia con el enfoque comunicativo que orienta las bases curriculares. Sin embargo, la evidencia empírica da cuenta de tensiones entre estos lineamientos y las prácticas formativas, lo que sugiere la persistencia de una brecha entre los principios declarados y su concreción en los procesos de formación inicial.

En relación con esta problemática, el estudio de A. Lizasoain (2021), realizado con 400 profesores de inglés en Chile, muestra que, si bien los docentes declaran promover vocabulario, gramática, comunicación y cultura en su enseñanza —en consonancia con el énfasis comunicativo curricular—, en la práctica persiste un enfoque predominantemente teórico que no siempre logra abordar la complejidad de los factores involucrados en la adquisición de una lengua extranjera. Estos hallazgos permiten advertir que la integración equilibrada de forma, contenido y uso continúa siendo un desafío en la formación docente.

Desde una perspectiva complementaria, la investigación cualitativa de Orrego et al. (2022), basada en testimonios de formadores de profesores de inglés, sitúa esta tensión en un marco histórico más amplio. Los autores identifican un tránsito desde un foco centrado en la precisión lingüística y las “unidades discretas” hacia un modelo más pragmático a partir de la década de 1990. No obstante, este desplazamiento es interpretado por algunos académicos como una flexibilización que habría impactado negativamente en el desempeño lingüístico de los egresados. Asimismo, el estudio confirma una transición desde la primacía de la formación lingüística por sobre la pedagógica hacia una búsqueda de equilibrio entre ambas dimensiones.

En conjunto, y en coherencia con la síntesis presentada en la Tabla 1, estos antecedentes permiten identificar un desplazamiento paradigmático en el foco de la formación inicial docente en Pedagogía en Inglés en Chile. Dicho desplazamiento no solo responde a transformaciones epistemológicas en lingüística aplicada, sino también a reconfiguraciones en la concepción del saber profesional docente, tensionando continuamente la relación entre conocimiento disciplinar y competencia pedagógica.

Tabla 1

Foco de enseñanza en programas de formación inicial docente para Pedagogía en Inglés de acuerdo a Orrego et al.(2022)

1973 - 1990	1990 - 2000	2000 - presente	Futuro
Foco en las formas lingüísticas y precisión. Foco en gramática y carencia de contexto de uso.	Foco en la enseñanza de la pragmática.	En la formación de docentes, la lingüística se posiciona al mismo nivel que otros dominios (educación, evaluación, etc.)	No existe bibliografía local con proyecciones en la línea.

Nota. Elaboración propia a partir de Orrego et al. (2022).

A partir de la sistematización presentada en la Tabla 1, es posible distinguir tres momentos relevantes en la configuración de la formación inicial docente en Pedagogía en Inglés en Chile. Esta periodización permite observar continuidades y rupturas en la concepción del saber lingüístico y pedagógico, así como las tensiones que emergen en la redefinición del perfil profesional docente a lo largo del tiempo.

En el período 1973–1990, predomina un enfoque estructuralista centrado en las formas lingüísticas y en la precisión gramatical. La enseñanza se organiza en torno a “unidades discretas”, priorizando el dominio formal del sistema lingüístico por sobre su uso contextualizado. Este énfasis supone una concepción del lenguaje como objeto autónomo, evaluable en términos de corrección y control normativo. En el ámbito de la formación docente, ello se traduce en una fuerte jerarquización de la formación lingüística por sobre la pedagógica, consolidando la idea de que el dominio formal constituye el núcleo del perfil profesional.

Durante el período 1990–2000 se observa, según los testimonios recogidos por Orrego et al., una apertura progresiva hacia la pragmática y hacia enfoques comunicativos. Este tránsito implica

reconocer el lenguaje como práctica social situada y no solo como sistema formal. Sin embargo, la incorporación de la pragmática no parece darse inicialmente como un eje estructurante del currículum, sino más bien como una ampliación del enfoque comunicativo ya instalado en las políticas educativas de la época. Algunos académicos interpretan este giro como una flexibilización que habría debilitado la rigurosidad lingüística, tensionando el equilibrio entre fluidez y precisión.

En el período 2000–presente, la lingüística deja de ocupar una posición hegemónica dentro de la malla curricular y pasa a situarse al mismo nivel que otros dominios formativos —educación, evaluación, didáctica, entre otros—. Esta reorganización curricular refleja un cambio en la concepción del docente: desde especialista disciplinar hacia profesional reflexivo con competencias pedagógicas integradas. No obstante, este equilibrio también puede generar una dilución del espacio específico destinado al desarrollo sistemático de la competencia lingüística avanzada, cuestión que dialoga directamente con las preocupaciones expresadas por los formadores entrevistados en el estudio.

En cuanto a la proyección futura, la ausencia de bibliografía local con desarrollos sistemáticos en esta línea revela un vacío investigativo relevante. Desde la perspectiva de la presente tesis, este vacío es particularmente significativo en lo que respecta a la enseñanza explícita de formas pragmalingüísticas y al desarrollo metapragmático en la formación inicial docente.

Mientras Orrego et al. (2022), documentan el tránsito histórico y las percepciones académicas sobre dicho cambio, la tesis amplía la discusión al evaluar empíricamente cómo la incorporación de tecnología —en este caso, un avatar asistido con IA— puede contribuir a fortalecer dimensiones pragmáticas específicas sin sacrificar la rigurosidad lingüística.

En este sentido, la tabla no solo sintetiza una evolución histórica, sino que también permite situar la investigación doctoral dentro de una brecha concreta: la necesidad de articular precisión lingüística, competencia pragmática y mediación tecnológica en programas de formación inicial docente. Así, el estudio no se limita a describir un cambio de enfoque, sino que propone una respuesta metodológicamente evaluada a las tensiones identificadas en la literatura nacional.

A pesar del reconocimiento progresivo de la competencia pragmática dentro de los enfoques comunicativos contemporáneos, su incorporación en la formación inicial docente continúa siendo conceptualmente ambigua y pedagógicamente inestable. En numerosos programas de Pedagogía en Inglés, la pragmática aparece subsumida dentro de categorías generales de comunicación oral o interacción, sin trayectorias formativas explícitas, secuencias de progresión ni criterios sistemáticos de evaluación. Esta situación genera una tensión estructural entre el discurso curricular —que declara promover competencia comunicativa— y las oportunidades reales de desarrollar habilidades

pragmalingüísticas y metapragmáticas en la formación docente. Tal como advierten Bardovi-Harlig (2012), Taguchi (2022) y Orrego et al. (2022), la ausencia de instrucción explícita favorece procesos de aprendizaje fragmentarios y dependientes de decisiones individuales del profesorado, debilitando la consolidación de competencias pragmáticas transferibles a contextos pedagógicos reales.

Esta tensión resulta particularmente crítica en la formación de futuros profesores de inglés, dado que la competencia pragmática no solo constituye un componente del desempeño comunicativo individual, sino también un saber pedagógico que debe ser modelado, enseñado y evaluado en contextos educativos. Desde esta perspectiva, reducir la enseñanza de la lengua a dimensiones exclusivamente gramaticales o léxicas limita la posibilidad de comprender el lenguaje como práctica social situada. Diversos estudios en adquisición de segundas lenguas han demostrado que los aprendientes pueden alcanzar altos niveles de precisión formal y, aun así, presentar dificultades persistentes en adecuación pragmática, interpretación contextual y manejo de relaciones interpersonales en la interacción (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015; Bardovi-Harlig, 2013). En consecuencia, la formación inicial docente enfrenta el desafío de articular precisión lingüística, conciencia metapragmática y uso contextualizado de la lengua dentro de experiencias formativas sistemáticas y sostenidas.

Dicho escenario permite hipotetizar que, si bien la pragmática ha ganado relevancia en el discurso formativo, su incorporación sistemática y basada en evidencia empírica en la formación docente aún es limitada. En consecuencia, podrían persistir vacíos en el desarrollo de la interlengua pragmática de los futuros profesores.

En términos pedagógicos, la formación de docentes de inglés exige no solo el dominio lingüístico preciso de la LM, sino también el desarrollo de una CM sólida. Esta se entiende como la capacidad de reflexionar explícitamente sobre el uso social del lenguaje, analizar sus condiciones de adecuación contextual y hacer visibles tales procesos a los estudiantes (Kington & Farrell, 2004). La competencia docente, en este sentido, trasciende la producción gramaticalmente correcta y se proyecta hacia la mediación consciente de significados, intenciones y efectos interaccionales.

Cuando dicha dimensión no se integra de manera sistemática en la formación inicial, la enseñanza tiende a reducirse a la corrección formal y a la reproducción de modelos estructurales tradicionales. Este enfoque limita la posibilidad de desarrollar una competencia comunicativa contextualizada, en la que las elecciones lingüísticas se comprendan como recursos estratégicos vinculados a propósitos comunicativos específicos. La ausencia de una orientación pragmalingüística explícita no solo empobrece la práctica pedagógica, sino que también restringe la capacidad del futuro docente para guiar procesos de reflexión sobre el uso social del inglés en contextos reales.

En este marco, el uso de avatares asistidos por inteligencia artificial se perfila como una herramienta innovadora para la formación docente, ya que posibilita la simulación de interacciones verosímiles, la práctica contextualizada y la evaluación del desarrollo pragmático en entornos controlados. Estas características adquieren especial relevancia en contextos de formación inicial docente, donde las oportunidades de interacción auténtica en inglés suelen ser limitadas. No obstante, pese a su potencial teórico y pedagógico, la evidencia empírica sobre el impacto de este tipo de tecnologías en el desarrollo de la competencia pragmática y metapragmática en futuros profesores de inglés en Chile continúa siendo escasa. En consecuencia, resulta necesario examinar empíricamente su efectividad, en coherencia con el objetivo de esta investigación orientado a evaluar el aporte de una intervención mediada por inteligencia artificial en la enseñanza explícita de formas pragmalingüísticas en programas de Pedagogía en Inglés.

1.2.3 Justificación tecnológica

El desarrollo de tecnologías de aprendizaje asistido por computador (CALL) ha abierto nuevas posibilidades para la enseñanza de la pragmática en segundas lenguas. La investigación reciente destaca el potencial de entornos digitales interactivos para proporcionar práctica contextualizada, repetición y RA, condiciones fundamentales para el aprendizaje pragmático (Taguchi, 2015, 2022).

Las tecnologías de interacción simulada basadas en inteligencia artificial permiten crear escenarios comunicativos controlados en los que los estudiantes pueden experimentar con distintas opciones lingüísticas y observar sus consecuencias pragmáticas.

En este escenario, las tecnologías mediadas por inteligencia artificial emergen como una posibilidad pedagógica relevante, aunque todavía insuficientemente explorada desde una perspectiva pragmática y formativa. Si bien la literatura reciente ha documentado avances significativos en el uso de sistemas tutoriales inteligentes, retroalimentación automatizada y entornos conversacionales para el aprendizaje de segundas lenguas (Chapelle, 2001, 2007; Ferreira, 2015; Lee, 2020), gran parte de estas investigaciones se ha concentrado en dimensiones asociadas a gramática, pronunciación o fluidez oral. En contraste, continúa siendo limitada la evidencia empírica respecto del impacto de la inteligencia artificial en el desarrollo de habilidades pragmalingüísticas y metapragmáticas en formación inicial docente, particularmente en contextos latinoamericanos y chilenos. Desde esta perspectiva, la presente tesis doctoral busca contribuir a esta brecha investigativa mediante la evaluación empírica de una intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial orientada al desarrollo explícito de formas pragmalingüísticas en futuros profesores de inglés.

Desde el marco del aprendizaje de lenguas asistido por computador, se ha planteado que los entornos digitales deben ofrecer *input* enriquecido, oportunidades de *output* modificado, interacción significativa y retroalimentación contingente para favorecer procesos de adquisición (Chapelle, 2001, 2003, 2007). En esta línea, los sistemas tutoriales inteligentes posibilitan retroalimentación adaptativa ajustada al desempeño individual, integrando atención a la forma dentro de contextos comunicativos dinámicos.

En el contexto chileno, los trabajos liderados por Anita Ferreira han demostrado que los entornos “blended” y los tutores inteligentes pueden contribuir significativamente al desarrollo de precisión lingüística mediante retroalimentación adaptativa, seguimiento del desempeño y diseño orientado a la atención a la forma (Ferreira, 2007; Ferreira, Moore & Mellish, 2007; Ferreira & Atkinson, 2009; Ferreira & Kotz, 2010; Kotz & Ferreira, 2012; Ferreira et al., 2014; Ferreira, 2015; Ferreira & Hernández, 2017).

Estos trabajos son esenciales porque se apoyan en sólidos fundamentos interaccionistas y ponen especial énfasis en la retroalimentación correctiva, aspectos que pueden trasladarse al ámbito pragmalingüístico. En este campo, la elección contextualizada de las formas lingüísticas requiere práctica situada y un ajuste progresivo de la producción. En esta línea, los entornos simulados con avatares permiten ensayar interacciones complejas en espacios pedagógicamente seguros, lo que disminuye la presión comunicativa y fomenta la experimentación lingüística.

En conjunto, estas características —interacción dinámica, variabilidad contextual, repetibilidad y retroalimentación adaptativa— configuran condiciones especialmente favorables para la enseñanza explícita de la pragmática. Esto resulta particularmente relevante en contextos de formación inicial docente, donde las oportunidades de interacción auténtica suelen ser limitadas y donde la práctica guiada y reflexiva adquiere un valor formativo central.

Esta perspectiva se alinea con la literatura reciente, que destaca una creciente convergencia entre las teorías de adquisición de segundas lenguas, los estudios pragmáticos y la tecnología educativa. Como señala Taguchi (2022), la enseñanza de lenguas y la pragmática se han fortalecido mediante la incorporación de marcos teóricos de aprendizaje que permiten analizar su desarrollo de manera más sistemática, al tiempo que proyectan un papel cada vez más relevante para la tecnología en la investigación futura.

En este marco, el uso de avatares asistidos por inteligencia artificial se perfila como una herramienta innovadora para la formación docente, ya que posibilita la simulación de interacciones verosímiles y la evaluación del desarrollo pragmático en entornos controlados. No obstante, pese a su potencial teórico y pedagógico, la evidencia empírica sobre su impacto en la formación inicial de profesores de inglés en Chile sigue siendo limitada, lo que justifica la necesidad de investigaciones situadas en este contexto.

1.2.4. Síntesis y relevancia de la investigación

La presente investigación adquiere relevancia debido a que aborda una problemática persistentemente identificada en la literatura sobre enseñanza de segundas lenguas: la insuficiente incorporación sistemática de la competencia pragmática en la Formación Inicial de Profesores de Inglés (FIPI). Diversos autores han señalado que, pese al reconocimiento teórico de la pragmática como componente central de la competencia comunicativa (Bachman & Palmer, 1996; Hymes, 1972), su enseñanza continúa ocupando un lugar marginal en numerosos programas de formación docente (Bardovi-Harlig, 2013; Kasper & Rose, 2002). En el contexto chileno, esta situación adquiere especial relevancia debido a las crecientes exigencias comunicativas asociadas a la internacionalización, al uso profesional del inglés y a la integración de tecnologías emergentes en educación superior. En este marco, la investigación contribuye al campo de la lingüística aplicada y de la formación docente al aportar evidencia empírica respecto del potencial pedagógico de sistemas mediados por inteligencia artificial para favorecer el desarrollo pragmático y metapragmático de futuros profesores de inglés, así como para orientar futuras decisiones curriculares y metodológicas en programas de pedagogía en inglés.

A partir del análisis disciplinar, pedagógico y tecnológico, se advierte la necesidad de estudios empíricos que examinen el impacto de la instrucción pragmlingüística mediada por tecnología en la formación de profesores de inglés en Chile. Esta necesidad resulta especialmente relevante debido a que diversos autores han señalado que el desarrollo de la competencia pragmática requiere instrucción explícita, práctica contextualizada y oportunidades de interacción significativa para favorecer un uso adecuado y socioculturalmente pertinente de la lengua (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015). Asimismo, investigaciones en adquisición de segundas lenguas han demostrado que los aprendientes pueden alcanzar altos niveles de precisión gramatical y, aun así, presentar dificultades pragmáticas en contextos reales de comunicación (Bardovi-Harlig, 1999; Thomas, 1983). En este escenario, las tecnologías basadas en inteligencia artificial y simulación interactiva emergen como herramientas con potencial para fortalecer el desarrollo pragmático en contextos de formación docente, especialmente en entornos EFL donde las oportunidades de interacción auténtica suelen ser limitadas.

Por una parte, el contexto educativo nacional demanda docentes altamente competentes y alineados con estándares gubernamentales que incluyen no solo dominio lingüístico, sino también competencia pragmática. Por otra, la investigación internacional confirma que la pragmática puede enseñarse de manera explícita y que la tecnología ofrece nuevas oportunidades para favorecer su desarrollo mediante entornos interactivos y retroalimentación adaptativa. Sin embargo, pese a esta convergencia entre exigencias normativas y avances teóricos y tecnológicos, la incorporación sistemática de estos enfoques en la formación docente chilena sigue siendo limitada. Esta brecha entre las demandas del sistema y las prácticas formativas vigentes evidencia la necesidad de explorar propuestas innovadoras que articulen pragmática, tecnología y formación inicial.

La presente investigación buscó contribuir a este campo mediante la evaluación de una intervención basada en inteligencia artificial orientada al desarrollo de la pragmática de la interlengua. En este marco, el estudio se propuso generar evidencia empírica respecto del uso de tecnologías mediadas por inteligencia artificial para favorecer el reconocimiento, la producción pragmlingüística y el desarrollo de la conciencia metapragmática en futuros profesores de inglés. Asimismo, se espera que sus hallazgos puedan servir como antecedente para futuras discusiones curriculares y metodológicas vinculadas a la enseñanza de la pragmática en programas de formación docente.

En consecuencia, el estudio se justificó tanto por su relevancia teórica —al integrar lingüística aplicada, adquisición de segundas lenguas y tecnología— como por su pertinencia educativa y contextual en el sistema de formación docente chileno.

Considerando la limitada sistematización de la competencia pragmática en la formación inicial de profesores de inglés en Chile, así como la escasa evidencia empírica sobre el uso de tecnologías basadas en inteligencia artificial para favorecer su desarrollo, la presente investigación se propuso examinar tanto las condiciones curriculares asociadas a la enseñanza de la pragmática como el efecto de una intervención mediada por IA en docentes en formación. En este contexto, para la presente tesis doctoral se plantearon dos objetivos generales y cinco objetivos específicos, los cuales se presentan a continuación.

1.3 Objetivos del estudio

Para la presente tesis doctoral se plantearon dos objetivos generales y cinco objetivos específicos, los cuales se presentan a continuación.

Objetivos generales:

1. Analizar el lugar que ocupa la enseñanza de la pragmática en la formación inicial de profesores de inglés en Chile, considerando su presencia en el contexto formativo y curricular.
2. Evaluar el rol de la enseñanza explícita de formas pragmalingüísticas mediada por inteligencia artificial en la formación inicial de profesores de inglés en Chile, atendiendo a sus efectos en el aprendizaje y a las percepciones de los estudiantes respecto de la intervención.

Objetivos específicos:

1. Analizar las percepciones de formadores de profesores de inglés sobre la enseñanza de la pragmática en la formación inicial docente.
2. Examinar la presencia explícita de la pragmática en los planes curriculares de programas de pedagogía en inglés.
3. Medir el efecto de la intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial en el reconocimiento y la producción de formas pragmalingüísticas de persuasión, así como en el desarrollo de la CM de los estudiantes.
4. Analizar la percepción de los estudiantes respecto de la facilidad de uso del sistema de interacción basado en inteligencia artificial y de la calidad de la interacción y RA recibida.
5. Examinar la percepción de los estudiantes sobre su progreso en el uso del inglés tras la implementación de la intervención.

1.4. Hipótesis de trabajo

La presente investigación doctoral se organizó en tres estudios complementarios. El Estudio 1 examinó el contexto formativo y curricular de la enseñanza de la pragmática en la formación inicial docente en Chile. Debido a su carácter exploratorio-descriptivo, se orientó a caracterizar y analizar el estado de la cuestión sin contemplar la formulación de hipótesis. Su propósito central radicó en identificar tendencias, vacíos y enfoques predominantes en los programas formativos, proporcionando una base diagnóstica que sustentó el desarrollo posterior de la investigación.

En coherencia con el diseño metodológico global de la tesis, la formulación de hipótesis se circunscribió exclusivamente a los estudios de carácter empírico-explicativo. En este marco, el Estudio 2 correspondió a un diseño cuasi experimental (CE) centrado en una intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial, cuyo objetivo fue evaluar el impacto de dicha intervención en variables específicas del aprendizaje. Por su parte, el Estudio 3 abordó el análisis de las percepciones de los estudiantes respecto del sistema de interacción implementado y de su experiencia de aprendizaje, lo que permitió triangular⁴ los resultados cuantitativos con evidencia de carácter interpretativo. De este modo, ambos estudios articularon un enfoque explicativo que amplió y profundizó los hallazgos derivados del estudio inicial.

1.4.1 Hipótesis del Estudio 2 (cuasi-experimental)

En coherencia con el diseño CE del estudio, se plantean las siguientes hipótesis:

H1. Los estudiantes que participan en la intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial obtendrán aprendizajes significativamente superiores en competencia pragmática en el post-test en comparación con el grupo control.

H1a. El grupo experimental evidenciará un incremento significativamente superior en el desempeño sociopragmático en comparación con el grupo control.

⁴ La triangulación metodológica consiste en el uso complementario de múltiples métodos, fuentes de datos o perspectivas analíticas para estudiar un mismo fenómeno, con el fin de aumentar la validez y credibilidad de los resultados. En investigación en adquisición de segundas lenguas, esta estrategia permite contrastar evidencias cuantitativas y cualitativas, fortaleciendo la solidez interpretativa de los hallazgos (Dörnyei, 2007).

H1b. El grupo experimental evidenciará un incremento significativamente superior en el desempeño pragmalingüístico en comparación con el grupo control.

H1c. La intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial incrementará significativamente la CM de los participantes.

En conjunto, estas hipótesis de trabajo se sustentaron en la premisa de que la intervención mediada por el avatar asistido por inteligencia artificial generaría un efecto pedagógico positivo y medible en el grupo experimental. Específicamente, se hipotetizó que el uso sistemático de simulaciones interactivas incrementaría la identificación, producción y retención de las formas pragmalingüísticas objetivo, así como la conciencia metapragmática de los participantes del grupo experimental en comparación con el grupo control. De este modo, la hipótesis principal articuló los distintos niveles de análisis del estudio —sociopragmático, pragmalingüístico y metapragmático— bajo la expectativa de que la mediación tecnológica incidiera de manera significativa en el desarrollo integral de la competencia pragmática.

1.4.2 Hipótesis nulas del Estudio 2 (cuasi-experimental)

Las hipótesis nulas correspondientes al estudio CE se presentan a continuación:

H0 (general). No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el desempeño en competencia pragmática en el post-test tras la intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial.

H0a. No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el desempeño sociopragmático en el post-test.

H0b. No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el desempeño pragmalingüístico en el post-test.

H0c. La intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial no produce cambios estadísticamente significativos en la conciencia metapragmática de los participantes del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Estas hipótesis nulas se establecen con el propósito de ser contrastadas estadísticamente frente a las hipótesis de investigación del estudio CE, permitiendo determinar si la intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial genera efectos significativos en el desarrollo de la competencia pragmática y en la conciencia metapragmática de los futuros profesores de inglés.

1.4.3 Hipótesis del Estudio 3 (percepciones)

En consonancia con el objetivo del Estudio 3 —analizar las percepciones de los estudiantes respecto del sistema de interacción mediado por inteligencia artificial— se formularon hipótesis de trabajo orientadas a determinar si la experiencia fue evaluada de manera significativamente positiva por los participantes.

H1 (Estudio 3). Se observaron valoraciones significativamente positivas por parte de los estudiantes respecto de la facilidad de uso del sistema basado en inteligencia artificial, la calidad de la interacción y la retroalimentación recibida, así como en la percepción de progreso en el uso del inglés tras la intervención.

De manera desagregada, esta hipótesis se expresó en los siguientes términos:

H1a. Las valoraciones de los estudiantes sobre la facilidad de uso del sistema fueron significativamente superiores al punto neutro de la escala de percepción utilizada.

H1b. Las valoraciones sobre la calidad de la interacción y la retroalimentación proporcionada por el sistema fueron significativamente superiores al punto neutro de la escala.

H1c. La percepción de progreso en el uso del inglés reportada por los estudiantes fue significativamente superior al punto neutro tras la intervención.

En contraste, y con fines estadístico, se formularon las correspondientes hipótesis nulas, que establecieron la ausencia de diferencias significativas respecto del punto neutro de la escala en cada una de las dimensiones analizadas. De este modo, el contraste entre hipótesis permitió determinar si la experiencia de aprendizaje mediada por inteligencia artificial fue efectivamente percibida como positiva por los participantes o si sus valoraciones se mantuvieron en niveles neutrales o no significativos.

A continuación, se presentan las hipótesis nulas que fueron formuladas como parte el estudio 3:

H0 (Estudio 3). No se observan valoraciones significativamente positivas por parte de los estudiantes respecto de la facilidad de uso del sistema basado en inteligencia artificial, la calidad de la interacción y retroalimentación recibida, ni en la percepción de progreso en el uso del inglés tras la intervención.

H0a. Las valoraciones de los estudiantes sobre la facilidad de uso del sistema no difieren significativamente de un punto neutro en la escala de percepción utilizada.

H0b. Las valoraciones sobre la calidad de la interacción y la RA proporcionada por el sistema no difieren significativamente de un punto neutro.

H0c. La percepción de progreso en el uso del inglés reportada por los estudiantes no difiere significativamente de un punto neutro tras la intervención.

Estas hipótesis nulas permitirán contrastar estadísticamente si la experiencia de aprendizaje mediada por inteligencia artificial es percibida como positiva por los participantes o si sus valoraciones se mantienen en niveles neutrales o no significativos.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se exponen las principales bases teóricas que sustentan esta investigación doctoral; el marco teórico se organiza de manera coherente con la problematización y los antecedentes presentados en el capítulo previo, y articula los aportes de: 1) la lingüística aplicada; 2) la adquisición de segundas lenguas; 3) la formación inicial docente; y 4) la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza del inglés, estableciendo así un marco conceptual que sustenta y contextualiza el estudio.

En una segunda parte, el capítulo examina la evolución de la investigación sobre la enseñanza de la pragmática mediada por tecnología, destacando los aportes del aprendizaje de lenguas asistido por computador (CALL) y, más recientemente, de los sistemas de interacción basados en inteligencia artificial. Se revisan estudios empíricos que han explorado el uso de entornos digitales interactivos, simulaciones y agentes conversacionales para favorecer el desarrollo de la competencia pragmática y la conciencia metapragmática en estudiantes de lenguas extranjeras.

Finalmente, el capítulo contextualiza la investigación en el marco de la formación inicial de profesores de inglés en Chile, examinando los lineamientos curriculares, los estándares nacionales de formación docente y las tensiones identificadas en la literatura respecto del desarrollo de la competencia pragmática en los programas de pedagogía en inglés. Además, profundiza en la revisión de la literatura y en el estado del arte, integrando los principales estudios y hallazgos previos que sustentan y orientan el presente estudio. Esta sección culmina con la descripción del programa de Pedagogía en Inglés en el cual se implementó la investigación, con el fin de situar la intervención pedagógica y los objetivos del estudio dentro de su contexto específico.

En conjunto, el marco teórico permite fundamentar la pertinencia del estudio y situar la enseñanza explícita de formas pragmlingüísticas mediada por inteligencia artificial dentro de la formación inicial de profesores de inglés.

2.1. Conceptos claves

La presente investigación se desarrolla en la intersección entre la lingüística aplicada, la adquisición de segundas lenguas, la formación inicial docente y las tecnologías de interacción mediadas por inteligencia artificial. En este marco, es menester delimitar un conjunto de conceptos fundamentales que sustentan teóricamente la tesis y que permiten comprender la relación entre el desarrollo de la competencia pragmática, su enseñanza explícita y su incorporación en la formación de profesores de inglés como EFL en el contexto Chileno.

Por consiguiente, como se ha señalado anteriormente, uno de los conceptos centrales es el de competencia comunicativa, entendida como la capacidad de utilizar la lengua de manera eficaz y apropiada en contextos socioculturales específicos. Desde los trabajos clásicos de Lyle Bachman y Adrian Palmer (1996), la competencia comunicativa se concibe como un constructo multidimensional que integra conocimiento lingüístico, estratégico y pragmático. En este marco, la competencia pragmática constituye un componente esencial, ya que permite a los hablantes interpretar y producir significados en función del contexto, las relaciones interpersonales y los propósitos comunicativos.

La competencia pragmática se ha conceptualizado como un constructo compuesto por dos dimensiones complementarias: pragmalingüística y sociopragmática. La primera alude a los recursos lingüísticos que permiten realizar actos de habla y gestionar la interacción —fórmulas, estrategias mitigadoras y patrones léxico-gramaticales—, mientras que la segunda se refiere a las normas socioculturales que regulan su adecuación contextual según variables como poder, distancia social e imposición (Leech, 1983; Thomas, 1983).

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, esta distinción ha permitido evidenciar que el dominio gramatical, aunque necesario, resulta insuficiente para garantizar un uso apropiado del lenguaje en contextos reales, especialmente en escenarios interculturales donde las expectativas pragmáticas pueden divergir significativamente (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015; Bardovi-Harlig, 1999; Taguchi, 2011).

Tal como fue explicado en la problematización de la presente tesis doctoral, el desarrollo de la competencia pragmática en contextos de adquisición de segundas lenguas no puede asumirse como una consecuencia automática de la mera exposición al *input* lingüístico. La investigación en pragmática de la interlengua ha demostrado de manera consistente que aprendientes que alcanzan niveles avanzados de precisión morfosintáctica continúan evidenciando dificultades en la selección y adecuación de recursos lingüísticos en función de variables contextuales tales como poder, distancia social o grado de imposición (Bardovi-Harlig, 1999; Kasper & Rose, 2002). En este sentido, el dominio gramatical, aunque necesario, resulta insuficiente para garantizar un desempeño pragmático eficaz en situaciones comunicativas reales⁵.

Este desfase entre conocimiento formal y uso contextual ha sido documentado en múltiples entornos educativos y socioculturales, confirmando que la competencia pragmática requiere procesos de desarrollo diferenciados y, en muchos casos, instrucción explícita (Thomas, 1983; Taguchi, 2011). Como consecuencia, se ha consolidado una línea de investigación conocida como pragmática de la interlengua, cuyo propósito central es examinar cómo los aprendientes desarrollan, internalizan y movilizan recursos pragmáticos en una lengua adicional, así como identificar los factores cognitivos, sociales e instruccionales que median dicho proceso.

En este sentido, la enseñanza de la pragmática en lenguas extranjeras se ha consolidado progresivamente como un eje central dentro de la lingüística aplicada, especialmente en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Diversos estudios experimentales y meta-analíticos han demostrado de manera consistente que la instrucción explícita de aspectos pragmáticos genera efectos significativamente superiores a aquellos derivados de la mera exposición al *input* lingüístico (Jeon & Kaya, 2006; Plonsky & Zhuang, 2019). En consecuencia, la evidencia empírica ha reforzado la necesidad de integrar componentes pragmáticos de manera sistemática en los programas formativos, particularmente cuando el objetivo es promover un desempeño comunicativo contextualizado y culturalmente adecuado.

⁵ En esta tesis, *situaciones comunicativas reales* alude a interacciones que tienen lugar fuera del entorno instruccional formal y que responden a fines comunicativos auténticos, sin mediación pedagógica directa. El término se emplea en contraste con las dinámicas de aula, caracterizadas por su estructuración didáctica y por condiciones de interacción que no siempre reproducen las exigencias sociopragmáticas del uso contextualizado del lenguaje.

Asimismo, la literatura especializada ha sostenido que no es suficiente con exponer a los aprendientes a muestras de uso, sino que resulta fundamental incorporar instancias de reflexión metapragmática, práctica contextualizada y retroalimentación focalizada para favorecer un desarrollo más profundo y sostenido de la competencia pragmática (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015). Desde esta perspectiva, la pragmática instruida se ha configurado como un campo de investigación con respaldo empírico robusto, cuyas implicancias trascienden el plano teórico y se proyectan directamente en el diseño curricular y en la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencia.

Si bien la competencia pragmática ha sido descrita ampliamente como un componente de la competencia comunicativa, en el marco de la presente investigación se asume no solo como una categoría conceptual, sino como un constructo teórico susceptible de operacionalización pedagógica y evaluación empírica. Esto implica delimitar sus componentes pragmlingüísticos y sociopragmáticos, así como su dimensión reflexiva —conciencia metapragmática— con el fin de analizar su desarrollo en contextos de formación inicial docente. Desde esta perspectiva, la competencia pragmática se configura como una variable central de la investigación, cuya definición estructurada permite articular coherentemente el marco teórico con el diseño metodológico y la intervención propuesta.

La conciencia metapragmática, entendida como la capacidad de reflexionar de manera explícita sobre el uso del lenguaje en contextos sociales (Gabriele Kasper, 1997; Naoko Taguchi, 2022), constituye un componente central en el desarrollo de la competencia pragmática. Esta habilidad adquiere especial relevancia en la formación inicial de profesores de inglés, puesto que no solo implica el uso apropiado de la lengua en función del contexto, sino también la capacidad de explicitar los fundamentos sociopragmáticos y pragmlingüísticos que justifican determinadas elecciones lingüísticas. En el marco del modelo de competencia comunicativa propuesto por Michael Canale y Merrill Swain (1980), la dimensión sociolingüística y estratégica supone precisamente la habilidad de adecuar el discurso a variables contextuales y gestionar eficazmente la interacción. Desde esta perspectiva, la conciencia metapragmática no constituye un componente accesorio, sino una extensión reflexiva de la competencia comunicativa que posibilita la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y el diseño de experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo integral de dicha competencia en los futuros estudiantes.

En el marco de las teorías del aprendizaje de segundas lenguas, Rosamond Mitchell y Florence Myles (2004) sostienen que el desarrollo de la competencia en L2 no se limita a la internalización de estructuras gramaticales, sino que implica la construcción progresiva de un sistema inter-lingüístico sensible al contexto y moldeado por la interacción. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como un proceso dinámico en el que factores cognitivos, sociales e interactivos convergen, favoreciendo una atención gradual a las dimensiones discursivas y pragmáticas del lenguaje. No obstante, en contextos de lengua extranjera —como el chileno— donde las oportunidades de interacción auténtica pueden ser limitadas, esta evolución no siempre ocurre de manera espontánea, lo que refuerza la necesidad de intervenciones pedagógicas estructuradas orientadas al desarrollo explícito de la competencia y conciencia pragmática, tal como propone la presente investigación doctoral.

En coherencia con este enfoque, la conciencia metapragmática puede comprenderse como un estadio más avanzado del desarrollo inter-lingüístico, en el que el aprendiente de una segunda lengua es capaz de reflexionar explícitamente sobre las elecciones lingüísticas y sus efectos comunicativos (Mitchell & Myles, 2004). Tal como plantean las autoras, la interacción y la mediación pedagógica cumplen un papel clave en este proceso, ya que promueven la atención consciente a la forma en función del significado y del contexto. En la formación inicial docente, esta dimensión resulta especialmente relevante, pues el futuro profesor no solo necesita actuar pragmáticamente de manera adecuada, sino también comprender los principios subyacentes que regulan dichas elecciones para poder hacerlos visibles en el aula y transformarlos en objeto de enseñanza sistemática.

En el ámbito de la formación docente, el desarrollo de la competencia pragmática y la conciencia metapragmática adquieren una relevancia particular. Los profesores de inglés en formación no solo deben alcanzar un alto nivel de dominio lingüístico, sino también comprender las dimensiones socioculturales y pragmáticas del idioma. En el contexto chileno, los estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés establecen que los futuros docentes deben alcanzar un nivel C1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, lo que implica un dominio avanzado de la lengua en términos de forma, significado y uso.

Sin embargo, estudios sobre formación inicial docente en Chile han documentado una transición desde enfoques centrados en la precisión lingüística hacia modelos orientados a la competencia comunicativa y al uso significativo del lenguaje (Abrahams & Farías, 2010; Orrego et al., 2022). Aunque este desplazamiento ha fortalecido la dimensión comunicativa, también ha generado tensiones respecto de la profundidad del conocimiento lingüístico y pragmático de los egresados, especialmente cuando la pragmática no se integra de manera sistemática en el currículo. En este contexto, se vuelve imperativo examinar cómo se aborda la enseñanza de la pragmática en la formación inicial docente y cuáles son los efectos de intervenciones pedagógicas específicas en su desarrollo.

Un último concepto fundamental para esta investigación es el de aprendizaje mediado por tecnología, particularmente en el ámbito del aprendizaje de lenguas asistido por computador (CALL) y el uso de IA en entornos educativos. Las tecnologías de interacción simulada permiten crear escenarios comunicativos controlados en los cuales los estudiantes pueden practicar el uso de la lengua en contextos variados y recibir RA. Estas características resultan especialmente relevantes para el aprendizaje pragmático, ya que permiten experimentar con distintas opciones lingüísticas y observar sus efectos en la interacción.

En síntesis, los conceptos clave que sustentan esta investigación —*competencia comunicativa, competencia pragmática, pragmática de la interlengua, conciencia metapragmática, formación docente y aprendizaje mediado por tecnología*— configuran el marco teórico desde el cual se analiza el rol de la enseñanza explícita de formas pragmlingüísticas mediada por inteligencia artificial en la formación inicial de profesores de inglés en Chile. La articulación de estos conceptos permitirá comprender la relevancia de la intervención propuesta y situarla dentro de las discusiones actuales en lingüística aplicada y educación de profesores de lenguas.

2.1.1 Competencia Comunicativa y Competencia Pragmática

El concepto de competencia comunicativa constituye uno de los ejes centrales de la lingüística aplicada y de la didáctica de lenguas extranjeras. Desde su formulación inicial, este constructo ha evolucionado hacia modelos que integran dimensiones lingüísticas, discursivas, socioculturales y pragmáticas. En el ámbito de la evaluación y enseñanza de lenguas, el modelo propuesto por Lyle Bachman y Adrian Palmer (1996) resulta particularmente influyente al concebir la competencia comunicativa como un sistema compuesto por conocimiento organizacional (gramatical y textual) y conocimiento pragmático, articulados mediante estrategias comunicativas. Este modelo reconoce que

el uso eficaz de la lengua requiere no solo precisión formal, sino también la capacidad de adecuar el discurso a contextos específicos, interlocutores y propósitos comunicativos.

En el marco de la enseñanza comunicativa de lenguas, los aportes de H. Douglas Brown (2007a, 2007b) han contribuido a consolidar una comprensión pedagógica de la competencia comunicativa como constructo multidimensional que integra componentes gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y estratégicos. Retomando el modelo de Canale y Swain (1980), Brown enfatiza que el aprendizaje efectivo de una segunda lengua no puede limitarse al dominio formal de estructuras, sino que debe orientarse hacia el uso apropiado del lenguaje en contextos auténticos. En este sentido, la competencia comunicativa supone la capacidad de seleccionar formas lingüísticas adecuadas según variables contextuales, propósito comunicativo e interlocutor, dimensión que dialoga directamente con el desarrollo de la competencia pragmática abordado en la presente investigación.

Asimismo, Brown (2007b) sostiene que la enseñanza por principios requiere una articulación coherente entre teoría, diseño instruccional y evaluación, destacando la necesidad de promover habilidades de uso estratégico y reflexión sobre el lenguaje. Esta perspectiva resulta particularmente pertinente para la Formación Inicial Docente en Inglés, dado que los futuros profesores no solo deben comunicarse eficazmente, sino también comprender los fundamentos que sustentan sus decisiones lingüísticas y pedagógicas. En coherencia con este planteamiento, la presente tesis doctoral amplía el marco de la competencia comunicativa hacia el desarrollo explícito de la conciencia metapragmática, entendida como una competencia de orden superior que requiere intervención estructurada y retroalimentación sistemática. De este modo, los principios pedagógicos propuestos por Brown proporcionan un puente conceptual entre la teoría comunicativa clásica y la necesidad de diseñar intervenciones formativas orientadas al desarrollo pragmático en contextos de FID-EFL.

Dentro de este marco, la *competencia pragmática* se define como la capacidad de interpretar y producir significados en relación con contextos sociales y culturales determinados (Leech, 1983; Thomas, 1983). Esta competencia implica comprender cómo las formas lingüísticas adquieren distintos valores según el contexto y cómo las elecciones lingüísticas pueden generar efectos interpersonales específicos. La literatura especializada distingue entre dos componentes principales: la *pragmalingüística*, que se refiere a los recursos lingüísticos utilizados para realizar funciones comunicativas, y la *sociopragmática*, que alude a las normas sociales que regulan la adecuación del discurso (Leech, 1983; Thomas, 1983; Kasper & Rose, 2002). Esta distinción ha sido fundamental para comprender los procesos de adquisición de la pragmática en segundas lenguas y para diseñar intervenciones pedagógicas orientadas a su desarrollo (Bardovi-Harlig, 1999; Taguchi, 2015).

El fortalecimiento de la competencia pragmática resulta indispensable en la formación de profesores de inglés, puesto que esta permite utilizar la lengua de manera apropiada y eficaz según el contexto sociocultural, las relaciones interpersonales y las intenciones comunicativas de los interlocutores (Leech, 1983; Thomas, 1983). Desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas, diversos estudios han demostrado que los aprendientes pueden alcanzar niveles avanzados de dominio gramatical y, aun así, presentar dificultades significativas en el uso pragmático de la lengua, generando fenómenos de fracaso pragmático o interpretaciones comunicativas inadecuadas (Kasper & Blum-Kulka, 1993; Bardovi-Harlig, 1999). Asimismo, investigaciones sobre instrucción explícita en pragmática han evidenciado efectos positivos en el reconocimiento, producción y conciencia metapragmática de los estudiantes (Taguchi, 2015, 2018). En consecuencia, promover el desarrollo de la competencia pragmática en la FIPI no solo favorece una comunicación más auténtica y contextualizada, sino que también contribuye a la formación de futuros docentes capaces de enseñar el uso funcional, social y culturalmente situado del inglés en escenarios reales de interacción.

La evolución de los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras ha influido directamente en la manera en que se aborda la competencia pragmática. Durante gran parte del siglo XX, la enseñanza se centró en la precisión gramatical y en el dominio de estructuras lingüísticas discretas; no obstante, con la consolidación del enfoque comunicativo se produjo un desplazamiento hacia el uso significativo del lenguaje y el desarrollo de la competencia comunicativa (Pastor Cesteros, 2004, 2010). Este giro permitió visibilizar la dimensión pragmática como componente esencial del desempeño comunicativo, especialmente en la formación del profesorado. Sin embargo, también generó tensiones respecto del equilibrio entre forma y significado, ya que una orientación centrada exclusivamente en la fluidez puede descuidar la explicitación sistemática de los recursos lingüísticos necesarios para una actuación pragmática precisa (Pastor Cesteros, 2010).

En esta línea, la investigación en didáctica de lenguas ha señalado que los enfoques comunicativos implementados sin una focalización sistemática en la forma pueden resultar insuficientes para el desarrollo de una competencia pragmática sólida, especialmente en contextos de lengua extranjera donde la exposición a interacción auténtica es limitada (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015). Frente a ello, se ha propuesto la incorporación de enfoques de atención a la forma que articulen explícitamente el desarrollo lingüístico y pragmático, orientando la atención del aprendiente hacia recursos específicos enmarcados en tareas comunicativas significativas, con el fin de promover su apropiación funcional y contextualizada (Kasper & Rose, 2002; Long, 1991, 1998; Doughty & Williams, 1998; Taguchi, 2015).

La evidencia empírica indica que la instrucción explícita de la pragmática, especialmente cuando incorpora explicación metapragmática, práctica contextualizada y retroalimentación, favorece mejoras significativas en la producción y comprensión de actos de habla. Las síntesis de Kasper y Rose (2002) muestran efectos consistentes de la enseñanza explícita en el desarrollo pragmático, mientras que el metaanálisis de Norris y Ortega (2000) respalda la superioridad relativa de la instrucción explícita sobre enfoques implícitos. De manera convergente, Taguchi (2015) confirma que la combinación de focalización en la forma y práctica guiada potencia resultados más estables en contextos de EFL.

La competencia pragmática adquiere una relevancia particular en la formación inicial de profesores de inglés, ya que los futuros docentes no solo deben usar la lengua de manera adecuada, sino también desarrollar conciencia metapragmática para analizar y explicar la relación entre forma, significado y uso en distintos contextos (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015). En el ámbito de la formación docente, esta competencia implica además la capacidad de mediar pedagógicamente el conocimiento pragmático (Kington & Farrell, 2004). En el contexto chileno, los estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés exigen un dominio avanzado que integre forma, significado y uso, lo que refuerza la necesidad de una preparación sistemática en este ámbito (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

No obstante, diversas investigaciones relacionadas con la formación docente en Chile han identificado tensiones persistentes entre el énfasis en la precisión lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa en los programas de Pedagogía en Inglés (Abrahams & Farías, 2010). Asimismo, análisis críticos del giro comunicativo en la enseñanza de lenguas han advertido que, cuando no se articula con una atención sistemática a la forma y al uso, puede derivar en una reducción del tratamiento explícito de aspectos lingüísticos y pragmáticos relevantes (Long, 1991, 1998; Kasper & Rose, 2002). Esta situación plantea la necesidad de examinar de manera empírica cómo se aborda la enseñanza de la pragmática en los programas de formación docente y qué estrategias instruccionales resultan más efectivas para promover su desarrollo (Taguchi, 2015).

A pesar de las percepciones, diagnósticos y discusiones teóricas existentes sobre la formación de profesores de inglés en Chile, la evidencia empírica disponible respecto de cómo se aborda actualmente la pragmática en los programas de Pedagogía en Inglés sigue siendo limitada. No se cuenta con estudios sistemáticos que analicen el lugar que ocupa la competencia pragmática en los currículos vigentes, ni con investigaciones que evalúen empíricamente intervenciones didácticas orientadas a medir su desarrollo en docentes en formación, particularmente aquellas mediadas por recursos digitales o tecnologías basadas en inteligencia artificial. Este vacío resulta especialmente

significativo si se considera la creciente relevancia internacional de la instrucción pragmática y su evaluación (Taguchi, 2015; Ishihara & Cohen, 2010). En este escenario, la presente tesis doctoral se posiciona como una contribución original y robusta al (1) identificar un nicho investigativo no suficientemente explorado en el contexto chileno, (2) generar evidencia empírica sobre el estado y tratamiento de la pragmática en la formación inicial docente, y (3) implementar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica que responde de manera concreta a este vacío.

En el ámbito internacional, la investigación sobre la enseñanza de la pragmática ha experimentado un crecimiento sostenido en las últimas décadas, consolidándose como una línea central dentro de la pragmática interlingüística (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015). La evidencia empírica acumulada indica que la instrucción explícita, especialmente cuando incorpora explicación metapragmática y práctica guiada, facilita la adquisición de recursos pragmlingüísticos y mejora la adecuación del discurso en contextos interculturales (Norris & Ortega, 2000; Ishihara & Cohen, 2010). Paralelamente, se han desarrollado instrumentos de evaluación basados en actos de habla, tareas de juicio pragmático y escalas de adecuación, así como modelos pedagógicos orientados a integrar sistemáticamente la pragmática en el currículo de lenguas (Ishihara & Cohen, 2010; Taguchi, 2015). En conjunto, estos avances han contribuido a consolidar la pragmática como un componente fundamental de la competencia comunicativa y como un eje prioritario en la formación de profesores de lenguas.

En síntesis, la competencia comunicativa y la competencia pragmática constituyen el marco conceptual desde el cual se articula la presente investigación. La evidencia acumulada en lingüística aplicada y adquisición de segundas lenguas indica que el desarrollo de la competencia pragmática requiere atención pedagógica específica y que su integración en la formación inicial docente es fundamental para garantizar una enseñanza del inglés orientada a la comunicación real. Este contexto teórico justifica la exploración de intervenciones pedagógicas que integren la instrucción explícita de formas pragmlingüísticas y el uso de tecnologías de interacción simulada, con el propósito de fortalecer el desarrollo de la competencia pragmática en futuros profesores de inglés para Chile.

2.1.2. Pragmática de la interlengua

La noción de pragmática de la interlengua se ha consolidado como un eje fundamental en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas, al analizar cómo los aprendientes desarrollan la competencia pragmática en una lengua adicional (Kasper & Blum-Kulka, 1993; Kasper & Rose, 2002). Este enfoque parte de la premisa de que los aprendientes de una segunda lengua construyen sistemas pragmáticos intermedios comparables a la interlengua gramatical descrita por Selinker (1972), los cuales se configuran dinámicamente a partir de la influencia de la lengua materna, las condiciones del contexto de aprendizaje y las oportunidades de interacción significativa (Bardovi-Harlig, 2001; Taguchi, 2015).

La evidencia empírica acumulada indica que el desarrollo pragmático no ocurre de manera automática únicamente mediante la exposición al *input* lingüístico. Investigaciones experimentales y meta-analíticas han demostrado que la instrucción explícita produce efectos significativos en la adquisición de rutinas pragmlingüísticas y en el desarrollo de conciencia metapragmática (Norris & Ortega, 2000; Jeon & Kaya, 2006; Taguchi, 2015). En ausencia de intervención pedagógica sistemática, determinadas realizaciones pueden estabilizarse en patrones pragmáticos no plenamente adecuados al contexto sociocultural de la lengua meta, fenómeno que dialoga con la noción de fosilización propuesta por Selinker (1972) y desarrollada posteriormente en estudios sobre pragmática de la interlengua (Han, 2004).

No obstante, pese al consenso investigativo respecto de la relevancia de la instrucción pragmática, análisis curriculares y estudios en formación docente han evidenciado que su presencia en programas de formación inicial suele ser limitada, fragmentaria o implícita, sin una articulación sistemática entre desarrollo pragmlingüístico y reflexión metapragmática (Vásquez & Sharpless, 2009; Cohen, 2018). En consecuencia, más que asumirse como un componente consolidado del currículo, la literatura especializada subraya la necesidad de una integración explícita y planificada, particularmente en programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera.. Asimismo, se ha señalado que los errores pragmáticos pueden tener consecuencias comunicativas más graves que los errores gramaticales, dado que afectan la interpretación de intenciones y la gestión de relaciones interpersonales (Thomas, 1983).

Por una parte, la necesidad de investigar los recursos lingüísticos —esto es, los recursos pragmlingüísticos— que permiten el desarrollo de la competencia pragmática y comunicativa ha sido acentuada por Bardovi-Harlig (2012), al señalar que:

El desarrollo de la competencia pragmática en L2 implica el desarrollo tanto de la sensibilidad sociopragmática como de los recursos pragmlingüísticos en la L2. El desarrollo del conocimiento sociopragmático en L2 —“el vínculo entre los factores contextuales relevantes para la acción y la acción comunicativa (por ejemplo, decidir si solicitar una prórroga, quejarse del perro que ladra del vecino)” (Kasper, 2001, p. 51)— ha recibido más atención en la literatura que el desarrollo de los recursos pragmlingüísticos, los cuales incluyen los diversos dispositivos lingüísticos que permiten a los hablantes implementar su conocimiento sociopragmático (traducción propia, 2012, p. 149).

Por otra parte, este planteamiento subraya que el desarrollo de la competencia pragmática en una segunda lengua involucra tanto la sensibilidad sociopragmática —es decir, la comprensión de los factores contextuales que influyen en la acción comunicativa— como el dominio de los recursos lingüísticos que permiten materializar dicho conocimiento. No obstante, la literatura ha tendido a privilegiar el estudio de la dimensión sociopragmática por sobre la pragmlingüística, pese a que esta última resulta esencial para que los aprendientes implementen de manera efectiva sus decisiones comunicativas.

En la misma línea del desarrollo de la pragmática en una segunda lengua, Kathleen Bardovi-Harlig (1993, 2012) subraya que, si bien la pragmática ha sido tradicionalmente concebida como una rama independiente del desarrollo de la interlengua, también puede estudiarse desde la intersección que se genera en el campo de la lingüística aplicada. El término acuñado para referirse a esta dimensión es precisamente pragmlingüística, entendida como el conjunto de recursos lingüísticos que permiten a los hablantes implementar su conocimiento sociopragmático en situaciones comunicativas concretas.

Asimismo, otro aspecto relevante en los estudios de pragmática apunta al desarrollo de la conciencia metapragmática. Aunque existen diversas definiciones, para esta investigación se adopta la propuesta de Dewaele y Kinginger —citando a Kinginger y Farrell (2004)—, quienes la definen como “conocimiento del significado social de las formas variables en L2 y conciencia de las formas en que estas reflejan diferentes aspectos de los contextos sociales” (traducción propia). Esta definición se alinea con el desarrollo de la habilidad de un hablante para discriminar entre formas más o menos apropiadas según un contexto de uso específico, elemento central para el desempeño comunicativo efectivo en una segunda lengua.

Por otro lado, gran parte de los desafíos que enfrentan las investigaciones que buscan medir el desarrollo y el efecto de la enseñanza de la pragmática en una segunda lengua han sido abordados principalmente en contextos de aprendizaje del inglés. Entre los aspectos más relevantes se encuentran:

1. La selección de formas o actos de habla en un enfoque por tareas (Kim & Taguchi, 2015);
2. La recolección y el análisis de datos pragmáticos (Taguchi, 2018; Nguyen, 2019); y
3. El desarrollo de la conciencia metapragmática de la interlengua (Kinginger & Farrell, 2004; Taguchi, 2022).

No obstante, a nivel nacional, existe escasa evidencia de investigaciones que den cuenta del proceso de desarrollo de estos elementos, considerados esenciales para la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera. Del mismo modo, se observa una carencia de producción de estudios empíricos que examinen el aporte de la tecnología para apoyar el desarrollo de la competencia pragmática, particularmente en relación con metodologías y técnicas de recolección de datos recomendadas por los trabajos seminales en el área.

En el marco de esta investigación, la competencia pragmática de la interlengua se operacionaliza como la habilidad de un hablante no nativo, en un contexto de lengua extranjera, para evocar y utilizar estratégicamente una forma u opción lingüística en el desempeño de una tarea oral o escrita apropiada al contexto de la L2, considerando interlocutores no nativos, niveles de formalidad y actos de habla específicos. Este proceso debiera fomentar el desarrollo de un grado de conciencia metapragmática que permita a los aprendientes alcanzar el propósito comunicativo requerido en contextos determinados.

A su vez, un enfoque de enseñanza centrado en las formas pragmlingüísticas implica que los programas de formación inicial de profesores de inglés debieran velar no solo por el logro de la competencia lingüística —esto es, el desarrollo de la interlengua—, sino también por la planificación, implementación, monitoreo y evaluación del uso de estas estructuras en contextos comunicativos reales. En este sentido, se hace necesario intencionar el desarrollo de una conciencia metapragmática en torno a la noción de lo “apropiado” o “menos apropiado” en contextos específicos, de modo que los futuros docentes puedan actuar estratégicamente según las exigencias comunicativas de cada situación.

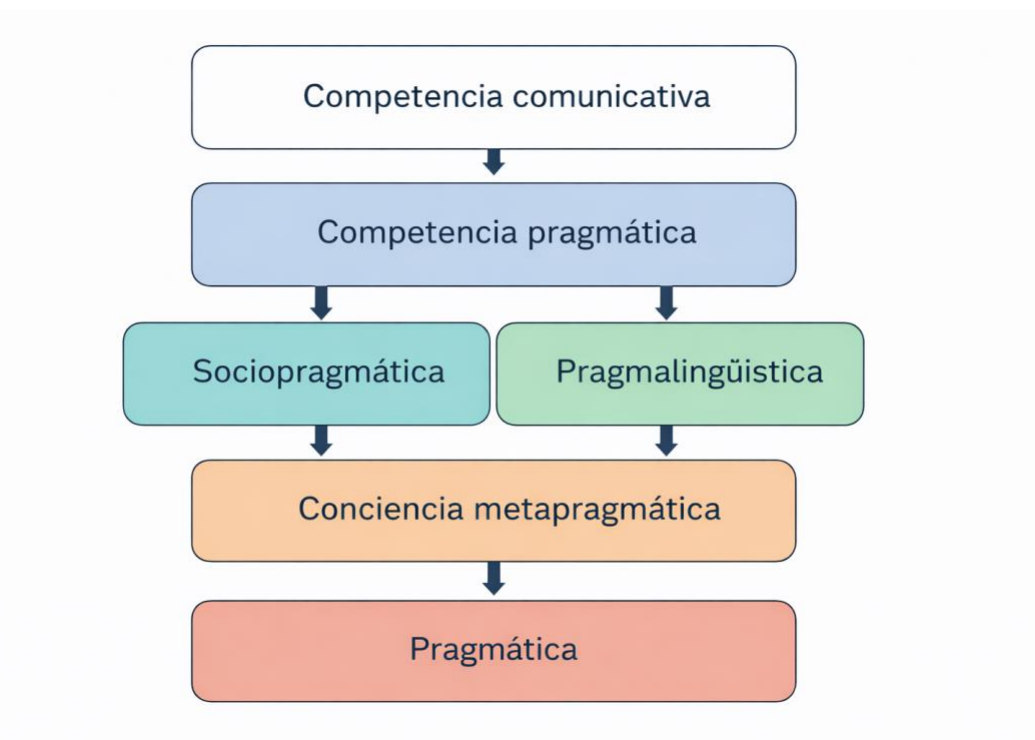
Específicamente, un aprendiente debería ser capaz de discriminar los contextos de uso y las estructuras u opciones lingüísticas necesarias para cumplir propósitos comunicativos concretos. Una vía metodológicamente viable para promover este desarrollo es la integración efectiva de tecnologías emergentes en el aula, lo que permitiría ofrecer oportunidades de práctica contextualizada, RA y reflexión metapragmática en entornos de aprendizaje controlados y auténticos. En consecuencia, el estudio de la pragmática de la interlengua, articulado con el uso de tecnología e inteligencia artificial, se presenta como un eje central para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la formación inicial de profesores de inglés en contextos de lengua extranjera.

Finalmente, Con el propósito de sintetizar los niveles conceptuales desarrollados anteriormente y clarificar la relación jerárquica entre los constructos que sustentan la presente investigación, la Figura 1 presenta un modelo de escalamiento que organiza la competencia comunicativa y sus componentes pragmáticos desde un nivel general hasta dimensiones progresivamente más específicas y operacionalizables.

La Figura 1 presenta un modelo jerárquico que organiza los constructos centrales de esta investigación desde la competencia comunicativa, como marco general del uso del lenguaje, hacia dimensiones progresivamente más específicas del desarrollo pragmático. Dentro de esta estructura, la competencia pragmática se desglosa en sociopragmática —relacionada con el conocimiento de normas y variables contextuales— y pragmalingüística —vinculada a los recursos lingüísticos que concretan dichas decisiones comunicativas—. En un nivel de mayor explicitación se sitúa la conciencia metapragmática, entendida como la capacidad reflexiva para evaluar y regular la adecuación del uso lingüístico según el contexto. El modelo sintetiza así la articulación conceptual que fundamenta la propuesta pedagógica de la presente investigación.

Figura 1

Modelo Jerárquico de Escalamiento desde la Competencia Comunicativa hacia la Conciencia Metapragmática



Nota. Elaboración propia.

2.1.3 Enseñanza de la pragmática en segundas lenguas e instrucción explícita

La enseñanza de la pragmática en contextos de segundas lenguas ha experimentado un desarrollo sostenido en las últimas décadas, consolidándose como un campo de investigación con respaldo empírico robusto dentro de la lingüística aplicada. Si bien durante largo tiempo la pragmática fue concebida como un componente implícito del aprendizaje lingüístico, la investigación en pragmática de la interlengua ha demostrado que su adquisición no ocurre de manera automática a partir de la mera exposición al *input*, especialmente en contextos formales de instrucción (Bardovi-Harlig, 2001; Kasper & Rose, 2002).

En consecuencia, diversos estudios experimentales y meta-analíticos han evidenciado que la instrucción explícita favorece significativamente el desarrollo de la competencia pragmática, al dirigir la atención de los aprendientes hacia la relación sistemática entre formas lingüísticas y funciones

comunicativas en contextos situados (Jeon & Kaya, 2006; Taguchi, 2015; Plonsky & Zhuang, 2019). Desde una perspectiva cognitiva, la explicitación metapragmática y la retroalimentación focalizada facilitan procesos de *noticing*⁶ y de reestructuración de la interlengua (Schmidt, 1993), promoviendo niveles superiores de adecuación sociopragmática y precisión pragmalingüística. Estos efectos han sido documentados en la enseñanza de diversos actos de habla —solicitudes, disculpas, rechazos, ofrecimientos y estrategias de persuasión— confirmando que la intervención pedagógica explícita incide positivamente en el desempeño comunicativo contextualizado.

En este marco teórico, el enfoque de atención a la forma (*focus on form*) propuesto por Long (1991, 1998) ha sido particularmente influyente. Dicho enfoque sostiene que la atención a las formas lingüísticas puede integrarse dentro de actividades comunicativas significativas, permitiendo que los aprendientes desarrollen simultáneamente precisión formal y adecuación pragmática. A diferencia de los modelos centrados exclusivamente en la gramática, característicos de aproximaciones estructuralistas, o de aquellos orientados únicamente a la fluidez comunicativa, la atención a la forma propone un equilibrio entre significado y estructura, favoreciendo la integración de la competencia lingüística y pragmática en contextos interactivos auténticos.

En línea con esta propuesta, Doughty y Williams (1998) profundizaron en la operacionalización pedagógica de la atención a la forma, demostrando que la incorporación de intervenciones focalizadas dentro de tareas comunicativas puede generar mejoras significativas en la adquisición de formas lingüísticas complejas. Aplicado al ámbito de la pragmática, este enfoque adquiere especial relevancia, dado que el desarrollo pragmático exige no solo conocimiento formal, sino también sensibilidad contextual y capacidad de ajuste discursivo. En consecuencia, la combinación de explicación metapragmática, práctica contextualizada y retroalimentación contingente se configura como una estrategia pedagógica coherente con los principios interaccionistas y con la evidencia empírica acumulada en el campo.

En el ámbito de la formación docente, la enseñanza de la pragmática adquiere una relevancia particular. Los profesores en formación no solo deben desarrollar su propia competencia pragmática, sino también adquirir herramientas pedagógicas para enseñarla (Cohen, 2018; Taguchi, 2015). Sin embargo, diversos estudios han señalado que la pragmática suele recibir una atención limitada en los

⁶ Desde la perspectiva de Richard Schmidt (1990, 2001), el *noticing* constituye una condición necesaria para la adquisición, en tanto los elementos del *input* deben ser atendidos conscientemente. En esta investigación, la retroalimentación automatizada y la intensificación del *input* en el entorno con avatar se orientan precisamente a facilitar procesos de atención consciente sobre las formas pragmalingüísticas objetivo.

programas de formación docente, donde el énfasis se coloca principalmente en la gramática, el vocabulario y las metodologías generales de enseñanza (Bardovi-Harlig, 2001; Cohen, 2018). Esta situación ha llevado a plantear la necesidad de incorporar la enseñanza de la pragmática de manera más sistemática en la formación inicial docente, particularmente en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera (Taguchi, 2015).

La evolución de la investigación en enseñanza de la pragmática ha sido ampliamente documentada. Inicialmente, el campo se centró en estudios descriptivos sobre actos de habla y fallos pragmáticos en la interlengua (Bardovi-Harlig, 1999; Thomas, 1983). Posteriormente, la investigación integró marcos teóricos provenientes de la adquisición de segundas lenguas y enfoques pedagógicos orientados a la instrucción explícita (Taguchi, 2011). En las últimas décadas, se ha observado además un creciente interés por el uso de tecnologías digitales y entornos virtuales para promover el desarrollo pragmático, así como por el diseño de instrumentos de evaluación que permitan medir el progreso de los aprendientes en este ámbito (Sykes, 2013; Taguchi, 2015).

Uno de los avances más relevantes en este campo ha sido el reconocimiento de que la pragmática puede enseñarse de manera efectiva mediante intervenciones pedagógicas diseñadas específicamente para tal fin. La evidencia empírica indica que la instrucción explícita produce efectos positivos y significativos en el desarrollo pragmático en comparación con la mera exposición (Bardovi-Harlig, 2001; Taguchi, 2015). Asimismo, se ha demostrado que la combinación de explicación metapragmática, práctica contextualizada y retroalimentación favorece la producción y comprensión adecuada de actos de habla (Loewen, 2007; Martínez-Flor, 2008). En este sentido, la enseñanza de la pragmática debe considerar tanto la dimensión pragmlingüística como la sociopragmática, integrando el conocimiento de las formas lingüísticas con la comprensión de las normas socioculturales que regulan su uso (Leech, 1983; Thomas, 1983).

En el contexto de la formación inicial de profesores de inglés en Chile, la incorporación de la enseñanza de la pragmática representa tanto un desafío como una oportunidad. Los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Inglés establecen que los futuros docentes deben alcanzar un alto nivel de competencia comunicativa y desarrollar la capacidad de enseñar el uso del lenguaje en contextos auténticos (Ministerio de Educación de Chile, 2021). No obstante, la literatura internacional sugiere que la formación docente tiende a priorizar componentes estructurales del lenguaje por sobre dimensiones pragmáticas (Cohen, 2018; Taguchi, 2015), lo que permite inferir la posible existencia de vacíos similares en el contexto nacional y la necesidad de fortalecer la integración de la investigación en pragmática de la interlengua en los programas de formación.

En síntesis, la enseñanza de la pragmática en segundas lenguas ha evolucionado hacia enfoques que reconocen la importancia de la instrucción explícita y la integración sistemática de la competencia pragmática en la formación docente. La evidencia empírica sugiere que la combinación de explicación metapragmática, práctica contextualizada y retroalimentación puede favorecer significativamente el desarrollo de habilidades pragmáticas en aprendientes de lenguas extranjeras (Martínez-Flor, 2008; Taguchi, 2015). Este marco teórico orienta la presente investigación y justifica la exploración de intervenciones pedagógicas mediadas por inteligencia artificial en la formación inicial de profesores de inglés.

2.1.4 Fundamentos teóricos complementarios para la enseñanza de la pragmática

La enseñanza de la pragmática en contextos de lengua extranjera requiere un enfoque teórico integrador que vaya más allá de los modelos tradicionales centrados exclusivamente en la forma o el significado. En este sentido, resulta fundamental considerar una serie de fundamentos teóricos complementarios que permiten comprender la complejidad del uso del lenguaje en interacción. Estos incluyen aportes desde la lingüística pragmática, la teoría sociocultural, los modelos de adquisición de segundas lenguas y los enfoques cognitivos del aprendizaje, los cuales, en conjunto, ofrecen una base sólida para diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas y efectivas. La articulación de estos marcos permite no solo explicar cómo los aprendientes desarrollan competencia pragmática, sino también orientar la implementación de estrategias didácticas que favorezcan la conciencia metapragmática, la adecuación sociocultural y el uso estratégico del lenguaje en distintos contextos comunicativos.

2.1.4.1 Procesamiento del *input* e instrucción estructurada en el desarrollo pragmalingüístico

Desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas, los aportes de Alessandro Benati (2005, 2013), en el marco del *Input Processing* originalmente desarrollado por VanPatten (1996), han subrayado que los aprendientes tienden a priorizar el procesamiento del significado por sobre la forma cuando enfrentan *input* en L2. Este principio tiene implicancias directas para la enseñanza de la pragmática, dado que los recursos pragmalingüísticos —marcadores de atenuación, estrategias de mitigación, intensificadores o estructuras persuasivas— suelen no ser percibidos conscientemente si no se orienta la atención hacia ellos, tal como se señaló en la sección anterior.

En este sentido, la adquisición de la competencia pragmática no puede asumirse como un subproducto automático de la exposición comunicativa. Por el contrario, requiere intervenciones que promuevan el *noticing* y la reflexión explícita sobre la relación entre forma, significado y uso contextual. La instrucción estructurada propuesta por Benati (2005,2013) enfatiza actividades diseñadas para manipular el *input* de manera que los aprendientes atiendan a formas relevantes en contextos significativos, favoreciendo así una reestructuración de la interlengua.

Este principio resulta particularmente pertinente para la presente tesis doctoral, en la medida en que el desarrollo de la conciencia metapragmática en futuros docentes no puede depender exclusivamente de la experiencia comunicativa incidental. La explicitación de estrategias persuasivas, el análisis de variables contextuales y la retroalimentación sistemática constituyen elementos esenciales para promover una comprensión profunda de los mecanismos pragmáticos.

La intervención mediada por inteligencia artificial que sustentó esta investigación se fundamentó precisamente en esta premisa: dirigir la atención hacia formas pragmáticas específicas dentro de escenarios comunicativos simulados, favoreciendo un procesamiento más consciente y analítico del discurso.

2.1.4.2 Variabilidad pragmática e interculturalidad en el marco del English as a Lingua Franca

Los planteamientos de Jennifer Jenkins (2007, 2015), en el marco del English as a Lingua Franca (ELF), han contribuido a problematizar la centralidad del hablante nativo como único referente normativo. Desde esta perspectiva, el inglés opera como lengua de contacto internacional y su legitimidad no depende exclusivamente de la adhesión a patrones fonológicos o pragmáticos anglocéntricos, sino de la consecución efectiva de propósitos comunicativos. En contextos de lengua extranjera, esta visión ha reforzado la idea de que la inteligibilidad y la eficacia comunicativa constituyen los criterios primordiales de éxito.

Sin embargo, en el ámbito de la Formación Inicial Docente, esta premisa requiere ser matizada. Si bien el cumplimiento de propósitos comunicativos resulta esencial —especialmente en entornos donde el inglés se aprende como lengua extranjera—, reducir la competencia pragmática a la mera inteligibilidad puede invisibilizar dimensiones sociopragmáticas complejas, tales como la gestión de la cortesía, la adecuación situacional y la interpretación de significados implícitos (Kasper & Rose, 2002; Bardovi-Harlig, 2012). En el caso de futuros profesores de inglés, el desafío no radica únicamente en

comunicarse con éxito, sino en desarrollar la capacidad de analizar, explicar y enseñar las variaciones pragmáticas de manera explícita y fundamentada.

En esta línea, las orientaciones recientes de Naoko Taguchi (2022) subrayan la necesidad de investigar cómo los hablantes de L2 co-construyen comprensión mutua y establecen terreno común en la comunicación intercultural, considerando el inglés como lengua internacional y explorando el potencial de la tecnología para generar nuevas formas de interacción. No obstante, esta agenda no implica prescindir del conocimiento sistemático de las convenciones pragmáticas, sino más bien comprenderlas en su variabilidad y dinamismo.

En consecuencia, la presente tesis adopta una postura equilibrada: reconoce el carácter global e intercultural del inglés contemporáneo, pero sostiene que la familiarización con las pragmáticas tanto de la lengua meta como de la lengua materna —y con los posibles puntos de divergencia entre ambas— resulta indispensable en la formación docente. La competencia pragmática, por tanto, no se agota en la inteligibilidad ni en la mera consecución del objetivo comunicativo; implica una comprensión profunda de las variables sociales que configuran el discurso y el desarrollo de conciencia metapragmática que permita transformar esa comprensión en objeto de enseñanza sistemática.

2.1.4.3 Instrucción estratégica y desarrollo de competencias complejas

La investigación en instrucción explícita y aprendizaje estratégico desarrollada por Michael Souvignier (2007) ha demostrado que el desarrollo de competencias cognitivamente complejas exige intervenciones sistemáticas, estructuradas y progresivas. Aunque su trabajo se ha centrado principalmente en la comprensión lectora y en el entrenamiento de estrategias metacognitivas, los principios que propone —explicitación de procesos, modelamiento experto, práctica guiada y retroalimentación formativa— resultan conceptualmente transferibles al ámbito del desarrollo pragmático, dada la naturaleza estratégica y regulatoria de ambas competencias.

En efecto, la competencia pragmática y, particularmente, la conciencia metapragmática constituyen dominios de alta complejidad. Su desarrollo implica integrar conocimiento lingüístico, sensibilidad sociocultural, interpretación de intenciones, evaluación contextual y toma de decisiones estratégicas en tiempo real (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015). Estas dimensiones operan de manera simultánea y dinámica, lo que dificulta su adquisición a partir de la mera exposición incidental al *input*. En consecuencia, su consolidación requiere dispositivos pedagógicos que hagan visibles los principios subyacentes al uso lingüístico y promuevan procesos de reflexión explícita sobre la relación entre forma, significado y contexto.

En coherencia con este marco, la intervención diseñada en esta tesis doctoral se estructuró como una arquitectura pedagógica deliberada orientada al desarrollo progresivo de la competencia pragmática. La secuenciación de tareas, la enseñanza explícita de formas pragmlingüísticas de persuasión, la práctica en escenarios comunicativos simulados este marco al ámbito de la persuasión —objeto central de esta investigación— su relevancia se intensifica mediante avatar asistido por inteligencia artificial y la retroalimentación mediada tecnológicamente se articularon como componentes interdependientes de un diseño instruccional sistemático.

De este modo, los principios de instrucción estructurada propuestos por Souvignier (2007) dialogan directamente con el diseño implementado en esta investigación: la tecnología no se incorporó como un elemento accesorio, sino como un medio para operacionalizar procesos de explicitación, práctica guiada y retroalimentación formativa acordes con la complejidad inherente al desarrollo pragmático en la formación inicial docente.

2.1.4.4 Teoría de la cortesía y dimensión sociopragmática de la persuasión

En primer lugar, la teoría de la cortesía propuesta por Penelope Brown y Stephen C. Levinson (1978/1987) proporciona un marco analítico fundamental para comprender cómo los hablantes gestionan la imagen social (*face*) en la interacción. Su distinción entre estrategias de cortesía positiva —orientadas a reforzar la afiliación— y estrategias de cortesía negativa —destinadas a respetar la autonomía del interlocutor— permite explicar cómo los hablantes mitigan actos potencialmente amenazantes en función de variables como poder, distancia social y grado de imposición. En consecuencia, este modelo no solo describe fenómenos pragmáticos, sino que ofrece criterios sistemáticos para analizarlos.

En segundo lugar, cuando se traslada. Persuadir implica intentar influir en las decisiones o actitudes del interlocutor; por tanto, constituye inherentemente un *face-threatening act*⁷. Desde esta perspectiva, la eficacia persuasiva no depende exclusivamente de la claridad argumentativa, sino de

⁷ En la teoría de la cortesía de Penelope Brown y Stephen C. Levinson (1987), un *face-threatening act* (FTA) se define como todo acto comunicativo que potencialmente amenaza la imagen pública (*face*) del interlocutor, ya sea su deseo de autonomía (cortesía negativa) o su deseo de afiliación y aprobación (cortesía positiva). La persuasión se considera un FTA en la medida en que implica cierto grado de imposición sobre las creencias, decisiones o acciones del otro, lo que exige el uso estratégico de mecanismos de mitigación.

la capacidad del hablante para calibrar estratégicamente el nivel de imposición, seleccionar mecanismos de mitigación apropiados y ajustar su discurso a las condiciones situacionales. Dicho de otro modo, la persuasión articula de manera directa competencia pragmalingüística (elección de formas) y competencia sociopragmática (evaluación contextual).

Es preciso indicar que este encuadre teórico adquiere sentido pleno cuando se lo vincula con la premisa central de la tesis: la competencia pragmática y la conciencia metapragmática son constructos de alta complejidad que no emergen espontáneamente a partir del *input* incidental, sino que requieren intervención pedagógica deliberada. Precisamente porque la gestión de la imagen implica integrar múltiples variables simultáneamente —forma lingüística, relación interpersonal, contexto institucional y propósito comunicativo— su desarrollo demanda explicitación conceptual, práctica guiada y retroalimentación sistemática.

En este punto, la teoría de la cortesía deja de ser un marco meramente descriptivo y pasa a cumplir una función estructurante dentro del diseño de la investigación. En la intervención implementada —centrada en lenguaje persuasivo en formación inicial docente y mediada por avatar con inteligencia artificial— las nociones de amenaza a la imagen, grado de imposición y estrategias de mitigación operaron como categorías operativas para: (a) seleccionar las formas pragmalingüísticas objetivo; (b) diseñar los escenarios comunicativos simulados; y (c) definir los criterios de retroalimentación automatizada. Así, los participantes no solo produjeron argumentos, sino que fueron confrontados con la necesidad de ajustar estratégicamente sus elecciones lingüísticas en función de variables contextuales explícitas.

Finalmente, esta articulación teórica y metodológica refuerza el posicionamiento de la tesis en el ámbito de la formación inicial docente. El objetivo no se limita a que los futuros profesores logren persuadir eficazmente, sino a que desarrollen conciencia metapragmática sobre los mecanismos sociopragmáticos que regulan la interacción. En consecuencia, la teoría de la cortesía permite operacionalizar la competencia pragmática en dimensiones observables, enseñables y evaluables, alineándose con el principio rector del estudio: que el desarrollo pragmático, dada su complejidad, requiere una arquitectura pedagógica planificada y tecnológicamente mediada que haga visibles los procesos estratégicos involucrados en la gestión discursiva.

2.1.5 Formación inicial de profesores de inglés en Chile y desarrollo de la competencia pragmática

La formación inicial de profesores de inglés en Chile se encuentra regulada por un marco normativo que establece exigencias elevadas en términos de dominio lingüístico y desempeño pedagógico. El Ministerio de Educación de Chile (2012, 2021), mediante los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés, define como meta el logro de un nivel avanzado de competencia lingüística —equivalente a C1 del Marco Común Europeo de Referencia— y la capacidad de utilizar el idioma de manera adecuada en contextos educativos diversos. Esta formulación implica no solo precisión gramatical y fluidez, sino también manejo del lenguaje en función de propósitos comunicativos, audiencias y situaciones específicas, dimensiones que remiten directamente al ámbito pragmático.

Paralelamente, la literatura nacional ha documentado desafíos estructurales en la formación inicial docente en inglés, asociados a la expansión de programas, la heterogeneidad en la preparación lingüística de los estudiantes y la necesidad de asegurar estándares de calidad (Abrahams & Farías, 2010; Farías & Sevilla, 2012). Este escenario se vincula con la necesidad de cubrir el déficit de docentes en el sistema escolar, situación reconocida por el Ministerio de Educación de Chile y la Comisión Nacional de Acreditación. En consecuencia, la formación docente ha debido equilibrar expansión, regulación y fortalecimiento curricular.

No obstante, aunque los estándares nacionales enfatizan el uso adecuado del idioma y la toma de decisiones pedagógicas informadas, la integración específica de la competencia pragmática y de la conciencia metapragmática en los planes de estudio no ha sido sistemáticamente examinada en el contexto chileno. La literatura internacional en pragmática de la interlengua ha demostrado que el desarrollo pragmático no se deriva automáticamente de la exposición comunicativa, sino que requiere instrucción explícita, práctica contextualizada y oportunidades de reflexión metapragmática (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015). En este sentido, la ausencia de análisis empíricos sobre cómo se operacionaliza la pragmática en la formación inicial docente constituye una brecha relevante tanto teórica como curricular.

La presente tesis doctoral abordó esta brecha en dos niveles complementarios. En una primera fase descriptiva, se realizó un análisis sistemático de planes de estudio y programas formativos de pedagogía en inglés, identificando que, si bien los perfiles de egreso aluden a la competencia comunicativa, la dimensión pragmática no se encontraba explicitada ni secuenciada de manera consistente como objeto de enseñanza y evaluación. Este hallazgo evidenció una disociación entre las exigencias normativas de dominio avanzado del idioma y la ausencia de dispositivos formativos específicos orientados al desarrollo pragmático.

En una segunda fase, de carácter cuasi-experimental, la investigación diseñó e implementó una intervención pedagógica estructurada centrada en el desarrollo de formas pragmalingüísticas de persuasión y en la promoción de conciencia metapragmática en futuros docentes. La intervención incorporó enseñanza explícita, secuenciación progresiva de tareas y práctica en escenarios comunicativos simulados mediante avatar asistido por inteligencia artificial, en coherencia con la evidencia internacional sobre efectividad de la instrucción explícita en pragmática (Jeon & Kaya, 2006; Taguchi, 2015). De este modo, la tesis no solo identificó un vacío en la formación inicial docente en Chile, sino que propuso y evaluó empíricamente un modelo de integración curricular que operacionaliza la competencia pragmática como componente enseñable, observable y evaluable.

En síntesis, el estudio establece un puente entre las demandas normativas del sistema educativo chileno y la investigación internacional en adquisición pragmática, ofreciendo evidencia concreta sobre cómo incorporar de manera sistemática la dimensión pragmática en la formación de profesores de inglés. Así, la contribución de la tesis radica en transformar una brecha diagnóstica en una propuesta pedagógica fundamentada y empíricamente validada.

2.1.6 Inteligencia Artificial y enseñanza de una lengua extranjera

El desarrollo de la competencia pragmática en una segunda lengua exige no solo dominio formal del sistema lingüístico, sino también oportunidades de interacción contextualizada que permitan articular forma, función e intención comunicativa. En este sentido, González-Lloret (2021) sostiene que el aprendizaje pragmático requiere conocimiento de normas socioculturales y, fundamentalmente, interacción significativa con hablantes de la lengua meta. No obstante, en contextos de inglés como lengua extranjera —como el caso chileno— estas oportunidades son limitadas, especialmente en programas de formación inicial docente.

Frente a esta brecha, la integración de tecnologías digitales y, más recientemente, de sistemas basados en Inteligencia Artificial (IA), emerge como una alternativa pedagógica capaz de generar entornos simulados de interacción auténtica. Tal como lo plantea Chapelle (2001), el uso de tecnologías en adquisición de segundas lenguas debe evaluarse en función de su capacidad para proporcionar *input* significativo, oportunidades de *output*, retroalimentación contingente y atención a la forma en contextos comunicativos. Estudios posteriores en el ámbito del CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) han documentado que, bajo principios pedagógicos adecuados, los entornos digitales pueden replicar⁸ el desarrollo lingüístico (Farias et al., 2013; Morales et al., 2008; Plass & Jones, 2015).

Desde una perspectiva tecnológica, los avances en lingüística computacional y ciencias cognitivas han permitido el desarrollo de sistemas capaces de procesar el lenguaje natural (Natural Language Processing), aprender de grandes volúmenes de datos mediante *machine learning*⁹ y optimizar respuestas a través de *deep learning* (Mercer, 2021). No obstante, uno de los principales desafíos radica en la subdeterminación del significado lingüístico, dado que las formas gramaticales no codifican exhaustivamente la intención comunicativa ni las relaciones interpersonales, sino que requieren procesos inferenciales dependientes del contexto (H. P. Grice, 1975; Dan Sperber & Deirdre Wilson, 1986/1995). Esta indeterminación se manifiesta en fenómenos como la indirectividad, la generación de implicaturas y la variabilidad sociopragmática, cuya interpretación exige competencia pragmática (Naoko Taguchi, 2015).

⁸ En esta tesis, el término *replicar* no alude a la reproducción idéntica de la adquisición natural, sino a la recreación pedagógica de las condiciones que activan el ciclo de adquisición: procesamiento del *input* y su transformación en intake (Bill VanPatten, 2004, 2015), formulación de hipótesis mediante el *output* (Merrill Swain, 1985, 2005), atención consciente como condición para el aprendizaje (Richard Schmidt, 1990, 2001) y reestructuración progresiva de la interlengua. Desde esta perspectiva, los entornos digitales pueden intensificar y reciclar dichos mecanismos en contextos instruccionales controlados.

⁹ En el ámbito de la Inteligencia Artificial, *machine learning* (aprendizaje automático) se refiere a un conjunto de métodos computacionales mediante los cuales los sistemas identifican patrones en grandes volúmenes de datos y ajustan sus predicciones sin ser programados explícitamente para cada tarea. El *deep learning* constituye una subárea del *machine learning* basada en redes neuronales artificiales de múltiples capas, diseñadas para modelar representaciones jerárquicas complejas del lenguaje u otros datos. En términos generales, mientras el *machine learning* incluye diversos algoritmos estadísticos y probabilísticos, el *deep learning* se caracteriza por su arquitectura neuronal profunda y su capacidad para procesar grandes cantidades de datos no estructurados.

La *indirectividad* se refiere a situaciones en que el hablante expresa su intención comunicativa de manera indirecta, usando formas lingüísticas que no reflejan literalmente su función. Por ejemplo, una pregunta como “¿Podrías pasarme la sal?” funciona como una petición, aunque gramaticalmente sea una interrogativa. La interpretación correcta requiere que el interlocutor recurra a conocimientos socioculturales y a convenciones sociales compartidas (Leech, 1983; Searle, 1969).

Las *implicaturas conversacionales* son significados que no están explícitos en la oración, pero que se infieren a partir del contexto y de principios de cooperación comunicativa. Por ejemplo, si alguien dice “Hace mucho calor aquí”, podría estar sugiriendo indirectamente que se abra la ventana; comprenderlo exige inferencia pragmática y atención a la intención del hablante (Grice, 1975; Wilson & Sperber, 1986/1995).

La variabilidad sociopragmática añade otro nivel de complejidad, porque la adecuación de un enunciado depende de factores contextuales como la distancia social, el grado de imposición y la situación comunicativa. Esto significa que la misma forma lingüística puede ser apropiada en un contexto pero inadecuada en otro (Taguchi, 2015; Bardovi-Harlig & Hartford, 1990).

Desde la perspectiva de la IA, los fenómenos lingüísticos antes detallados representan un desafío porque los sistemas deben ir más allá del análisis gramatical: necesitan modelar patrones contextuales, inferencias pragmáticas y normas sociales, aspectos que no pueden reducirse a reglas estructurales simples. Por ello, el desarrollo de aplicaciones de IA para la enseñanza de lenguas requiere un entendimiento detallado de estos mecanismos pragmáticos, especialmente cuando el objetivo es formar hablantes capaces de comunicarse de manera adecuada y efectiva, no solo correcta desde el punto de vista gramatical.

En el contexto chileno, los trabajos liderados por la Dra. Anita Ferreira Cabrera han sido pioneros en la implementación y evaluación de tutores inteligentes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Desde una perspectiva interaccionista y con foco en la forma, sus investigaciones han explorado sistemas “blended” que integran instrucción presencial con plataformas digitales multimodales (Ferreira, 2007; Ferreira, Moore & Mellish, 2007; Ferreira & Atkinson, 2009; Ferreira & Kotz, 2010; Kotz & Ferreira, 2012; Ferreira et al., 2014; Ferreira, 2015; Ferreira & Hernández, 2017; Ferreira: 2022). En la misma línea, sostiene que los sistemas tutoriales inteligentes se basan en el principio de que la instrucción individualizada permite adaptar continuamente tanto el contenido como el estilo de enseñanza a las necesidades del estudiante, favoreciendo así un aprendizaje más efectivo (p. 61).

Estos estudios han demostrado que los tutores inteligentes pueden contribuir significativamente al desarrollo de precisión gramatical mediante RA, seguimiento del desempeño y adaptación a las necesidades individuales del estudiante. En particular, Ferreira (2015) destaca la efectividad de entornos multimodales y enfoques por tareas en contextos híbridos, subrayando que la interacción asistida por IA puede acelerar procesos de adquisición cuando se orienta estratégicamente hacia la atención a la forma.

Si bien gran parte de estos trabajos se han centrado en precisión lingüística y gramática, sus fundamentos teóricos —basados en la interacción, retroalimentación correctiva y procesamiento del *input*— resultan transferibles al ámbito de la pragmalingüística. En efecto, si la competencia pragmática implica la capacidad de seleccionar formas lingüísticas apropiadas según variables contextuales (Bachman & Palmer, 1996; Bardovi-Harlig, 2012), entonces los sistemas inteligentes podrían ofrecer escenarios controlados donde los aprendientes experimenten, reciban RA y desarrollen conciencia metapragmática (Kinginger & Farrell, 2004).

La rápida expansión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), junto con los avances en CALL e IA, contrasta con la persistencia de metodologías tradicionales en aulas chilenas (Glas, 2011). A pesar de que las nuevas generaciones de docentes egresan con mayor exposición a herramientas digitales, existe evidencia de reproducción de prácticas centradas en la gramática estructural, con limitada integración sistemática de la dimensión pragmática.

En este escenario, la incorporación de sistemas de IA orientados al desarrollo de formas pragmalingüísticas representa un campo emergente y aun insuficientemente explorado en formación docente. La posibilidad de generar interacción simulada, RA y análisis de producción oral y escrita permite no solo evaluar desempeño lingüístico, sino también operacionalizar el desarrollo de conciencia metapragmática en contextos controlados pero comunicativamente significativos.

En consecuencia, la presente investigación se situó en la intersección entre adquisición de la pragmática de la interlengua, formación inicial docente e implementación de tutores inteligentes asistidos por IA. A diferencia de estudios previos que se centraron principalmente en la precisión gramatical, este proyecto buscó examinar el potencial de una plataforma basada en IA para el desarrollo de formas pragmalingüísticas de persuasión en inglés, contribuyendo así a un nicho investigativo que aún se encontraba incipiente tanto a nivel nacional como internacional.

2.1.7 Inteligencia artificial, avatares conversacionales y enseñanza de la pragmática en L2

Tal como se documenta en la presente investigación, el desarrollo reciente de tecnologías basadas en IA ha transformado de manera significativa el campo del aprendizaje de lenguas asistido por computador (CALL), abriendo nuevas posibilidades para la enseñanza de la competencia pragmática en contextos de segunda lengua. A diferencia de los entornos digitales tradicionales, los sistemas tutoriales inteligentes han permitido generar interacción dinámica, RA y simulaciones contextualizadas que pueden replicar, con distintos niveles de complejidad, situaciones comunicativas cercanas al uso real del lenguaje y reduciendo el impacto de las barreras de la ambigüedad lingüística¹⁰.

Desde una perspectiva temprana en CALL, se ha sostenido que la integración tecnológica en la enseñanza de lenguas debe sustentarse en criterios de validez pedagógica. En este sentido, Chapelle (2001, 2003, 2007) propone que las tareas mediadas por tecnología deben cumplir al menos cinco condiciones fundamentales: (1) *proveer input enriquecido*, (2) *facilitar interacción significativa*, (3) *ofrecer retroalimentación relevante*, (4) *promover atención a la forma* y (5) *generar oportunidades de output modificado*. Estos principios, anclados en teorías de adquisición de segundas lenguas, establecen un marco evaluativo que permite analizar críticamente el diseño y la implementación de herramientas tecnológicas en educación lingüística.

En línea con estos planteamientos, Ferreira et al. (2007) y Ferreira (2022, citado en Trujillo Sáez, 2022) sostienen que los sistemas tutoriales inteligentes (*Intelligent Tutoring Systems*, ITS) pueden proporcionar retroalimentación lingüística adaptativa y personalizada, ajustando dinámicamente sus respuestas al desempeño individual del aprendiente. Esta capacidad se fundamenta en la premisa de que la instrucción individualizada, propia de un tutor experto, supera a los modelos tradicionales al permitir una adaptación continua del contenido y del estilo de enseñanza. Asimismo, los ITS favorecen entornos que simulan el uso real del lenguaje, promoviendo un aprendizaje activo basado en la experimentación y el tratamiento del error. En este marco, su naturaleza conversacional podría

¹⁰ En este contexto, la “ambigüedad lingüística” se entiende como la indeterminación del significado que emerge en la comunicación debido a fenómenos como la indirectividad, las implicaturas conversacionales y la variabilidad sociopragmática, los cuales requieren del interlocutor inferencias contextuales y conocimiento de normas socioculturales para una interpretación adecuada.

aplicarse también a la enseñanza de errores pragmlingüísticos específicos, mediante la integración de la atención a la forma en contextos comunicativos dinámicos, favoreciendo así intervenciones más focalizadas y contingentes al desempeño del aprendiente.

Particular relevancia han adquirido los avatares conversacionales con representación visual, cuya incorporación en entornos de aprendizaje ha mostrado efectos positivos en el rendimiento comunicativo de aprendientes de L2. Zhang et al. (2025) evidencian que la interacción con agentes virtuales visualmente representados influye en la implicación comunicativa y en la producción lingüística, favoreciendo un mayor compromiso con la tarea. La dimensión visual y encarnada del avatar no solo incrementa la percepción de autenticidad de la interacción, sino que también contribuye a reducir la distancia psicológica entre el aprendiente y el interlocutor virtual.

En el ámbito de la formación docente, estudios sobre entornos virtuales simulados han destacado el valor pedagógico de los avatares para el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos protegidos. Kozlova y Priven (2015) y Wasmuth (2016) señalan que estos entornos permiten que los aprendientes ensayen interacciones complejas en situaciones donde el error no genera consecuencias sociales reales, lo que configura un espacio de resguardo pedagógico. Este tipo de entorno disminuye la presión comunicativa y facilita que los futuros docentes experimenten con distintas formulaciones lingüísticas sin comprometer su imagen interpersonal. De la misma forma, la posibilidad de repetir la interacción introduciendo variaciones contextuales —como cambios en el rol del interlocutor o en el propósito comunicativo— favorece la consolidación de patrones pragmáticos, permitiendo ajustar progresivamente la selección de formas lingüísticas y la intensidad de la fuerza ilocutiva en función de las demandas situacionales.

En consecuencia, un aspecto particularmente relevante para la enseñanza de la pragmática es la reducción de la ansiedad comunicativa asociada a la interacción con hablantes nativos. Estudios en adquisición de L2 han demostrado que la ansiedad puede limitar la producción pragmática y la experimentación con actos de habla complejos (MacIntyre & Gardner, 1991; Phillips, 1992). En este sentido, los entornos simulados mediados por tecnología, como los avatares y las plataformas de aprendizaje virtual, contribuyen a disminuir la presión evaluativa y permiten a los aprendientes practicar estrategias pragmáticas de manera repetida y controlada. Esta condición resulta crucial para el desarrollo de la competencia pragmática en contextos de lengua extranjera, pues facilita la internalización de normas sociopragmáticas, la planificación del discurso y la selección adecuada de formas y fuerza ilocutiva según la situación comunicativa (Taguchi, 2015; Bardovi-Harlig & Hartford, 1990).

En relación con investigaciones recientes en la intersección entre IA y enseñanza de la pragmática, diversos estudios empíricos han comenzado a examinar el potencial de sistemas conversacionales avanzados. Lee y Cook (2024), en *Exploring the Potential of AI for Pragmatics Instruction*, analizaron el desempeño de ChatGPT en tareas de completación discursiva, observando que el sistema generaba estrategias pragmáticas variadas y relativamente apropiadas en actos de habla como disculpas, peticiones y rechazos, aunque con limitaciones en la sensibilidad sociocultural. Estos hallazgos sugieren que la IA puede modelar formas pragmalingüísticas diversificadas, pero que su integración pedagógica requiere orientación explícita y mediación docente.

De manera complementaria, Alfuraiji (2024), en *Enhancing Language Pragmatics Instruction through AI*, implementó una intervención de instrucción pragmática asistida por inteligencia artificial y reportó mejoras estadísticamente significativas en el desempeño pragmático del grupo experimental frente al grupo control. El estudio destacó particularmente el valor del *feedback* individualizado y de la práctica interactiva repetida como factores que contribuyeron al desarrollo medible de la competencia pragmática. En conjunto, estos resultados indican que la IA no solo puede generar modelos lingüísticos plausibles, sino también apoyar procesos de aprendizaje empíricamente verificables en contextos de L2.

En el ámbito específico de la formación inicial docente, investigaciones recientes refuerzan el potencial de entornos simulados basados en IA para el desarrollo profesional. Pitura, Kaplan-Rakowski y Asotska-Wierzba (2025), en su estudio sobre simulaciones VR-AI en la formación de profesores EFL, encontraron que la interacción con estudiantes virtuales favoreció la reflexión pedagógica, la toma de decisiones en tiempo real y la aplicación contextualizada del conocimiento didáctico. De manera similar, Peña-Acuña y Durão (2024), en su revisión sistemática sobre inteligencia artificial en la formación de docentes de inglés, concluyen que los sistemas conversacionales y herramientas basadas en IA promueven práctica autónoma, RA y desarrollo de competencias comunicativas, aunque subrayan la necesidad de mayor investigación experimental centrada específicamente en la dimensión pragmalingüística, lo que se condice con el nicho investigativo identificado por esta investigación doctoral.

En síntesis, la evidencia acumulada sugiere que intervenciones pedagógicas en entornos de interacción mediada por inteligencia artificial pueden constituir un contexto especialmente propicio para la enseñanza explícita de la pragmática en L2, en la medida en que permiten integrar *input* enriquecido, interacción significativa, retroalimentación adaptativa y oportunidades de *output* modificado, en coherencia con los criterios propuestos por Chapelle (2001, 2003, 2007). Asimismo,

los estudios recientes indican que estas tecnologías pueden favorecer tanto el desarrollo de la competencia pragmalingüística como la reflexión metapragmática en aprendientes y futuros docentes.

No obstante, pese al crecimiento de la investigación en este ámbito, persiste una limitada evidencia empírica centrada específicamente en la formación inicial de profesores de inglés en Chile. En consecuencia, resulta pertinente continuar examinando de manera sistemática el impacto de intervenciones mediadas por avatares asistidos por inteligencia artificial en el desarrollo de la competencia pragmática y de la conciencia metapragmática en programas de formación docente, articulando los principios teóricos de CALL con diseños experimentales que permitan evaluar su eficacia instruccional.

2.1.8 ALELO Enskill English y otras plataformas asistidas con inteligencia artificial para la enseñanza del inglés

El desarrollo reciente de tecnologías basadas en inteligencia artificial (IA) ha generado un masivo interés por su incorporación en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (L2). En concreto, diversas plataformas digitales han comenzado a integrar sistemas automatizados de retroalimentación, reconocimiento de voz, aprendizaje adaptativo y procesamiento de lenguaje natural con el propósito de optimizar experiencias de aprendizaje más personalizadas e interactivas (Godwin-Jones, 2023; Lee, 2020; Viberg et al., 2023). No obstante, pese a estos avances tecnológicos, la mayoría de las aplicaciones actuales orientadas a la enseñanza del inglés continúa centrándose prioritariamente en dimensiones estructurales del lenguaje, tales como vocabulario, gramática, pronunciación y comprensión auditiva, dejando relativamente relegado el desarrollo explícito de la competencia pragmática y de la conciencia metapragmática.

Plataformas ampliamente difundidas tales como Duolingo, Babbel, Busuu, Rosetta Stone o Memrise incorporan mecanismos automatizados de práctica lingüística mediante ejercicios de repetición, reconocimiento léxico, selección múltiple y evaluación inmediata. Estas herramientas han demostrado gran utilidad para favorecer la exposición al *input*, la repetición espaciada y el desarrollo de habilidades receptivas y productivas básicas (Loewen et al., 2019). No obstante, gran parte de estas experiencias continúa organizada en torno a tareas altamente estructuradas y descontextualizadas, con interacción limitada y escasa capacidad para interpretar variables pragmáticas complejas relacionadas con intención comunicativa, relaciones interpersonales, grado de imposición o adecuación contextual.

Si bien algunas plataformas recientes han comenzado a integrar sistemas de reconocimiento de voz y simulación conversacional mediante IA generativa, la evidencia disponible indica que gran parte de la retroalimentación continúa siendo predominantemente automatizada y focalizada en precisión lingüística, pronunciación o fluidez superficial, más que en el análisis pragmalingüístico del discurso producido por el aprendiente (Fang et al., 2024; Huang et al., 2023). En consecuencia, el uso de estas tecnologías suele favorecer prácticas orientadas a la corrección formal, sin necesariamente promover procesos de reflexión explícita sobre el uso social y contextualizado del lenguaje.

Desde la perspectiva de la pragmática de la interlengua, esta limitación resulta particularmente relevante. Tal como señalan Kasper y Rose (2002), Bardovi-Harlig (2013) y Taguchi (2015, 2022), el desarrollo pragmático requiere oportunidades sistemáticas de interacción contextualizada, atención explícita a las funciones comunicativas y retroalimentación orientada no solo a la forma lingüística, sino también a la adecuación sociopragmática y pragmalingüística. En este sentido, numerosos entornos digitales tradicionales presentan restricciones importantes para abordar dimensiones complejas como la persuasión, la mitigación, la cortesía, el manejo del registro o la negociación interpersonal del significado.

Asimismo, aunque herramientas contemporáneas basadas en IA conversacional —como *chatbots* o asistentes virtuales— han ampliado las posibilidades de interacción oral simulada, la investigación empírica sobre su efecto específico en el desarrollo de la competencia pragmática en contextos de formación inicial docente continúa siendo limitada (Alfuraiji, 2024; Taguchi, 2024). La mayoría de los estudios recientes se ha concentrado en variables como motivación, engagement, fluidez oral o aceptación tecnológica, existiendo aún escasa evidencia respecto del impacto de estas tecnologías sobre el desarrollo de formas pragmalingüísticas específicas y sobre la conciencia metapragmática de futuros profesores de inglés.

En este escenario, ALELO Enskill English emerge como una plataforma particularmente relevante para la presente investigación, debido a que integra elementos que dialogan directamente con las brechas identificadas en la literatura especializada. A diferencia de múltiples plataformas tradicionales de enseñanza del inglés, ALELO incorpora interacción oral simulada mediante avatares asistidos con inteligencia artificial, reconocimiento de voz y retroalimentación automatizada orientada al desempeño comunicativo en contextos específicos. Más importante aún, sus cursos incorporan tareas explícitamente diseñadas para trabajar funciones comunicativas contextualizadas, incluyendo estrategias pragmalingüísticas asociadas a la persuasión, argumentación y adecuación discursiva.

Desde una perspectiva pedagógica, esta característica resulta especialmente significativa, puesto que permite aproximarse al aprendizaje pragmático desde una lógica de interacción contextualizada y

producción oral situada, superando parcialmente las limitaciones observadas en plataformas centradas exclusivamente en ejercicios estructurales o repetitivos. En lugar de restringirse al reconocimiento aislado de formas lingüísticas, la plataforma posibilita que los aprendientes participen en simulaciones comunicativas donde deben seleccionar recursos lingüísticos apropiados según objetivos comunicativos específicos y contextos determinados.

Adicionalmente, ALELO Enskill English incorpora mecanismos de retroalimentación automatizada inmediata asociados tanto a la producción oral como al uso de determinadas estructuras pragmalingüísticas dentro de escenarios simulados. Aunque esta retroalimentación continúa siendo automatizada, su orientación hacia funciones comunicativas contextualizadas representa una diferencia relevante respecto de plataformas centradas exclusivamente en precisión gramatical o práctica léxica.

En consecuencia, la plataforma ofrece un entorno potencialmente pertinente para explorar el desarrollo de dimensiones pragmáticas y metapragmáticas en aprendientes de inglés como lengua extranjera. En coherencia con lo anterior, la selección de ALELO Enskill English como herramienta de intervención en la presente tesis doctoral no respondió únicamente a su carácter innovador desde el punto de vista tecnológico, sino principalmente a su potencial alineación con el nicho investigativo identificado. Tal como se ha expuesto previamente, la literatura evidencia una triple brecha: (a) una limitada incorporación curricular de la pragmática en programas de formación inicial docente; (b) dificultades pedagógicas para generar interacción pragmática contextualizada en entornos tradicionales de enseñanza; y (c) escasa evidencia empírica respecto del uso de inteligencia artificial para el desarrollo pragmalingüístico y metapragmático en futuros profesores de inglés.

En este contexto, ALELO Enskill English ofrecía condiciones particularmente pertinentes para examinar empíricamente si una intervención mediada por inteligencia artificial podía contribuir al reconocimiento, producción oral y desarrollo de conciencia metapragmática en estudiantes de Pedagogía en Inglés. De este modo, la plataforma no fue concebida únicamente como un recurso tecnológico complementario, sino como un entorno de aprendizaje capaz de operacionalizar dimensiones pragmáticas específicas mediante interacción oral simulada, práctica contextualizada y retroalimentación automatizada focalizada en el uso funcional del lenguaje.

En consecuencia, la presente investigación se posiciona dentro de una línea emergente de estudios que buscan articular inteligencia artificial, enseñanza explícita de la pragmática y formación inicial docente, aportando evidencia empírica sobre el potencial de intervenciones pedagógicas asistidos por IA para el desarrollo de competencias pragmáticas en inglés como lengua extranjera.

2.1.9 Enskill English (ALELO) y potencial efecto en la enseñanza de la pragmática inglesa

Desde la perspectiva del aprendizaje asistido por computador, la integración de la tecnología en la adquisición de segundas lenguas debe evaluarse bajo criterios pedagógicos rigurosos. Como se mencionó previamente, Chapelle (2001) sostiene que las tareas de CALL deben proporcionar oportunidades de interacción significativa, atención a la forma y retroalimentación relevante, afirmando que “criteria for CALL task appropriateness need to be derived from theories of second language acquisition” [“los criterios para la adecuación de las tareas de CALL deben derivarse de las teorías de adquisición de segundas lenguas”] (p. 55). Esta afirmación resulta particularmente pertinente al enseñar pragmática, dado que la relación forma–función–contexto requiere explicitación y práctica contextualizada.

En el ámbito de la pragmática instruida, Taguchi y Sykes (2013) enfatizan que: “Pragmatic missteps often lead to miscommunications and cultural stereotyping that result in, best case, frustration, and worst case, long-term consequences” [“Los errores pragmáticos a menudo conducen a malentendidos y estereotipos culturales que resultan, en el mejor de los casos, en frustración, y en el peor, en consecuencias a largo plazo”] (p. 2). Esta advertencia refuerza la necesidad de diseñar entornos donde los aprendientes puedan experimentar con formas pragmlingüísticas sin consecuencias sociales reales, pero con retroalimentación formativa que favorezca el ajuste progresivo del desempeño.

Asimismo, Larsen-Freeman (2003) ya había señalado que: “In situations of contact between native and non-native speakers of a language, pragmatic errors are insidious in that they often lead proficient speakers of a language to misjudge the intentions of less proficient speakers” [“En situaciones de contacto entre hablantes nativos y no nativos de una lengua, los errores pragmáticos son insidiosos, ya que a menudo llevan a los hablantes competentes a juzgar incorrectamente las intenciones de los hablantes menos competentes”] (p. 37).

Las afirmaciones anteriores fundamentan la importancia de generar oportunidades de práctica situada en contextos extranjeros donde la interacción con hablantes nativos es limitada. En esta línea, se seleccionó la plataforma ALELO Enskill English como entorno de intervención del presente estudio. El sistema fue descrito por Johnson (2019), CEO de la compañía, quien explica que: “Enskill English gives learners opportunities for realistic spoken English practice with animated characters that speak and understand English” [“Enskill English ofrece a los aprendientes

oportunidades para practicar inglés hablado de manera realista con personajes animados que hablan y entienden inglés”] (p. 429).

Johnson (2019) releva además releva problemática que motivó el desarrollo del programa: “English language learners (ELLs) around the world struggle to develop their speaking and listening skills. They have limited opportunity to practice with native English speakers” [“Los aprendientes de inglés (ELLs) en todo el mundo tienen dificultades para desarrollar sus habilidades de expresión oral y comprensión auditiva. Tienen oportunidades limitadas de practicar con hablantes nativos de inglés”] (pp. 428–429). Estas limitaciones se corresponden directamente con el contexto chileno de formación inicial docente, donde las oportunidades de interacción auténtica son escasas.

Desde un punto de vista tecnológico, ALELO Enskill integra reconocimiento automático del habla (ASR) y procesamiento del lenguaje natural (NLP) para ofrecer prácticas de interacción oral que simulan situaciones comunicativas reales a través de avatares conversacionales. Este entorno mediado por IA permite a los aprendientes producir y comprender inglés hablado en contextos variados sin depender de interlocutores humanos. En este sentido, Mercer (2021) señala que los avances recientes en lingüística computacional han sido impulsados por tecnologías como NLP, aprendizaje automático y aprendizaje profundo, aunque advierte que uno de los mayores desafíos sigue siendo la ambigüedad inherente del lenguaje humano. Este fenómeno resulta particularmente relevante en la enseñanza de la pragmática, donde la interpretación depende fuertemente del contexto y de decisiones interpretativas complejas, un problema que los avatares conversacionales como los de ALELO Enskill buscan mitigar ofreciendo *feedback* contextualizado y oportunidades de práctica segura.

El curso utilizado en esta investigación —***Persuasive & Effective Communication***— se estructura en dos fases complementarias: instrucción explícita metalingüística y simulación interactiva con avatar asistido por IA (véanse Figuras 2, 3 y 4). En la fase inicial, el sistema presenta explícitamente las formas pragmalingüísticas objetivo y alerta sobre errores frecuentes, particularmente el uso excesivo de lenguaje tentativo. La segunda fase incorpora simulaciones conversacionales dinámicas. El avatar evalúa automáticamente la producción oral del usuario, identifica el uso (o ausencia) de las formas pragmalingüísticas objetivo y clasifica la intervención como “persuasiva” o “no persuasiva”, solicitando reformulación cuando es necesario.

En síntesis, ALELO Enskill English operacionaliza principios centrales de la adquisición de segundas lenguas al:

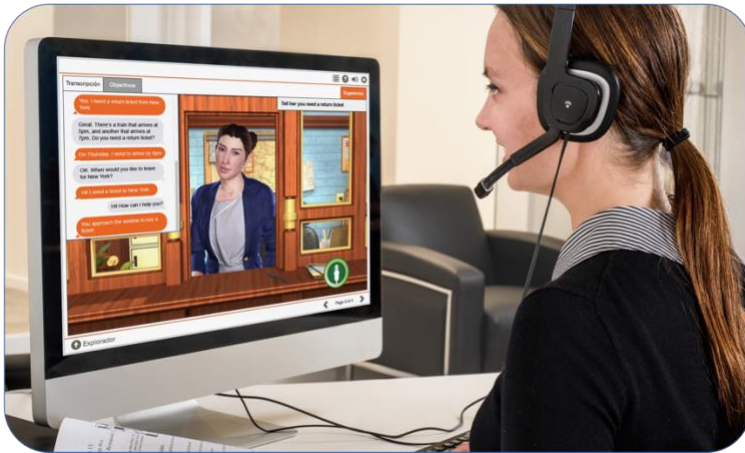
1. Proveer *input* contextualizado (Ellis, 2008; Schmidt, 1993),
2. Ofrecer explicación explícita forma–función (Lyster & Ranta, 1997; Norris & Ortega, 2000),
3. Facilitar interacción significativa (Long, 1996; Swain, 2005),
4. Entregar retroalimentación inmediata (Lyster, 2007; Sheen, 2008),
5. Generar oportunidades de reformulación y *output* modificado (Swain, 1985; Ellis, 2008).

Las Figuras 2, 3 y 4 ilustran la interfaz del sistema, la interacción con el avatar y la estructura del curso orientado al desarrollo pragmalingüístico. Estas evidencias visuales permiten comprender cómo la plataforma integra representación animada, análisis automático del discurso y evaluación formativa en tiempo real.

No obstante, pese a su fundamentación tecnológica y teórica, los efectos específicos del curso en el desarrollo de formas pragmalingüísticas y de la conciencia metapragmática en la formación inicial docente no habían sido previamente examinados de manera empírica en el contexto chileno. La intervención se diseñó sobre la base de fundamentos sólidos provenientes de la lingüística aplicada y del aprendizaje asistido por computador (SLA y CALL), incorporando principios como *input* contextualizado, interacción significativa, retroalimentación inmediata y oportunidades de *output* modificado, tal como se había documentado en la literatura especializada (Ellis, 2008; Lyster & Ranta, 1997; Long, 1996; Swain, 1985; Schmidt, 1990; Sheen, 2008). En consecuencia, la presente investigación se propuso llenar esta brecha mediante un diseño cuasi-experimental, permitiendo evaluar de manera rigurosa el impacto del curso en el desarrollo pragmalingüístico y metapragmático de los futuros docentes de inglés.

Figura 2

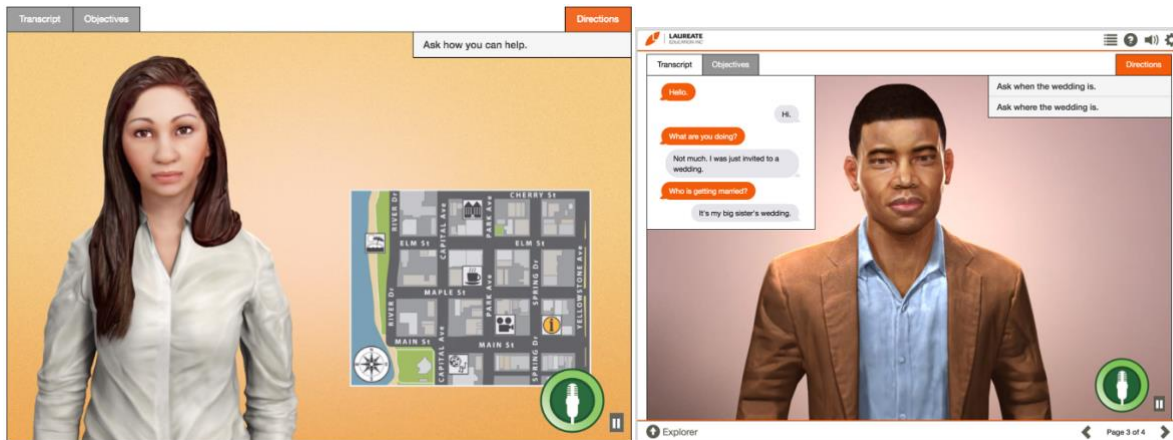
Interacción entre aprendiz de segunda lengua con avatar asistido con IA.



Nota. Imagen oficial proporcionada por Alelo Enskill English. Reproducida con autorización. Las simulaciones permitieron práctica situada con retroalimentación adaptativa.

Figura 3

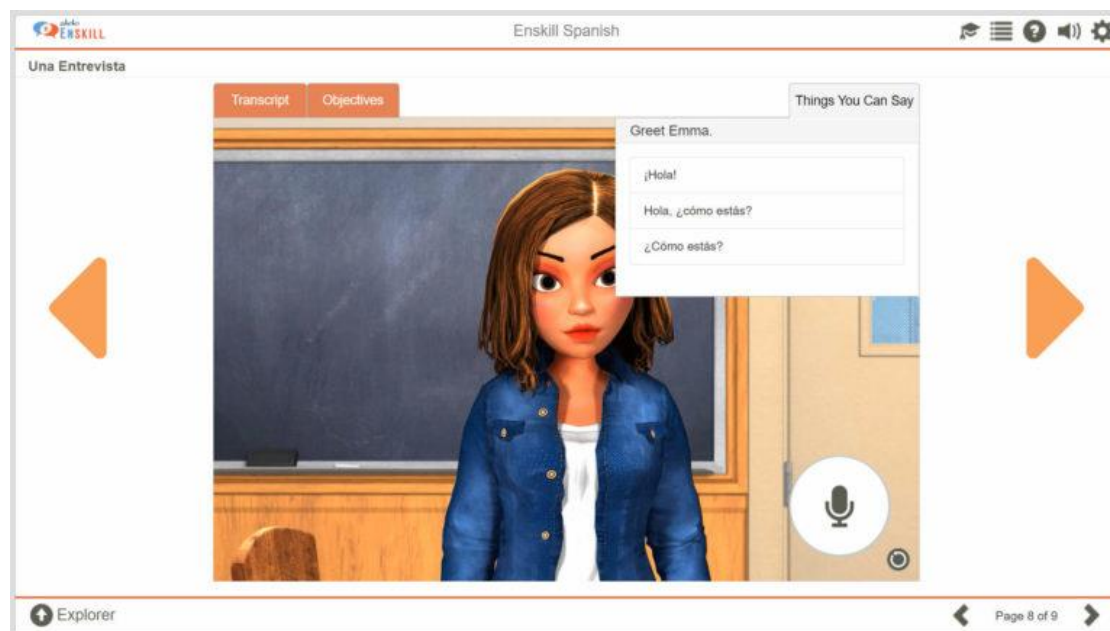
Avatares asistido con IA de Alelo Enskill English



Nota. Imagen oficial proporcionada por Alelo Enskill English. Reproducida con autorización. Los avatares permitieron práctica situada con retroalimentación adaptativa.

Figura 4

Curso para el desarrollo pragmalingüístico y conciencia metapragmática de ALELO Enskill English.



Nota. Imagen oficial proporcionada por Alelo Enskill English. Reproducida con autorización. Las simulaciones permitieron práctica situada con RA.

A partir de los resultados obtenidos en estudios experimentales realizados en una universidad en Serbia y otra en Croacia, y posteriormente comparados con aprendientes de Sudamérica y Europa, se demostró que el uso de ALELO Enskill produjo efectos positivos en la producción oral, lo cual permitió evidenciar una clara transición desde un nivel A1 a A2, de acuerdo con los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Johnson, 2019, pp. 439–450).

No obstante, el curso “Effective and Persuasive Communication” con los avatares respectivos no había sido probado previamente en el contexto chileno, ni había sido orientado específicamente a la enseñanza de formas pragmalingüísticas y de conciencia metapragmática en la formación inicial de docentes de inglés. En consecuencia, el curso implementado en esta investigación constituyó una intervención pionera, diseñada para evaluar de manera sistemática el impacto de la interacción con avatares asistidos por IA en el desarrollo de competencias pragmalingüísticas y metapragmáticas en aprendientes de nivel B1.

Sus componentes, funcionalidades y la forma en que se integran para facilitar la interacción, el aprendizaje situado y la retroalimentación inmediata se describen en detalle en la siguiente sección, lo

que permite comprender tanto la arquitectura del sistema como las estrategias pedagógicas subyacentes que sustentan la intervención. Esta descripción sirve de base para contextualizar los procedimientos de la investigación y analizar cómo cada elemento del curso contribuyó al desarrollo de competencias pragmalingüísticas y metapragmáticas en los aprendientes.

2.1.10 Curso “Effective and Persuasive communication” de ALELO - Enskill English

El curso *Effective and Persuasive Communication* de ALELO – Enskill English constituyó el dispositivo instruccional central de la variable independiente en el presente estudio. Su diseño integra instrucción explícita, práctica guiada y simulación interactiva mediada por inteligencia artificial, orientada al desarrollo de competencia pragmalingüística y conciencia metapragmática en actos de habla persuasivos.

El curso se basa en formas pragmalingüísticas para la persuasión. De acuerdo con el MCER (2020), el lenguaje persuasivo se vincula funcionalmente con un nivel B1; sin embargo, cuando se analiza desde una dimensión pragmática situada —considerando adecuación contextual, graduación de fuerza ilocutiva y posicionamiento interpersonal— su uso efectivo se aproxima a un nivel B2. El curso se caracteriza por otorgar oportunidades sistemáticas para la comunicación efectiva y persuasiva mediante interacción simulada con un avatar asistido con inteligencia artificial, lo que favorece práctica situada y procesamiento consciente de la relación forma–función.

La interacción simula conversación natural con un avatar que opera mediante reconocimiento de voz y procesamiento semántico. Los usuarios reciben RA casi inmediata, lo que incrementa la frecuencia de ciclos de reformulación y favorece procesos de noticing (Schmidt, 1993).

En general, el curso busca que los usuarios alcancen dos objetivos específicos:

1. Conocer las formas pragmalingüísticas de persuasión.
2. Desarrollar un argumento estructurado utilizando una secuencia organizada de entrega.

El curso consta de dos partes: una introducción teórico-práctica y una fase de simulación oral asistida por IA. El curso teórico se inicia con una presentación explícita de formas de persuasión directas e indirectas. Asimismo, anticipa un error pragmático frecuente: el uso excesivo de lenguaje tentativo en contextos que requieren mayor firmeza argumentativa.

Como se observa en la Figura 5, el sistema identifica una formulación pragmáticamente débil y explica por qué el uso de expresiones tentativas disminuye la fuerza persuasiva del enunciado. La

retroalimentación no se limita a corregir forma gramatical, sino que explicita el impacto pragmático del enunciado en términos de autoridad, claridad y compromiso epistémico. Esta intervención constituye un ejemplo claro de instrucción explícita, ya que establece una relación consciente entre forma lingüística y efecto comunicativo.

Figura 5

Ejemplo de Error pragmático identificado y el rol del lenguaje tentativo



People sometimes use tentative language to avoid giving offence. Instead, find a way to speak definitely without offending.

- **Tentative:** Maybe you might want to check out the new report.
- **Definite:** You should definitely check out the new report.

Nota. Imagen oficial proporcionada por Alelo Enskill English. Reproducida con autorización.

El curso continúa con una actividad de selección de opciones en la que los usuarios deben discriminar, según un contexto específico (por ejemplo, persuadir a un jefe), cuál es la forma más adecuada. Posteriormente, el curso presenta una actividad en la que los usuarios clasifican expresiones según su efectividad persuasiva.

La Figura 6 muestra este ejercicio de categorización, donde las formas objetivo se organizan en función de su fuerza pragmática relativa. Este procedimiento favorece análisis contrastivo y metapragmático, ya que obliga al usuario a reflexionar explícitamente sobre el grado de compromiso y directividad proyectado por cada expresión.

En términos pedagógicos, esta etapa fortalece la dimensión declarativa del conocimiento pragmático, preparando el tránsito hacia producción controlada.

En la siguiente sección se presenta la estructura retórica para organizar argumentos persuasivos:

- 1. Presentación de la visión,
- 2. Descripción de beneficios,
- 3. Propuesta de próximos pasos.

Figura 6
Formas pragmalingüísticas en ejercicio de categorización.

Sort the following phrases by whether they are persuasive or not.

Click an item from the bottom, then click the bin you would like to place it in.

Persuasive

Non-Persuasive

It will probably help

We can

Something we could do

I recommend

The best thing is

Nota. Imagen oficial proporcionada por Alelo Enskill English. Reproducida con autorización. El ejercicio permitió la discriminación entre formas más o menos persuasivas.

La Figura 7 ilustra esta plantilla organizativa. Su incorporación resulta fundamental, ya que desplaza el foco desde formas aisladas hacia competencia discursiva estratégica. Además, el sistema sugiere el uso de verbos de alta carga performativa, lo que incrementa claridad ilocutiva y percepción de liderazgo comunicativo. De este modo, el curso integra dimensión pragmalingüística con coherencia macrodiscursiva.

Figura 7

Verbos recomendados para la persuasión.



When you present your vision, make clear what action you are envisioning. Use strong action verb to express this.

- Strong action verbs: adopt, implement
- Weak action verbs: consider, think about, look into

Nota. Imagen oficial proporcionada por Alelo Enskill English. Reproducida con autorización.
Recomendación de verbos para el acto del habla de persuasión.

Figura 8

Uso de “to adopt” y lenguaje persuasivo (retroalimentación escrita/oral y evaluación automatizada).



Present your vision for using AI in HR training to your coworker.
Press the button once to record your voice and gain to stop recording.

 **I heard:** If you adopt a I in hr training everything will be different and **will be faster** and people will be definitely happy.

Response: You used persuasive language to present the vision!

✓ Outstanding!

Nota. Imagen oficial proporcionada por Alelo Enskill English. Reproducida con autorización. Tarea evaluada como *outstanding* al contar con el uso formas pragmalingüísticas idóneas por parte del aprendiziente.

La primera parte finaliza con ejercicios de producción oral en contextos específicos. La plataforma procesa la respuesta, la transcribe y la evalúa como “persuasiva” o “no persuasiva” en pocos segundos.

La Figura 8 muestra un ejemplo de producción evaluada como persuasiva. En este caso, el sistema reconoce el uso de verbos performativos (como *adopt*) y estructuras argumentativas claras. La retroalimentación destaca explícitamente la efectividad pragmática del discurso, reforzando la asociación entre forma y efecto. En contraste, la Figura 9 presenta un ejemplo de argumento clasificado como no persuasivo. En este caso, la ausencia de formas pragmalingüísticas objetivo y la falta de estructura argumentativa conducen a una evaluación negativa. El sistema no solo identifica la insuficiencia, sino que induce reformulación, generando un ciclo de *output* modificado, coherente con principios de CALL (Chapelle, 2001).

Estas dos figuras, analizadas en conjunto, evidencian cómo el sistema distingue entre adecuación formal y adecuación pragmática, enfatizando que la persuasión no depende únicamente de corrección gramatical, sino de fuerza ilocutiva, estructura y claridad estratégica.

Figura 9

Argumento no persuasivo y carente de verbos o formas pragmlingüísticas idóneas (retroalimentación escrita/oral y evaluación automatizada).



Present your vision for using AI in HR training to your coworker.
Press the button once to record your voice and again to stop recording.

Show a Correct Answer

 **I heard:** If you use a I in hr **training** in your company processes **will be better** and will be more efficient.

Response: You used persuasive language to present the vision!

 Not quite.

Nota. Imagen oficial proporcionada por Alelo Enskill English. Reproducida con autorización. Tarea evaluada como “*not quite*” al carecer de formas pragmlingüísticas idóneas.

Figura 10

Tarea para simulación práctica de formas pragmalingüísticas asistida por IA

Introduction



You are playing as Alex, an HR specialist. Company leadership feels that that the current training methodology is not effective. You are proposing that your company use an AI platform and partner with a company.

You are pitching your idea to Morton, your company's Chief Talent Officer, and Travis, a colleague at a weekly departmental meeting. You and Travis are competing for the recently vacated position of HR Director.

Your objectives are to:

- Present your Vision: **AI-based training.**
- Describe the Benefits for your company.
- Propose Next Steps: Partnering to take advantage of the opportunity.
- Use persuasive language.

Nota. Imagen oficial proporcionada por Alelo Enskill English. Reproducida con autorización.

La segunda parte del curso incorpora una simulación interactiva con un avatar que solicita presentación de ideas, formula preguntas aclaratorias y demanda reformulación cuando el discurso no cumple criterios persuasivos. Este entorno recrea dinámicas profesionales verosímiles, posicionando al usuario en un escenario de negociación comunicativa donde debe ajustar fuerza pragmática, formalidad y coherencia (Véase figura 10).

El avatar reconoce el uso de las formas trabajadas previamente y provee retroalimentación contingente. En caso de incumplimiento de la tarea, puede introducir variación situacional o solicitar intervención de otro personaje virtual, lo que incrementa la complejidad interactiva.

En virtud de lo documentado en el marco teórico y respaldado por estudios empíricos previos, se constató que las investigaciones orientadas a la enseñanza explícita de formas pragmalingüísticas

—tanto en el contexto chileno como en escenarios internacionales— dentro de programas de formación inicial de profesores de inglés son aún escasas y fragmentarias. Esta carencia evidencia una brecha significativa en la didáctica de la pragmática en L2, particularmente en lo que respecta a la integración sistemática de instrucción pragmática y al desarrollo de conciencia metapragmática en futuros docentes, lo que justifica la necesidad de intervenciones específicas y evaluaciones rigurosas como la implementada en esta investigación.

La presente tesis doctoral aportó evidencia empírica sobre la implementación y evaluación de una herramienta asistida por inteligencia artificial orientada al desarrollo de competencia pragmática en inglés como lengua extranjera. Los resultados obtenidos permitieron identificar patrones específicos de uso pragmlingüístico, así como diferencias significativas en el reconocimiento y producción de formas persuasivas tras la intervención instruccional, cuyos detalles se presentan en el capítulo de metodología.

Asimismo, los hallazgos mostraron que el acceso a una plataforma tecnológica con retroalimentación adaptativa y contextualizada facilitaba la explicitación de la relación entre forma lingüística, intención comunicativa y efecto interpersonal, promoviendo procesos de *noticing* y ajuste pragmático. En este sentido, la evidencia recogida sugirió que la herramienta no solo contribuyó al fortalecimiento de la competencia pragmática, sino que también potenció el desarrollo de conciencia metapragmática en los profesores en formación.

De este modo, esta tesis no solo cubrió un vacío investigativo identificado en la literatura, sino que también ofreció resultados concretos respecto de la efectividad de un entorno de simulación asistido por IA para generar instancias de interacción significativa en EFL, aproximando a los aprendientes a dinámicas comunicativas propias de contextos profesionales reales.

2.1.11 Investigaciones relacionadas con la pragmática y enseñanza del inglés en Chile.

El propósito de este apartado es situar el estudio actual dentro del campo de la formación en pragmática de una segunda lengua (L2), con énfasis en el contexto chileno. En primer lugar, se revisan investigaciones desarrolladas en el ámbito del inglés como lengua extranjera (EFL), particularmente aquellas centradas en la pragmática interlingüística. Posteriormente, se consideran estudios vinculados al uso de herramientas digitales y tecnologías emergentes —incluida la inteligencia artificial— en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

En el ámbito del inglés como lengua extranjera en Chile, la investigación sobre pragmática interlingüística ha sido considerablemente menos desarrollada que los estudios centrados en gramática, léxico o habilidades comunicativas generales. Aunque la competencia comunicativa ocupa un lugar central en el discurso curricular de la formación inicial docente, la dimensión pragmática no ha sido abordada de manera sistemática desde una perspectiva empírica ni evaluativa.

Uno de los antecedentes nacionales más relevantes es el estudio de Héctor Lara (2019), desarrollado en la Universidad de Santiago de Chile, titulado *Interlanguage pragmatics: A cross-sectional study on the realization of remorse in a group of Chilean Spanish-speaking EFL teachers*. Esta investigación examinó la realización del acto de habla de remordimiento en profesores chilenos de EFL, comparando sus producciones con las de hablantes nativos. Desde el marco de la pragmática interlingüística, el estudio analizó las estrategias pragmalingüísticas empleadas y su adecuación contextual, identificando divergencias atribuibles a fenómenos de transferencia sociopragmática.

Si bien este trabajo constituye un aporte relevante al documentar diferencias en la configuración de un acto de habla específico entre hablantes nativos y no nativos, su alcance es necesariamente limitado debido al tamaño reducido de la muestra ($n = 13$) y al foco exclusivo en una función comunicativa particular. En consecuencia, los resultados no permiten establecer conclusiones generalizables sobre el desarrollo de la competencia pragmática en la formación inicial docente en Chile ni evaluar el impacto de intervenciones pedagógicas orientadas a su fortalecimiento.

De manera complementaria, la revisión de programas de Pedagogía en Inglés muestra que los contenidos pragmáticos suelen aparecer de forma implícita y no articulada dentro de asignaturas de lingüística o didáctica, sin constituir un eje formativo explícito, progresivo y evaluable, tal como se evidenciará en el capítulo de Metodología. Esta situación revela una disociación entre el reconocimiento discursivo de la competencia comunicativa y su implementación efectiva en el plano curricular.

En este contexto, la falta de estudios empíricos que analicen el desarrollo pragmático en la formación inicial de docentes constituye un vacío investigativo significativo. La presente tesis se sitúa precisamente en ese espacio poco explorado, proponiendo un diseño metodológico sistemático que no solo describe fenómenos pragmáticos, sino que evalúa de manera empírica los efectos de una intervención pedagógica específica. Desde esta perspectiva, el aporte de esta investigación es doble: por un lado, contribuye a consolidar la pragmática interlingüística como un objeto legítimo de estudio

en el contexto chileno; por otro, aporta evidencia empírica que permite avanzar de diagnósticos descriptivos hacia decisiones curriculares fundamentadas en datos.

En consecuencia, la originalidad de esta tesis no reside únicamente en el tema abordado, sino también en su aproximación metodológica y en su potencial para influir tanto en el debate académico como en la formación inicial de profesores de inglés en Chile.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

La revisión crítica de la literatura especializada desarrollada en el capítulo anterior permitió identificar una brecha sistemática en el estudio del desarrollo de la competencia pragmática en la formación inicial de profesores de inglés. Aunque la investigación en adquisición de segundas lenguas ha consolidado marcos teóricos robustos para comprender la dimensión pragmática del lenguaje — particularmente en sus componentes pragmalingüístico, sociopragmático y metapragmático— la evidencia empírica disponible continúa siendo desigual en términos de diseño metodológico, alcance poblacional y rigor experimental.

Esta limitación se torna particularmente relevante en el ámbito de la formación docente, donde la competencia pragmática no solo constituye un resultado de aprendizaje deseable, sino también una dimensión crítica de la futura práctica pedagógica. En este contexto, la literatura internacional muestra avances en la instrucción explícita de la pragmática; sin embargo, persisten inconsistencias en la operacionalización de sus dimensiones, en la medición de resultados y en la incorporación de diseños cuasi-experimentales con control adecuado de variables.

En el escenario nacional, la situación es aún más incipiente. La producción académica chilena evidencia una escasa presencia de estudios que evalúen empíricamente el desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de pedagogía en inglés mediante intervenciones sistemáticas y metodológicamente controladas. Más aún, resulta prácticamente inexistente la investigación que examine el impacto de herramientas basadas en inteligencia artificial en el desarrollo de habilidades pragmáticas dentro de programas de formación inicial docente. Esta carencia restringe la posibilidad de fundamentar decisiones curriculares en evidencia local y limita la proyección de modelos formativos innovadores contextualizados al sistema educativo chileno.

Frente a estas brechas, la presente investigación adopta un diseño metodológico orientado no solo a describir el estado inicial de la competencia pragmática en la población objetivo, sino también a evaluar de manera empírica los efectos de una intervención pedagógica estructurada mediada por un avatar asistido por inteligencia artificial. En consecuencia, el estudio se inscribe en una lógica explicativa que busca establecer relaciones causales plausibles entre la implementación de la intervención y los cambios observados en las dimensiones pragmalingüística, sociopragmática y metapragmática.

En este sentido, el diseño metodológico de la intervención no se fundamenta únicamente en la incorporación de tecnología, sino en principios consolidados de la investigación en adquisición de segundas lenguas. Desde una perspectiva cognitivo-interaccionista, se asume que el desarrollo de la competencia pragmalingüística requiere condiciones instruccionales que favorezcan el procesamiento significativo del *input*, la focalización atencional en la forma y oportunidades sistemáticas de práctica guiada con retroalimentación. Tal como plantean Bill VanPatten y Jessica Williams (2015), la instrucción efectiva debe promover la reorganización progresiva del sistema inter-lingüístico mediante experiencias que integren significado y forma. En coherencia con estos postulados, la implementación del avatar asistido con inteligencia artificial se concibe como un entorno pedagógico estructurado que posibilita la explicitación metapragmática, la producción contextualizada y la retroalimentación inmediata, elementos considerados críticos para la consolidación de representaciones pragmalingüísticas más estables en la formación inicial docente.

En coherencia con este propósito, el presente capítulo expone de manera sistemática las decisiones metodológicas adoptadas. Se describe el enfoque epistemológico que sustenta la investigación y el diseño seleccionado; se detalla la operacionalización de las variables y sus dimensiones; se presentan los criterios de selección muestral y las características de los participantes; se explican los instrumentos de recolección de datos y sus propiedades psicométricas; se especifica el procedimiento de implementación de la intervención; y se justifican los métodos de análisis estadístico empleados para asegurar la validez interna, externa y la confiabilidad de los resultados.

De este modo, se establece un marco metodológico coherente, transparente y replicable, alineado con estándares internacionales de investigación en lingüística aplicada y formación docente.

3.1 Preguntas de investigación

Las brechas identificadas en la literatura, tanto en el plano internacional como en el contexto chileno, evidencian la necesidad de examinar de manera sistemática el desarrollo de la competencia pragmática en la formación inicial docente, así como de evaluar empíricamente el impacto de intervenciones pedagógicas mediadas por inteligencia artificial. En este marco, el presente estudio se orienta por un conjunto de preguntas que articulan su fase descriptiva y su fase explicativa, y que estructuran las decisiones metodológicas adoptadas.

En consecuencia, la investigación se guía por las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el lugar que ocupa la enseñanza de la pragmática en la formación inicial de profesores de inglés en Chile, tanto a nivel de percepciones de formadores como de presencia curricular explícita?
2. ¿Cuál es el efecto de una intervención pedagógica mediada por un avatar asistido por inteligencia artificial en el reconocimiento, producción y retención de formas pragmlingüísticas de persuasión en profesores en formación?
3. ¿Cómo valoran los estudiantes la facilidad de uso, la calidad de la interacción, la RA y su percepción de progreso tras la implementación del sistema basado en inteligencia artificial?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivos Generales

En coherencia con las preguntas formuladas y con el marco teórico que sustenta el estudio, la presente investigación se orienta por los siguientes objetivos:

- 1) Analizar el lugar que ocupa la enseñanza de la pragmática en la formación inicial de profesores de inglés en Chile, considerando su dimensión formativa y curricular.
- 2) Evaluar el efecto de la enseñanza explícita de formas pragmlingüísticas mediada por inteligencia artificial en la formación inicial de profesores de inglés.

3.2.2 Objetivos Específicos

En función de los objetivos generales previamente formulados, se establecen los siguientes objetivos específicos, los cuales permiten operacionalizar el propósito central del estudio y orientar las decisiones metodológicas relativas a la medición de variables, la selección de instrumentos y los procedimientos de análisis estadístico. Cada uno de ellos responde a una dimensión particular de la competencia pragmática y a los distintos momentos de recolección de datos.

En este marco, los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

- 1) Analizar las percepciones de formadores sobre la enseñanza de la pragmática.
- 2) Examinar la presencia explícita de la pragmática en planes curriculares.
- 3) Medir el efecto de la intervención en reconocimiento, producción y conciencia metapragmática.
- 4) Analizar la percepción estudiantil sobre facilidad de uso e interacción.
- 5) Examinar la percepción de progreso en el uso del inglés tras la intervención.

3.3 Hipótesis de trabajo

En coherencia con la estructura secuencial de la presente investigación doctoral, organizada en tres estudios con alcances metodológicos diferenciados, la formulación de hipótesis responde a la naturaleza específica de cada fase.

El Estudio 1, de carácter descriptivo, tuvo como finalidad caracterizar el estado de desarrollo de la competencia pragmática en la población objetivo y examinar su presencia en el contexto formativo analizado. Dado que su propósito se limitó a la descripción sistemática de variables sin manipulación experimental ni análisis de relaciones causales, no se formularon hipótesis para esta fase. Su función fue establecer una línea base empírica que permitiera fundamentar el diseño posterior de la intervención.

El Estudio 2, de alcance cuasi-experimental, se orientó a evaluar el efecto de una intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial en el desarrollo de la competencia pragmática. En este caso, la lógica metodológica adoptada fue explicativa, con comparación intergrupar y análisis de

cambios longitudinales. En consecuencia, se formularon hipótesis estadísticas destinadas a contrastar la relación entre la variable independiente (intervención mediada por IA) y la variable dependiente (desarrollo de la competencia pragmática en sus dimensiones pragmalingüística, sociopragmática y metapragmática).

El Estudio 3, por su parte, se diseñó con el propósito de profundizar en la comprensión de los efectos observados mediante el análisis de las percepciones de los estudiantes respecto del sistema de interacción implementado y de su experiencia de aprendizaje. Dado que este estudio incorpora un alcance analítico-explicativo centrado en la valoración de la experiencia educativa mediada por inteligencia artificial, se formularon hipótesis específicas orientadas a examinar la percepción de los participantes sobre la facilidad de uso del sistema, la calidad de la interacción y la retroalimentación recibida, así como sobre su percepción de progreso en el uso del inglés tras la intervención. Se presentan a continuación las hipótesis de trabajo y nulas correspondientes a los Estudios 2 y 3.

3.3.1 Hipótesis de Estudio 2

H1. Identificación pragmática

Los estudiantes del grupo experimental evidenciarán un incremento significativamente mayor que el grupo control en la identificación de formas pragmalingüísticas de persuasión, tanto en la dimensión pragmalingüística como en la dimensión sociopragmática, entre el pretest y el posttest.

H2. Producción pragmática

Los estudiantes del grupo experimental evidenciarán un incremento significativamente mayor que el grupo control en la producción oral de formas pragmalingüísticas de persuasión, tanto en la dimensión pragmalingüística como en la dimensión sociopragmática, entre el pretest y el posttest.

H3. Retención pragmática

Los estudiantes del grupo experimental obtendrán puntajes significativamente superiores al grupo control en el post-test diferido, tanto en identificación como en producción de formas pragmalingüísticas, en ambas dimensiones pragmáticas.

H4. Conciencia metapragmática

Los estudiantes del grupo experimental presentarán un incremento significativamente mayor que el grupo control en los niveles de conciencia metapragmática entre el pretest y el post-test.

H0₁. Identificación

No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el incremento de identificación de formas pragmalingüísticas entre el pretest y el post-test.

H0₂. Producción

No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el incremento de producción de formas pragmalingüísticas entre el pretest y el post-test.

H0₃. Retención

No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el desempeño en el post-test diferido en identificación y producción de formas pragmalingüísticas.

H0₄. Conciencia metapragmática

No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el incremento de conciencia metapragmática entre el pretest y el post-test.

3.3.2 Hipótesis de Estudio 3

H5. Aceptación tecnológica

Las valoraciones de los estudiantes respecto de la facilidad de uso del sistema, la calidad de la interacción y la retroalimentación automatizada serán significativamente superiores al valor neutro de la escala utilizada.

H6. Progreso percibido

Las valoraciones de los estudiantes respecto de su progreso en el uso pragmalingüístico del inglés tras la intervención serán significativamente superiores al valor neutro de la escala.

H0₅. Aceptación tecnológica

Las valoraciones de los estudiantes respecto de la facilidad de uso del sistema, la calidad de la interacción y la retroalimentación automatizada no difieren significativamente del valor neutro de la escala.

H0₆. Progreso percibido

Las valoraciones de los estudiantes respecto de su progreso en el uso del inglés no difieren significativamente del valor neutro de la escala.

3.4 La investigación

3.4.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se inscribió en un enfoque metodológico mixto, sustentado en una lógica de integración secuencial con predominio cuantitativo. Esta decisión respondió a la naturaleza compleja del fenómeno estudiado —el desarrollo de la competencia pragmática en formación inicial docente—, el cual requirió, simultáneamente, medición empírica de efectos y comprensión contextual de los procesos formativos.

Desde el componente cuantitativo, el estudio adoptó un diseño cuasi-experimental con grupo de comparación no equivalente, estructurado bajo un esquema pretest–post-test con medición con post-test diferido. Este diseño permitió evaluar el efecto de una intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial sobre el desarrollo de la competencia pragmática —operacionalizada en sus dimensiones pragmalingüística, sociopragmática y metapragmática—, mediante análisis de cambios intragrupo y diferencias intergrupales. La incorporación de un post-test diferido fortaleció la inferencia explicativa al examinar la estabilidad temporal de los efectos observados.

El componente cualitativo cumplió una función complementaria e interpretativa. A través del análisis de percepciones de formadores y estudiantes, así como del examen de documentos curriculares institucionales, se buscó contextualizar los hallazgos cuantitativos, identificar tensiones

entre prescripción curricular y práctica formativa, y comprender las condiciones que mediaron la implementación de la intervención. Esta triangulación metodológica permitió enriquecer la interpretación de los resultados y aumentar la validez interna y externa del estudio.

El enfoque adoptado se estructuró a partir de una lógica secuencial orientada a la comprensión y posterior intervención del fenómeno en estudio. En una primera fase, se levantó información de carácter cuantitativo y cualitativo con el propósito de caracterizar el desarrollo de la competencia pragmática en la formación inicial docente e identificar vacíos en su tratamiento pedagógico. Sobre la base de estos hallazgos, se diseñó e implementó una intervención cuasi-experimental dirigida a estudiantes en formación, con el fin de evaluar empíricamente el efecto de un avatar mediado por inteligencia artificial en el desarrollo pragmalingüístico del inglés. De manera complementaria, se incorporó el análisis de las percepciones de los participantes respecto de su interacción y grado de conexión con el avatar, con el objetivo de comprender cómo estas dimensiones inciden en los procesos de aprendizaje observados.

En conjunto, la integración de este enfoque investigativo posibilitó no solo la contrastación empírica de hipótesis relativas al efecto de la intervención, sino también una comprensión más profunda del entorno formativo en el que dicho efecto se produjo.

3.4.2 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación responde a una lógica secuencial orientada a la comprensión y evaluación del fenómeno en estudio. En este marco, el estudio articula una fase inicial de caracterización, una fase de intervención pedagógica y una fase de profundización interpretativa, las cuales se desarrollan de manera complementaria y coherente con los objetivos de la investigación.

La descripción detallada de cada una de estas fases, así como de los procedimientos metodológicos asociados, se presenta en los apartados siguientes.

3.4.3 Tipo de investigación

La presente tesis doctoral se estructura en tres estudios metodológicamente diferenciados, cada uno con un diseño coherente con sus respectivos objetivos y alcances investigativos.

El Estudio 1 se enmarca en un diseño no experimental, transversal y de carácter descriptivo, asociado al Objetivo General 1 de la investigación. Su propósito fue examinar el estado actual de la enseñanza de la pragmática en la formación inicial docente, caracterizando las percepciones de los formadores y la presencia curricular de la pragmática sin manipulación de variables, lo que permitió una aproximación diagnóstica al fenómeno en un momento determinado.

El Estudio 2 adopta un diseño CE con alcance explicativo, incorporando mediciones de pretest, post-test y post-test diferido aplicado luego de dos semanas después de terminada la intervención. Este diseño posibilita evaluar el efecto de una intervención pedagógica específica sobre variables dependientes relacionadas con el desarrollo de la competencia pragmática, estableciendo comparaciones entre grupo control y grupo experimental.

Por su parte, el Estudio 3 corresponde a un diseño descriptivo cuantitativo, cuyo objetivo es analizar las percepciones de los participantes respecto de la intervención implementada, mediante la recolección y análisis estadístico de datos derivados de instrumentos de auto-reporte.

En conjunto, estos tres estudios configuran una arquitectura metodológica coherente que integra aproximaciones diagnósticas, explicativas y perceptuales dentro de un marco investigativo articulado.

3.4.4 Muestra

El proyecto doctoral se estructuró en tres estudios sucesivos, cada uno con una muestra específica y objetivos diferenciados. En el Estudio 1 participaron 30 docentes formadores de profesores de inglés, pertenecientes a universidades estatales y privadas, quienes cumplían con el criterio de poseer grado mínimo de Magíster y experiencia en formación inicial docente. En el Estudio 2 participaron 41 estudiantes de Pedagogía en Inglés con nivel B1 (Umbral) según el Marco Común Europeo de Referencia, distribuidos en dos grupos intactos: un grupo experimental ($n = 21$) y un grupo control ($n = 20$). Finalmente, el Estudio 3 estuvo constituido por los 21 estudiantes pertenecientes al grupo experimental del Estudio 2, con el propósito de analizar en profundidad los efectos de la intervención y la estabilidad del aprendizaje en el tiempo.

El grupo experimental recibió instrucción explícita mediada por un avatar con inteligencia artificial, que presentó metalingüísticamente cada forma, modeló su uso en interacción y funcionó como guía para los participantes a través de simulaciones conversacionales interactivas. El sistema proporcionó retroalimentación automatizada (RA) y permitió práctica repetida en escenarios contextualizados, favoreciendo el procesamiento consciente y la consolidación progresiva de las formas objetivo. En contraste, el grupo control trabajó las mismas estructuras y contenidos temáticos mediante explicación directa del instructor y actividades tradicionales de aula, sin acceso a simulaciones interactivas ni retroalimentación automatizada. Ambos grupos fueron guiados por el mismo instructor, con el propósito de asegurar consistencia metodológica y minimizar posibles sesgos asociados al efecto docente. Esta diferenciación permitió aislar el efecto específico de la mediación tecnológica en el desarrollo pragmalingüístico (véase Tabla 2).

Tabla 2

Diferencias en el tratamiento instruccional entre el grupo experimental y control

Dimensión	Grupo Experimental	Grupo Control
Exposición a formas	Explícita	Implícita
Explicación forma– función	Sí	No
Práctica guiada	Sí	No
Uso de avatar	Sí	No
<i>Feedback</i> pragmático	Explícito	General
Reflexión metapragmática	Sí	No
Control del efecto instructor	Mismo instructor en ambos grupos para asegurar consistencia metodológica	Mismo instructor en ambos grupos para asegurar consistencia metodológica

Nota. Elaboración propia.

La técnica de muestreo utilizada en el Estudio 1 y el Estudio 2 fue no probabilista y por conveniencia, dado que los participantes eran accesibles y próximos al investigador (Hernández et al., 2018). En el caso del Estudio 3, la muestra correspondió a una submuestra del grupo experimental del Estudio 2, por lo que no implicó un proceso de selección independiente. Esta decisión metodológica se fundamentó en la naturaleza aplicada del proyecto y en las condiciones institucionales propias del contexto universitario.

3.4.5 Instrumentos

Con el propósito de evaluar de manera sistemática las variables definidas en función de cada estudio y de las características de las muestras descritas previamente, se seleccionaron instrumentos acordes con los objetivos específicos y las dimensiones operativizadas de la competencia pragmática. La elección respondió a criterios de validez teórica, pertinencia metodológica y coherencia con la tradición investigativa en pragmática interlingüística.

En el marco del Estudio 1, los instrumentos aplicados evidenciaron adecuados niveles de consistencia interna, con coeficientes Alfa de Cronbach superiores a .80, lo que respaldó la fiabilidad de las mediciones realizadas.

En el Estudio 1 se aplicó un cuestionario estructurado dirigido a docentes formadores, orientado a caracterizar sus prácticas, creencias y niveles de incorporación de la dimensión pragmática en la formación inicial docente. Para este estudio se administro un consentimiento informado (véase anexo 2). En el Estudio 2 se utilizaron un test de reconocimiento contextualizado, un *Written Discourse Completion Task* (WDCT) para evaluar producción pragmática, y un instrumento de conciencia metapragmática orientado a medir la explicitación reflexiva sobre el uso forma–función (véase anexo 9). En el Estudio 3 se aplicó una encuesta de percepción destinada a examinar la valoración de la intervención y el progreso percibido por los participantes.

Es menester señalar que todos los instrumentos vinculados a la recolección y análisis de datos pragmlingüísticos se ajustaron a las recomendaciones metodológicas y a los procesos de validación reportados por Nguyen (2019) y Taguchi (2022), asegurando coherencia con estándares internacionales en investigación en pragmática interlingüística. Asimismo, los datos fueron procesados estadísticamente mediante los paquetes SPSS y/o JASP, garantizando rigurosidad en el tratamiento cuantitativo y en el proceso de contraste de hipótesis.

En el plano ético, la presente tesis doctoral contó con la evaluación y aprobación del Comité Ético-Científico de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción, según consta en la certificación N° 003-2025, de fecha 13 de mayo de 2025 . Dicha certificación aprobó específicamente el Estudio N.º 2, verificando el cumplimiento de los principios de voluntariedad, confidencialidad, resguardo de datos personales y ausencia de riesgos para los participantes (véase anexo 8).

En consecuencia, todos los informantes recibieron un consentimiento informado por escrito en el cual se explicitó detalladamente el propósito de la investigación, las tareas a realizar, la duración de su participación, el carácter voluntario de esta y la posibilidad de retirarse sin consecuencias académicas. Para cada instrumento aplicado, se adaptó la carta de consentimiento incluida en la sección de apéndices de la presente tesis doctoral, asegurando plena coherencia entre los protocolos éticos aprobados y la implementación empírica de los estudios.

3.4.6 Procedimientos y análisis

El procedimiento de análisis se desarrolló en coherencia con el diseño mixto secuencial que articula la investigación, asegurando correspondencia entre los objetivos específicos de cada estudio, la naturaleza de los datos recopilados y las decisiones metodológicas adoptadas en cada fase. El plan analítico se estructuró de manera diferenciada para los tres estudios, manteniendo, no obstante, una lógica de integración progresiva que permitió articular los hallazgos descriptivos, experimentales y perceptuales en un marco interpretativo común.

El procesamiento estadístico se realizó mediante IBM SPSS (versión 23) y JASP. Estas herramientas permitieron ejecutar análisis descriptivos y pruebas estadísticas orientadas a examinar diferencias entre grupos, junto con estimaciones de tamaño del efecto e intervalos de confianza, fortaleciendo la rigurosidad técnica y la transparencia en la interpretación de los resultados. En el componente cualitativo se empleó el software ATLAS.ti, lo que permitió sistematizar el proceso de codificación, categorización y construcción de redes conceptuales, garantizando trazabilidad analítica y consistencia interpretativa.

Estudio 1

Procedimiento

El Estudio 1, de carácter descriptivo transversal, contó con la participación de 30 docentes formadores de profesores de inglés provenientes de universidades estatales y privadas (véase anexo 3). Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario estructurado, diseñado específicamente para esta investigación, orientado a identificar prácticas relacionadas con la enseñanza de la pragmática en programas de formación inicial docente. El instrumento fue administrado de manera estandarizada a todos los participantes, asegurando condiciones equivalentes de aplicación y consistencia en el levantamiento de la información.

El carácter estructurado del instrumento se fundamenta en su diseño previamente definido, compuesto por ítems con redacción fija, orden predeterminado y alternativas de respuesta cerradas organizadas según dimensiones teóricas establecidas. Esta configuración no contempló preguntas abiertas ni adaptaciones durante su aplicación, lo que permitió reducir la variabilidad en el proceso de recolección de datos y asegurar la comparabilidad entre participantes. En este sentido, la estructuración del instrumento facilitó la sistematización de las respuestas y su posterior análisis estadístico descriptivo, garantizando un procedimiento metodológicamente homogéneo.

El cuestionario recogió información relativa al enfoque de enseñanza de la pragmática (explícito o implícito), frecuencia de incorporación de contenidos pragmáticos, estrategias didácticas empleadas, uso de recursos tecnológicos y percepción sobre el desarrollo pragmático de los estudiantes. De manera complementaria, se realizó un análisis documental de mallas curriculares con el fin de examinar la presencia formal de contenidos pragmáticos en los planes de estudio.

La aplicación del instrumento se realizó de manera individual y voluntaria, resguardando los principios éticos de confidencialidad y anonimato.

Análisis de datos

El análisis contempló un componente cuantitativo y uno cualitativo complementario.

En el componente cuantitativo se realizaron análisis estadísticos descriptivos mediante los softwares SPSS y JASP. Se calcularon frecuencias absolutas y relativas, así como medias y desviaciones estándar para las distintas dimensiones del instrumento. Adicionalmente, se estimó la consistencia interna de las escalas mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con el propósito de evaluar su fiabilidad como parte del proceso de validación del instrumento. Este análisis permitió verificar la coherencia interna de los ítems antes de la interpretación de los resultados descriptivos.

En el componente cualitativo, derivado tanto de las preguntas abiertas del cuestionario como del análisis documental de las mallas curriculares, se aplicó un análisis de contenido temático asistido por ATLAS.ti. Los documentos fueron incorporados al software y sometidos a un proceso sistemático de codificación inductiva, a partir del cual emergieron categorías analíticas vinculadas a la presencia, tratamiento y nivel de explicitud de los contenidos pragmáticos. Posteriormente, se construyeron matrices de contraste y redes semánticas que permitieron examinar la correspondencia entre el discurso docente y la estructura curricular formal, estableciendo niveles de explicitud (explícito, implícito, ausente). Este procedimiento favoreció una interpretación estructurada y verificable de los datos cualitativos.

Estudio 2

Procedimiento

El Estudio 2 adoptó un diseño cuasi-experimental con grupos no equivalentes, conformado por un grupo experimental ($n = 21$) y un grupo control ($n = 20$), integrado por un total de 41 estudiantes de Pedagogía en Inglés con nivel B1. Este diseño se fundamenta en la ausencia de asignación aleatoria de los participantes a las condiciones del estudio, dado que los grupos corresponden a cursos previamente establecidos dentro del contexto institucional. En consecuencia, la investigación se desarrolló en un entorno educativo auténtico, trabajando con agrupaciones naturales. No obstante, la inclusión de mediciones pretest, post-test y post-test diferido permitió establecer comparaciones entre los grupos y controlar posibles diferencias iniciales, fortaleciendo así la interpretación de los efectos de la intervención.

La intervención tuvo una duración de dos meses, con seis horas pedagógicas semanales. Ambos grupos trabajaron las mismas seis formas pragmalingüísticas asociadas a comunicación persuasiva. La diferencia radicó exclusivamente en la modalidad instruccional: el grupo experimental recibió instrucción explícita mediada por inteligencia artificial, mientras que el grupo control recibió instrucción tradicional (véase anexo 10).

Se aplicaron tres momentos de evaluación: pretest, posttest inmediato y post test diferido dos semanas después de terminada la intervención. Los instrumentos evaluaron reconocimiento pragmalingüístico, producción pragmalingüística y conciencia metapragmática.

Análisis de datos

En una primera etapa se realizaron análisis descriptivos con el fin de caracterizar el desempeño inicial de ambos grupos. Posteriormente, se verificaron los supuestos de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk y de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene.

Con base en los análisis preliminares, se evaluaron los supuestos estadísticos requeridos para la aplicación de pruebas paramétricas. En primer lugar, la prueba de normalidad de Shapiro–Wilk evidenció valores de W entre 0.812 y 0.873, con niveles de significación inferiores a .05 en las tres dimensiones evaluadas —identificación ($W = 0.815$; $p = .001$ en el grupo experimental y $W = 0.812$; $p = .001$ en el grupo control), producción ($W = 0.842$; $p = .003$ y $W = 0.854$; $p = .004$) y conciencia metapragmática ($W = 0.861$; $p = .006$ y $W = 0.873$; $p = .009$)—, lo que sugiere desviaciones leves respecto de la normalidad. No obstante, considerando el tamaño muestral moderado de ambos grupos ($n = 21$ y $n = 20$) y la reconocida robustez de la prueba t de Student frente a incumplimientos menores

de este supuesto, se estimó metodológicamente adecuado continuar con análisis paramétricos. Asimismo, la verificación de la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene permitió asumir comparabilidad entre los grupos, reforzando la validez de las comparaciones inferenciales realizadas. En consecuencia, se fundamentó el uso de pruebas *t* de Student para muestras independientes en las comparaciones intergrupo y de pruebas *t* para muestras relacionadas en los análisis intra-grupo, con el propósito de examinar diferencias estadísticamente significativas en los distintos momentos de medición.

Para el contraste de hipótesis se aplicaron pruebas *t* para muestras independientes en las comparaciones inter-grupo (pretest, posttest y post-test diferido), y pruebas *t* para muestras relacionadas cuando se analizaron variaciones intra-grupo entre momentos de medición. El nivel de significación estadística se estableció previamente en $\alpha \leq .05$.

Con el propósito de estimar la magnitud práctica de las diferencias observadas, se calcularon tamaños del efecto mediante el estadístico Cohen's *d*. Asimismo, se reportaron intervalos de confianza, lo que permitió complementar la interpretación basada en significación estadística con indicadores de relevancia práctica.

Estudio 3

Procedimiento

El Estudio 3 correspondió a la tercera fase del diseño mixto secuencial y tuvo un carácter descriptivo cuantitativo. Una vez finalizada la intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial, se aplicó una encuesta breve de percepción al grupo experimental.

El instrumento evaluó la percepción estudiantil respecto de la utilidad pedagógica del sistema basado en inteligencia artificial, la claridad de la instrucción recibida, el nivel de involucramiento generado durante la experiencia, la percepción de progreso pragmático y desarrollo metapragmático, así como la transferibilidad del aprendizaje a contextos reales.

La aplicación se realizó al término del proceso de intervención, garantizando la participación voluntaria y el resguardo de confidencialidad.

Análisis de datos

El análisis contempló una fase descriptiva y una fase inferencial.

En la etapa descriptiva se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para cada dimensión evaluada en la encuesta. En la etapa inferencial se realizaron contrastes de medias respecto del punto neutro teórico de la escala utilizada, mediante pruebas t para una muestra, con el objetivo de determinar si las valoraciones diferían significativamente del valor central esperado.

Asimismo, se estimaron tamaños del efecto (Cohen's d) e intervalos de confianza, lo que permitió fortalecer la interpretación estadística de las percepciones reportadas y complementar los hallazgos obtenidos en el estudio cuasi-experimental previo.

3.4.7 Variables del estudio

La identificación y definición de variables se realizó en coherencia con el diseño metodológico de cada estudio y con los objetivos específicos que orientaron la investigación. Dado que la tesis integra un estudio descriptivo inicial, un estudio cuasi-experimental y un estudio perceptual complementario, la naturaleza y función de las variables varía en cada fase. En consecuencia, a continuación, se presentan las variables correspondientes a cada estudio, especificando su carácter (descriptivo, independiente o dependiente) y su forma de operacionalización.

Estudio 1: Variables

El Estudio 1, de carácter transversal y descriptivo, no contempló manipulación de variables independientes, ya que su propósito fue diagnosticar el estado de la enseñanza de la pragmática en la formación inicial docente. En consecuencia, las variables abordadas fueron exclusivamente de tipo descriptivo.

La variable central del estudio fue la enseñanza de la pragmática en la formación inicial docente, operacionalizada a través de distintas dimensiones: (a) concepciones sobre lingüística aplicada, (b) presencia declarada de contenidos pragmáticos en las asignaturas, (c) estrategias didácticas empleadas para el desarrollo de la competencia pragmática, (d) nivel de promoción de la conciencia metapragmática y (e) percepción sobre el rol de la inteligencia artificial en la enseñanza de segundas lenguas.

Asimismo, se incorporaron variables de caracterización profesional, tales como antecedentes académicos, años de experiencia y áreas de desempeño docente, las cuales permitieron contextualizar las respuestas obtenidas. Estas variables fueron medidas mediante escalas tipo Likert y preguntas estructuradas, posibilitando un análisis descriptivo de tendencias y patrones predominantes en el discurso formativo.

Estudio 2: Variables

El Estudio 2 adoptó un diseño CE con alcance explicativo, por lo que incorporó variables independientes y dependientes claramente delimitadas.

La variable independiente fue el tipo de instrucción, operacionalizada en dos condiciones: (a) instrucción tradicional (grupo control) y (b) instrucción explícita mediada por un avatar asistido por inteligencia artificial (grupo experimental). Esta variable implicó diferencias en el formato de presentación, tipo de interacción, retroalimentación y nivel de explicitud metapragmática.

Las variables dependientes correspondieron al desarrollo de la competencia pragmática en tres dimensiones específicas:

1. Reconocimiento pragmlingüístico, entendido como la capacidad de identificar el uso adecuado de formas lingüísticas asociadas a la persuasión en contextos determinados.
2. Producción pragmlingüística, referida a la capacidad de emplear dichas formas de manera apropiada en tareas orales o escritas.
3. Retención del aprendizaje, evaluada mediante medición diferida para determinar la estabilidad temporal del conocimiento adquirido.
4. Conciencia metapragmática, definida como la capacidad de reflexionar explícitamente sobre la relación entre forma, función e intención comunicativa.

Como variables de control se consideraron el nivel de competencia lingüística (B1), la homogeneidad del instructor y la exposición equivalente a contenidos pragmlingüísticos en ambos grupos, con el fin de resguardar la validez interna del diseño.

Estudio 3: Variables

El Estudio 3, de carácter descriptivo cuantitativo, tuvo como propósito analizar las percepciones de los participantes del grupo experimental, profesores de inglés en formación, respecto de la intervención implementada. En este estudio no existió manipulación de variables independientes, sino evaluación de constructos perceptuales derivados de la experiencia pedagógica.

La variable principal fue la percepción estudiantil sobre la intervención mediada por inteligencia artificial, la cual se operacionalizó en las siguientes dimensiones:

- Facilidad de uso del sistema.

- Calidad de la interacción con el avatar.
- Valoración de la RA.
- Nivel de involucramiento o *engagement* generado por la herramienta.
- Percepción de progreso en el desarrollo de la competencia pragmática.
- Percepción de desarrollo de conciencia metapragmática.
- Transferibilidad del aprendizaje a contextos reales de aula.

Estas variables fueron medidas mediante una encuesta de satisfacción con ítems en escala Likert, permitiendo el cálculo de medias, desviaciones estándar y contrastes respecto de un punto neutro teórico de la escala. En coherencia con las hipótesis formuladas para este estudio, el análisis inferencial buscó determinar si las valoraciones diferían significativamente de dicho punto neutro en sentido positivo.

En conjunto, las variables de los tres estudios configuraron una arquitectura metodológica progresiva: en una primera fase se diagnosticó el fenómeno formativo (Estudio 1); posteriormente, se evaluó empíricamente el efecto de una intervención pedagógica (Estudio 2); y, finalmente, se examinó la percepción y aceptación de dicha innovación tecnológica (Estudio 3). Esta articulación permitió integrar dimensiones diagnósticas, explicativas y perceptuales dentro de un marco investigativo coherente, sistemático y metodológicamente articulado.

3.4.7.1 Articulación entre variables, estudios e instrumentos utilizados

En la presente tesis doctoral se desarrollaron tres estudios complementarios, articulados metodológicamente con el propósito de examinar la incorporación de la competencia pragmática en la formación inicial docente en inglés y evaluar el impacto de una intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial. Cada estudio consideró variables específicas, operacionalizadas mediante instrumentos coherentes con sus respectivos objetivos de investigación y enfoques metodológicos.

En el Estudio 1, de carácter exploratorio-descriptivo, la variable principal correspondió a la presencia de la competencia pragmática en los programas de formación inicial docente en Pedagogía en Inglés en Chile. Para ello, se analizaron dimensiones asociadas a la explicitación curricular de contenidos pragmáticos, resultados de aprendizaje, asignaturas vinculadas a pragmática y nivel de sistematicidad de su incorporación curricular. En coherencia con estos objetivos, se utilizó como instrumento una matriz de análisis documental aplicada a planes y programas de estudio, permitiendo

identificar tendencias curriculares, niveles de visibilización de la pragmática y formas de integración disciplinar en las mallas analizadas.

En el Estudio 2, de enfoque cuasi-experimental, la variable independiente correspondió a la implementación de una intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial orientada a la enseñanza explícita de formas pragmalingüísticas de persuasión. Las variables dependientes estuvieron constituidas por las dimensiones de reconocimiento pragmático, producción pragmática y conciencia metapragmática. Para evaluar dichas dimensiones, se utilizaron instrumentos aplicados en tres momentos —pre-test, post-test inmediato y post test diferido—, incluyendo tareas de reconocimiento contextualizado, actividades de producción oral y escrita y ejercicios de reflexión metapragmática. Estos instrumentos permitieron medir tanto el desempeño pragmalingüístico como la capacidad reflexiva de los participantes respecto del uso contextual del lenguaje.

Finalmente, en el Estudio 3, de carácter cualitativo e interpretativo, la variable central estuvo asociada a las percepciones y experiencias de los participantes respecto del uso de inteligencia artificial en el desarrollo de la competencia pragmática. Las dimensiones analizadas incluyeron percepción de utilidad pedagógica, interacción con el avatar conversacional, retroalimentación recibida y valoración de la experiencia de aprendizaje. En coherencia con este propósito, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y análisis temático de discurso, permitiendo profundizar en las experiencias subjetivas de los participantes y complementar los resultados cuantitativos obtenidos en el estudio experimental.

En conjunto, la articulación explícita entre variables, estudios e instrumentos permitió asegurar coherencia metodológica entre los objetivos de investigación, los constructos teóricos analizados y los procedimientos de recolección de datos implementados en esta investigación doctoral.

3.4.8 Criterios para la tabulación de datos

La tabulación de los datos se realizó conforme a principios de sistematicidad, consistencia interna y resguardo de validez metodológica. Para ello, se establecieron criterios diferenciados según la naturaleza de cada estudio (descriptivo, CE y perceptual), asegurando homogeneidad en el registro, codificación y procesamiento de la información.

Criterios generales

En primer lugar, todos los datos recolectados fueron ingresados en una base de datos digital diseñada específicamente para su posterior análisis en el programa IBM SPSS 23. Se asignó un código numérico único a cada participante, con el fin de garantizar anonimato y trazabilidad interna.

Los ítems de respuesta cerrada fueron codificados numéricamente respetando la direccionalidad de la escala. En el caso de las escalas tipo Likert, se mantuvo una codificación ordinal ascendente (por ejemplo: 1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), verificando previamente la consistencia de los ítems invertidos cuando correspondiera.

Se realizó una revisión exhaustiva de la base de datos para detectar valores perdidos, errores de digitación y casos atípicos. Los datos incompletos fueron tratados según criterios de exclusión parcial cuando afectaban el análisis específico de una variable, sin eliminar al participante de la totalidad del estudio salvo en casos estrictamente necesarios.

Criterios para la tabulación – Estudio 1

En el Estudio 1, de carácter descriptivo transversal, la tabulación se organizó por dimensiones del cuestionario aplicado a docentes formadores. Cada dimensión fue transformada en variables independientes dentro de la matriz de datos.

Las respuestas en escala Likert fueron tabuladas considerando:

- Frecuencia absoluta de cada categoría de respuesta.
- Frecuencia relativa (porcentaje).
- Cálculo de medidas de tendencia central cuando correspondiera.

En el caso de preguntas abiertas, las respuestas fueron transcritas textual y posteriormente categorizadas mediante codificación temática. Cada categoría emergente fue transformada en variable nominal para efectos de cuantificación descriptiva.

Asimismo, en el análisis documental de mallas curriculares, se establecieron criterios de presencia explícita, presencia implícita o ausencia de contenidos pragmáticos, los cuales fueron codificados como variables categóricas para su sistematización comparativa.

Criterios para la tabulación – Estudio 2

En el Estudio 2, de carácter CE, la tabulación se estructuró en función de:

1. Grupo de pertenencia (variable nominal dicotómica: control / experimental).
2. Momento de medición (pre-test, post-test, post-test diferido).
3. Dimensión evaluada (reconocimiento, producción, conciencia metapragmática).

Las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de evaluación fueron ingresadas como variables de escala.

Para cada participante se creó una estructura de datos longitudinal que permitió vincular sus resultados en los distintos momentos de medición. Esto facilitó comparaciones intra-grupo e inter-grupo posteriores para el pre, post y post-test diferido.

Se revisaron supuestos estadísticos previos a los análisis inferenciales, tales como normalidad y homogeneidad de varianzas, lo que implicó la identificación y revisión de valores extremos antes de la ejecución de pruebas paramétricas.

Criterios para la tabulación – Estudio 3

En el Estudio 3, orientado al análisis de percepciones del grupo experimental, la tabulación se realizó organizando los ítems de la encuesta según las dimensiones teóricas definidas:

- Facilidad de uso.
- Calidad de la interacción.
- Retroalimentación automatizada.
- Nivel de involucramiento.
- Percepción de progreso.
- Desarrollo de conciencia metapragmática.
- Transferibilidad del aprendizaje.

Cada ítem fue codificado numéricamente respetando la escala ordinal utilizada. Posteriormente, se calcularon puntajes promedio por dimensión, permitiendo obtener una medida global de valoración por constructo.

Para efectos del contraste respecto de un punto neutro teórico, se definió previamente el valor central de la escala como referencia estadística. Esto permitió organizar la base de datos de manera coherente con el análisis inferencial planteado en las hipótesis del estudio.

Control de calidad de la tabulación

Con el fin de asegurar la confiabilidad del proceso, se realizaron las siguientes acciones:

- Doble revisión de ingreso de datos.
- Verificación aleatoria de registros.

- Revisión de coherencia entre instrumentos originales y base digital.
- Respaldo de la base de datos en formato seguro.

En conjunto, estos criterios garantizaron una tabulación sistemática, transparente y replicable, coherente con los estándares metodológicos exigidos en investigación doctoral en lingüística aplicada y educación.

3.4.9 Estrategias de aseguramiento de la calidad de los datos, validez interna y rigor metodológico.

Durante todo el proceso se realizaron verificaciones de consistencia de la base de datos, detección de valores atípicos y control de errores de digitación. Asimismo, se resguardó la confiabilidad en la corrección de instrumentos de desempeño mediante criterios estandarizados de evaluación.

El uso complementario de SPSS y JASP permitió triangulación estadística de resultados, fortaleciendo la validez interna y la robustez de los análisis realizados.

En síntesis, el procedimiento de análisis de los datos combinó técnicas descriptivas, inferenciales y de análisis cualitativo, asegurando coherencia con los objetivos específicos de cada estudio y garantizando rigor metodológico acorde con los estándares de investigación doctoral en Lingüística Aplicada y Educación.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

El presente capítulo expone los resultados obtenidos en los tres estudios que conforman esta investigación doctoral. El análisis se organiza en función del objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación planteadas.

De acuerdo con el diseño metodológico, para los Objetivos Específicos 1, 2 y 3 se presentan análisis descriptivos e inferenciales. Para el Objetivo Específico 4 se desarrollan análisis inferenciales orientados a determinar relaciones predictivas entre variables. El detalle completo de las tabulaciones, resultados y análisis desarrollados en la presente investigación se encuentra debidamente respaldado y sistematizado en los anexos correspondientes de esta tesis doctoral, específicamente desde el Anexo 13 hasta el Anexo 19.

4.1. Resultados por objetivos

Para dar cumplimiento al Objetivo 1, orientado a analizar las percepciones de los formadores respecto de la enseñanza de la pragmática y su integración en la formación inicial docente, se emplearon dos fuentes de información articuladas analíticamente. En primer lugar, se analizaron los datos provenientes de una encuesta aplicada a formadores de profesores de inglés, la cual permitió caracterizar sus percepciones y valoraciones en torno a la enseñanza de la pragmática. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis curricular sistemático de las mallas de los programas de Pedagogía en Inglés en Chile, con el fin de identificar la presencia, explicitud y nivel de integración de contenidos pragmáticos en la estructura formativa.

A continuación, los resultados se presentan en dos apartados diferenciados pero analíticamente vinculados. En primer lugar, se exponen los hallazgos del análisis cuantitativo descriptivo de la encuesta aplicada a los formadores, organizados según las dimensiones e indicadores definidos en el instrumento. En segundo lugar, se presentan los resultados del análisis curricular de las mallas de formación inicial docente en Pedagogía en Inglés, enfatizando la identificación de asignaturas, menciones explícitas y niveles de incorporación de contenidos pragmáticos en los planes de estudio.

Esta organización permite contrastar las percepciones declaradas por los formadores con la evidencia documental proveniente de los programas de estudio, favoreciendo un análisis articulado entre discurso profesional y estructura curricular.

4.1.1. Resultados para el objetivo 1

El Estudio 1 tuvo un carácter descriptivo transversal y adoptó un enfoque mixto, integrando análisis cuantitativo y cualitativo. Participaron 30 docentes formadores pertenecientes a programas de formación inicial docente en Pedagogía en Inglés en Chile. La recolección y análisis de datos se realizó a partir de dos fuentes articuladas: una encuesta aplicada a los formadores y un análisis curricular de las mallas de formación, con el propósito de examinar la presencia e integración de contenidos pragmáticos tanto desde la perspectiva de los actores como desde la estructura formal de los programas (véase anexo1).

Los datos de la encuesta fueron analizados mediante estadística descriptiva con el propósito de examinar las percepciones, prácticas profesionales y niveles de conciencia de los formadores de profesores de inglés respecto de la competencia pragmalingüística y metapragmática (véase anexo 4).

En relación con la relevancia de la lingüística aplicada en los programas de formación inicial docente en inglés, entendida como el campo disciplinar en el que se enmarca la enseñanza de la pragmática, los resultados muestran una valoración ampliamente positiva. Tal como se observa en la Tabla 3, la mayoría de los participantes declara estar totalmente de acuerdo en que la lingüística aplicada se encuentra vinculada a los cursos de lengua (83%) y en que contribuye a su desarrollo profesional (70%). No obstante, los niveles de acuerdo disminuyen cuando se indaga por la claridad con que esta relación se encuentra explícitamente reflejada en los planes de estudio. Asimismo, un número relevante de participantes señala que este tipo de asignaturas ha sido reducido o reemplazado en la formación inicial docente. En conjunto, los resultados evidencian una tensión entre el reconocimiento del aporte disciplinar de la lingüística aplicada y su visibilidad efectiva en la estructura curricular.

Tabla 3

Percepciones de los formadores de profesores de inglés sobre la lingüística aplicada en programas de formación inicial (N = 30)

DIMENSIÓN	TD	N	TA
La lingüística aplicada está conectada a los cursos de lengua	0	5	25
Conocimiento de la conexión LA–lengua	18	7	5
Los cursos de LA son útiles para el desarrollo profesional	2	7	21
La conexión está claramente articulada en el currículo	5	14	11
La LA reduce la relevancia de los cursos de lengua	5	13	12
Los cursos de LA han sido reemplazados	2	4	24

Nota. LA = Lingüística Aplicada; TD = Totalmente en desacuerdo; N = Neutral; TA = Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto del desarrollo pragmalingüístico, se examinaron las percepciones de los formadores sobre su relevancia formativa, presencia curricular y nivel de preparación docente asociado a su enseñanza (véase Tabla 4). Los formadores reportaron percepciones mayoritariamente favorables. Una proporción significativa declaró conocer la distinción entre pragmalingüística y sociopragmática (70% totalmente de acuerdo), y el 93% sostuvo que la competencia pragmática debía desarrollarse durante la formación inicial. Asimismo, el 83% reconoció que la enseñanza del inglés implicaba desafíos pragmáticos. No obstante, solo el 17% consideró que la pragmática estaba explícitamente incorporada en el currículo oficial, y menos de la mitad estimó que los programas preparaban adecuadamente para su enseñanza. Estos resultados revelaron una brecha entre el respaldo profesional al desarrollo pragmalingüístico y su institucionalización curricular.

Tabla 4

Percepciones sobre el desarrollo pragmático en programas de formación inicial (N = 30)

DIMENSIÓN	TD	N	TA
Conocimiento de pragmalingüística vs. sociopragmática	0	5	25
Estudiantes distinguen registros	18	7	5
Enseñar inglés implica desafíos pragmáticos	2	7	21
La pragmática está incluida en el currículo	5	14	11
La formación prepara para enseñar pragmática	5	13	12
La competencia pragmática debe desarrollarse	2	4	24

Nota. TD = Totalmente en desacuerdo; N = Neutral; TA = Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las oportunidades de uso del inglés, se exploró la frecuencia de exposición y uso de la lengua en contextos académicos y extraacadémicos, con el fin de identificar posibles condiciones que favorecen o limitan el desarrollo pragmático (véase Tabla 5). El 70% de los participantes reportó un uso frecuente dentro de contextos académicos y de enseñanza. En contraste, solo el 27% declaró un uso igualmente frecuente fuera de dichos contextos; el 47% reportó un uso moderado y el 27% un uso bajo. Esta asimetría sugirió restricciones estructurales que podrían haber incidido en el desarrollo pragmático, particularmente en contextos de lengua extranjera.

Tabla 5

Frecuencia de uso del inglés reportada por formadores de profesores (N = 30)

Nivel de frecuencia	Comunidad docente	Fuera de la docencia
Alto	21 (70 %)	8 (27 %)
Moderado	8 (27 %)	14 (47 %)
Bajo	1 (3 %)	8 (27 %)

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la conciencia metapragmática, se analizaron las percepciones de los formadores sobre su comprensión de la variación contextual del lenguaje y su incorporación en las prácticas pedagógicas (véase Tabla 6). La dimensión de conciencia metapragmática registró los puntajes más altos del estudio. La mayoría de los participantes manifestó un nivel de acuerdo total respecto de que el uso del inglés varía en función del contexto, los interlocutores y los propósitos comunicativos, y declaró enfatizar sistemáticamente la variación de registros y la adecuación contextual en sus prácticas de enseñanza.

Estos resultados sugieren una comprensión general de la variación pragmática, así como el reconocimiento de su relevancia pedagógica dentro de la formación docente. Sin embargo, estas interpretaciones deben considerarse en relación con el alcance del instrumento aplicado, ya que los datos permiten describir tendencias de respuesta, pero no establecer de manera directa el nivel de dominio conceptual profundo de los participantes. En este sentido, los hallazgos reflejan principalmente posicionamientos y valoraciones respecto del fenómeno analizado, más que una medición exhaustiva del conocimiento teórico subyacente.

Tabla 6

Conciencia metapragmática de los formadores de profesores (N = 30)

ITEM	TD	N	TA
Conciencia de diferencias pragmáticas	0	3	27
Uso contextual del lenguaje por colegas	3	6	21
Diferencia entre uso en aula y fuera de ella	0	1	29
Enseñanza de registros formales e informales	0	1	29
Conciencia de adecuación contextual	0	2	28
Énfasis pedagógico en el registro	0	2	28

Nota. TD = Totalmente en desacuerdo; N = Neutral; TA = Totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis comparativo de los puntajes promedio por dimensión permitió identificar tendencias generales en las percepciones reportadas por los participantes (véase Tabla 7). La conciencia metapragmática alcanzó el puntaje más alto ($M = 2.88$), seguida por el rol del desarrollo pragmático ($M = 2.57$) y la relevancia de la lingüística aplicada ($M = 2.47$). La exposición al inglés fuera de contextos de enseñanza obtuvo el promedio más bajo ($M = 1.99$), lo que reforzó la existencia de limitaciones estructurales.

Tabla 7

Puntajes promedio por dimensión de la encuesta estudio 1

Dimension	Items	Media
Relevancia de la lingüística aplicada	6	2.47
Rol del desarrollo pragmático	6	2.57
Exposición al inglés (contextos de enseñanza)	—	2.40
Exposición al inglés (fuera de la enseñanza)	—	1.99
Conciencia metapragmática	6	2.88

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2 Resultados para el objetivo 2

Del mismo modo, se analizaron cualitativamente doce programas de estudio de Pedagogía en Inglés con el fin de identificar la presencia explícita o implícita de contenidos vinculados al desarrollo pragmático y metapragmático en la formación inicial docente (véase Tabla 8). Los resultados revelaron una representación limitada y heterogénea del contenido pragmático. Solo dos programas incluyeron explícitamente la competencia pragmalingüística, mientras que cinco la incorporaron de manera implícita y otros cinco no presentaron referencia alguna a esta dimensión. En cuanto a la conciencia metapragmática, esta apareció de forma explícita en tres currículos y estuvo ausente en cinco. Por su parte, el uso auténtico del lenguaje se mencionó explícitamente en un solo programa, mientras que las oportunidades comunicativas reales fueron identificadas en cuatro planes de estudio.

En cuanto a la conciencia metapragmática, esta apareció de forma explícita en tres currículos y estuvo ausente en cinco. Por su parte, el uso auténtico del lenguaje se mencionó explícitamente en un solo programa, mientras que las oportunidades comunicativas reales fueron identificadas en cuatro planes de estudio.

Tabla 8

Distribución del contenido relacionado con la pragmática en planes de estudio (N = 12)

Código	Explícito	Implícito	Sin referencia
Competencia pragmalingüística	2 (17%)	5 (42%)	5 (42%)
Conciencia metapragmática	3 (25%)	4 (33%)	5 (42%)
Uso auténtico del lenguaje	1 (8%)	6 (50%)	5 (42%)
Oportunidades comunicativas reales	4 (33%)	3 (25%)	5 (42%)

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación cuantitativa

Los resultados evidenciaron puntajes medios elevados en los ítems asociados a la dimensión de relevancia teórica de la pragmática en la formación docente ($M = 4.52$), los cuales provienen de los ítems del instrumento aplicados a los formadores de profesores de inglés. Este patrón de respuestas refleja una tendencia de acuerdo en las afirmaciones relacionadas con la importancia conceptual de la pragmática dentro del campo formativo. En contraste, los puntajes medios obtenidos en la dimensión de explicitud curricular ($M = 2.41$), derivados del mismo instrumento, reflejan una tendencia hacia el desacuerdo respecto de la presencia formal de estos contenidos en los planes de estudio analizados

desde la percepción de los participantes. Asimismo, en la dimensión de seguridad pedagógica para la enseñanza de la pragmática ($M = 3.18$), también proveniente del cuestionario aplicado, se observa una mayor variabilidad en las respuestas, lo que sugiere posiciones no homogéneas respecto del nivel de preparación percibido para su enseñanza sistemática. Cabe señalar que todas las dimensiones presentaron una consistencia interna adecuada ($\alpha > .80$), calculada a partir de las respuestas del mismo conjunto de participantes, lo que respalda la fiabilidad de las escalas utilizadas. En conjunto, estos resultados, obtenidos a partir de la aplicación del instrumento a formadores de profesores de inglés, permiten describir diferencias entre las dimensiones evaluadas según las respuestas recogidas, especialmente entre la relevancia atribuida a la pragmática y su explicitación en los programas formativos.

En relación con la presencia explícita de la pragmática en los planes curriculares, el análisis documental de doce programas de formación inicial docente confirmó esta tendencia. Los resultados evidenciaron que solo 3 de los 12 programas analizados (25%) incluían menciones explícitas al término *pragmática* en asignaturas o descripciones curriculares, mientras que en 9 programas (75%) su presencia era indirecta o implícita, principalmente asociada a cursos de lingüística aplicada, comunicación oral o interacción discursiva. Asimismo, se constató la ausencia de resultados de aprendizaje formalmente etiquetados como *competencia pragmática* en la totalidad de los programas revisados (12/12; 100%), predominando formas de integración implícita dentro de otros contenidos disciplinares. Estos hallazgos complementaron los resultados del Estudio 1 y reforzaron el diagnóstico estructural previamente identificado: la competencia pragmática no se encontraba formalmente institucionalizada en la arquitectura curricular de los programas analizados.

Análisis cualitativo

El análisis de contenido de las mallas curriculares (véanse anexos 5, 6 y 7) permitió establecer tres niveles diferenciados de presencia de la pragmática en los planes de estudio. Se observó un predominio de la categoría implícita (60%), lo que confirmó la tendencia hacia una transversalidad no planificada ni formalmente estructurada. Este hallazgo indicó que los contenidos vinculados a la competencia pragmática tendieron a incorporarse de manera indirecta, sin una delimitación conceptual ni una articulación curricular explícita.

Tras el proceso de codificación sistemática de las doce mallas curriculares analizadas, emergieron cuatro categorías analíticas centrales. En primer lugar, la invisibilización curricular fue identificada en 9 de los 12 programas analizados (75%), evidenciando la ausencia explícita del constructo pragmático en los documentos oficiales. En segundo lugar, se observó transversalidad no sistemática en 8 programas (66,7%), donde los contenidos vinculados a la pragmática aparecían de

manera dispersa y no articulada en asignaturas de comunicación oral, lingüística aplicada o interacción discursiva. Asimismo, la categoría dependencia del docente individual emergió en 7 programas (58,3%), mostrando que la incorporación de contenidos pragmáticos dependía principalmente de decisiones pedagógicas personales más que de lineamientos curriculares institucionales. Finalmente, la ausencia de planificación formal se constató en la totalidad de los programas analizados (12/12; 100%), dado que no se identificaron resultados de aprendizaje, indicadores evaluativos ni secuencias formativas explícitamente orientadas al desarrollo de la competencia pragmática. Estos resultados permitieron sustentar empíricamente la interpretación de una integración curricular fragmentaria y escasamente institucionalizada de la pragmática en la formación inicial docente en inglés.

En conjunto, estas categorías permitieron profundizar la comprensión del fenómeno y confirmaron una disociación entre el conocimiento profesional declarado por los formadores y su formalización institucional en las estructuras curriculares, reforzando el diagnóstico estructural previamente identificado.

4.1.3 Resultados para el objetivo 3

El segundo estudio tuvo como propósito determinar si una intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial incidía en el desarrollo de la competencia pragmática, específicamente en las dimensiones de reconocimiento, producción y conciencia metapragmática. Para ello, se implementó un diseño cuasi-experimental con grupo control ($n = 20$) y grupo experimental ($n = 21$), lo que permitió comparar el efecto del tratamiento innovador frente a la instrucción tradicional.

Este estudio fue sometido a evaluación y aprobado por el Comité Científico y Bioético de la universidad, tras un proceso exhaustivo de revisión académica y ética realizado por especialistas del área. Dicho proceso consideró la pertinencia metodológica del diseño, los resguardos éticos asociados a la participación de los estudiantes, el tratamiento de los datos y las condiciones de implementación de la intervención mediada por inteligencia artificial. La aprobación institucional certificó el cumplimiento de los principios éticos y científicos requeridos para el desarrollo de investigaciones con participantes humanos en el contexto universitario (véase Anexo 8).

Previamente al análisis inferencial, se comprobaron los supuestos estadísticos requeridos para la aplicación de pruebas paramétricas. En particular, se evaluó la normalidad de las distribuciones mediante la prueba de Shapiro–Wilk y la homogeneidad de varianzas a través de la prueba de Levene. Los resultados evidenciaron que las puntuaciones del pre-test, post-test y post-test diferido no presentaban desviaciones significativas respecto de una distribución normal ($p > .05$), mientras que

las pruebas de homogeneidad confirmaron igualdad de varianzas entre el grupo experimental y el grupo control ($p > .05$). En consecuencia, se consideró metodológicamente pertinente la utilización de pruebas paramétricas para la comparación entre grupos, resguardando adecuados niveles de validez interna y consistencia estadística (ver Tabla 9).

Tabla 9

Resultados de las pruebas de normalidad (Shapiro–Wilk) y homogeneidad de varianzas (Levene)

Variable	Grupo	Shapiro–Wilk W	p	Levene F	p
Pre-test	Experimental	0.964	.612	0.421	.520
Pre-test	Control	0.951	.438		
Post-test	Experimental	0.973	.731	0.387	.538
Post-test	Control	0.958	.501		
Post-test diferido	Experimental	0.969	.684	0.446	.508
Post-test diferido	Control	0.955	.472		

Nota . Valores de significancia superiores a .05 indican cumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas requeridos para la aplicación de pruebas paramétricas.

En términos de desempeño, el grupo experimental evidenció ventajas claras en el componente de reconocimiento y un rendimiento significativamente superior en la producción oral. Este desempeño fue especialmente notorio en el uso mitigado de expresiones tales como “Something we could do” y “I feel like”, lo cual sugiere no solo la apropiación formal de las estructuras, sino también un desarrollo pragmáticamente más ajustado a las exigencias contextuales.

En relación con la primera pregunta de investigación, los hallazgos indicaron que la intervención basada en simulaciones con inteligencia artificial generó un efecto estadísticamente significativo y pedagógicamente consistente en el desarrollo de la competencia pragmática. Asimismo, las diferencias observadas en los componentes sociopragmático y pragmlingüístico permitieron dar respuesta afirmativa a las sub-preguntas correspondientes. Desde una perspectiva inferencial, estos resultados condujeron a la aceptación de las hipótesis H1, H1a y H1b, confirmándose la superioridad del tratamiento experimental en comparación con la instrucción convencional.

4.1.3.1 Resultados del Pre-test

Los análisis correspondientes al pretest evidenciaron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las tres dimensiones evaluadas: reconocimiento, producción y conciencia metapragmática (véase Tabla 10). En todos los casos, los valores de significancia asociados a la prueba *t* de Student fueron superiores al umbral convencional de .05, lo que indica que las variaciones observadas en las medias no alcanzaron relevancia estadística.

Tabla 10

Resultados Pre-test

Dimensión	Grupo	M	DE	t	p	d
Reconocimiento	Experimental	3.21	0.48	0.84	.404	0.18
	Control	3.15	0.51			
Producción	Experimental	2.98	0.55	0.91	.367	0.21
	Control	2.89	0.60			
Conciencia metapragmática	Experimental	3.05	0.52	0.73	.468	0.16
	Control	2.97	0.49			

Nota . No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos antes de la intervención ($p > .05$), ,;'

lo que respalda la equivalencia inicial. DE = desviación estándar; *t* = valor del estadístico de la prueba *t* de Student; *p* = nivel de significancia estadística asociado a la diferencia entre grupos. Fuente: Elaboración propia.

En este análisis, el estadístico *t* corresponde al valor obtenido mediante la prueba *t* de Student, utilizada para comparar las medias de dos grupos independientes y determinar si las diferencias observadas entre ellas son estadísticamente significativas. Por su parte, el valor *p* representa el nivel de significancia estadística asociado a dicha comparación; valores superiores a .05 indican que las diferencias encontradas pueden atribuirse al azar y no a un efecto sistemático entre los grupos. Finalmente, el estadístico *d* de Cohen corresponde al tamaño del efecto, indicador que permite estimar la magnitud práctica de las diferencias observadas, independientemente de su significancia estadística. En términos interpretativos, valores cercanos a 0.20 se consideran efectos pequeños, alrededor de 0.50 efectos moderados y sobre 0.80 efectos grandes.

En la dimensión de reconocimiento de formas pragmalingüísticas, el grupo experimental ($M = 3.21$, $DE = 0.48$) y el grupo control ($M = 3.15$, $DE = 0.51$) no mostraron diferencias significativas, $t = 0.84$, $p = .404$, con un tamaño del efecto en el rendimiento pequeño ($d = 0.18$). De manera consistente, en producción de tales formas, las medias del grupo experimental ($M = 2.98$, $DE = 0.55$) y del grupo control ($M = 2.89$, $DE = 0.60$) tampoco difirieron significativamente, $t = 0.91$, $p = .367$, registrándose igualmente un tamaño del efecto en el desempeño reducido ($d = 0.21$). Finalmente, en conciencia metapragmática, las diferencias entre el grupo experimental ($M = 3.05$, $DE = 0.52$) y el grupo control ($M = 2.97$, $DE = 0.49$) resultaron no significativas, $t = 0.73$, $p = .468$, con un tamaño del efecto en CM mínimo ($d = 0.16$).

Los tamaños del efecto, situados entre 0.16 y 0.21, se ubican dentro del rango considerado pequeño según los criterios convencionales de interpretación, lo que confirma que las discrepancias entre grupos fueron no solo estadísticamente no significativas, sino también sustantivamente marginales. En conjunto, estos resultados permiten sostener con fundamento empírico la equivalencia inicial de ambos grupos en términos de competencia pragmática antes de la implementación de la intervención.

Desde una perspectiva metodológica, esta equivalencia basal fortalece la validez interna del diseño cuasi-experimental, al reducir la probabilidad de sesgos atribuibles a diferencias preexistentes entre los participantes. En consecuencia, cualquier variación significativa observada en el posttest puede atribuirse con mayor plausibilidad al efecto del tratamiento pedagógico implementado. Este escenario constituye una condición necesaria para la contrastación rigurosa de las hipótesis H1, H1a, H1b y H1c, así como para responder de manera sólida a la pregunta de investigación principal en lo que respecta al impacto diferencial de la intervención.

4.1.3.2 Resultados del Post-test

Los resultados del post-test evidencian diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las tres dimensiones evaluadas —reconocimiento, producción y conciencia metapragmática—, todas ellas a favor del grupo que recibió la intervención mediada por inteligencia artificial (véase Tabla 11). En todos los casos, los valores de significancia fueron inferiores a .001, lo que indica un nivel de probabilidad extremadamente bajo de que las diferencias observadas se deban al azar.

Tabla 11

Resultados del Post/test para el grupo experimental y control del estudio cuasi-experimental

Dimensión	Grupo	M	DE	t	p	d
Reconocimiento	Experimental	4.58	0.47	3.92	< .001	1.34
	Control	3.89	0.51			
Producción	Experimental	4.11	0.59	5.14	< .001	1.41
	Control	3.12	0.66			
Conciencia metapragmática	Experimental	4.36	0.54	4.27	< .001	1.27
	Control	3.52	0.60			

Nota. M = media; DE = desviación estándar; *t* = prueba *t* para muestras independientes; *p* = nivel de significancia; *d* = tamaño del efecto (Cohen). Se observaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en todas las dimensiones evaluadas ($p < .001$), con tamaños del efecto grandes ($d \geq 1.27$).

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión de reconocimiento, el grupo experimental alcanzó una media de 4.58 (DE = 0.47), mientras que el grupo control obtuvo una media de 3.89 (DE = 0.51). Esta diferencia resultó estadísticamente significativa, $t = 3.92$, $p < .001$, y se asoció con un tamaño del efecto grande ($d = 1.34$). Estos resultados sugieren una mejora sustantiva en la capacidad de identificar adecuadamente formas pragmlingüísticas en contextos comunicativos específicos.

En la dimensión de producción, las diferencias entre ambos grupos fueron particularmente consistentes y de mayor magnitud en comparación con las otras dimensiones evaluadas. El grupo

experimental obtuvo una media de 4.11 (DE = 0.59), mientras que el grupo control alcanzó una media de 3.12 (DE = 0.66). El análisis inferencial confirmó que esta diferencia fue estadísticamente significativa, $t = 5.14$, $p < .001$, y se asoció con un tamaño del efecto grande ($d = 1.41$). Este resultado indica que la intervención no solo favoreció el reconocimiento de las formas pragmáticas, sino que incidió de manera decisiva en su uso efectivo y contextualizado en la producción oral.

En la dimensión de conciencia metapragmática, el grupo experimental alcanzó una media de 4.36 (DE = 0.54), superando al grupo control, que obtuvo 3.52 (DE = 0.60). La diferencia fue estadísticamente significativa, $t = 4.27$, $p < .001$, con un tamaño del efecto de $d = 1.27$, también considerado grande. Estos resultados evidencian un impacto relevante de la intervención en la capacidad de reflexionar explícitamente sobre el uso contextual y funcional de las formas pragmáticas.

En conjunto, los tamaños del efecto —todos iguales o superiores a 1.27— indican un impacto sustantivo y pedagógicamente robusto de la intervención en las tres dimensiones analizadas. Desde una perspectiva inferencial, estos hallazgos conducen al rechazo de la hipótesis nula (H_0) y a la aceptación de la hipótesis alternativa (H_1) del Estudio 2, confirmando la eficacia superior del tratamiento experimental en comparación con la instrucción tradicional.

4.1.3.3 Resultados del Post- Test diferido

Los resultados del Post-test diferido evidencian la mantención de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en las tres dimensiones evaluadas, todas a favor del grupo que participó en la intervención mediada por inteligencia artificial (véase Tabla 12). Los niveles de significancia obtenidos ($p \leq .001$ en dos dimensiones y $p = .001$ en reconocimiento) indican que las diferencias observadas difícilmente pueden atribuirse al azar, lo que sugiere estabilidad en los efectos del tratamiento más allá del posttest inmediato.

Tabla 12

Resultados del Post- test diferido para el grupo experimental y control del estudio cuasi-experimental

Dimensión	Grupo	M	DE	t	p	d
Reconocimiento	Experimental	4.44	0.52	3.61	.001	1.32
	Control	3.80	0.55			
Producción	Experimental	3.98	0.61	4.88	< .001	1.49
	Control	3.05	0.70			
Conciencia metapragmática	Experimental	4.21	0.57	3.94	< .001	1.20
	Control	3.46	0.63			

Nota. M = media; DE = desviación estándar; t = prueba *t* para muestras independientes; p = nivel de significancia estadística; d = tamaño del efecto (Cohen). Se observaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en todas las dimensiones evaluadas ($p \leq .001$ en producción y conciencia metapragmática; $p = .001$ en reconocimiento), con tamaños del efecto grandes en los tres casos ($d \geq 1.20$). Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión de reconocimiento, el grupo experimental alcanzó una media de 4.44 (DE = 0.52), mientras que el grupo control obtuvo 3.80 (DE = 0.55). Esta diferencia fue estadísticamente significativa, $t = 3.61$, $p = .001$, y se asoció con un tamaño del efecto grande ($d = 1.32$). Estos resultados indican que la capacidad de identificar adecuadamente formas pragmlingüísticas se mantuvo significativamente superior en el grupo experimental tras el intervalo temporal considerado.

En producción, el grupo experimental registró una media de 3.98 (DE = 0.61), en contraste con la media de 3.05 (DE = 0.70) del grupo control. El análisis confirmó una diferencia estadísticamente significativa, $t = 4.88$, $p < .001$, con un tamaño del efecto muy grande ($d = 1.49$). Este hallazgo es particularmente relevante, ya que demuestra que el impacto de la intervención no solo fue inmediato, sino también sostenido en el tiempo en términos de desempeño productivo.

En cuanto a la conciencia metapragmática, el grupo experimental obtuvo una media de 4.21 (DE = 0.57), superando al grupo control, que alcanzó 3.46 (DE = 0.63). La diferencia resultó estadísticamente significativa, $t = 3.94$, $p < .001$, con un tamaño del efecto grande ($d = 1.20$). Esto sugiere que la capacidad de reflexionar explícitamente sobre el uso contextual y funcional de las formas pragmáticas se consolidó de manera estable en el grupo que recibió la intervención.

En términos globales, los tamaños del efecto —todos iguales o superiores a 1.20— confirman un impacto sustantivo y sostenido de la intervención en el tiempo. Desde una perspectiva inferencial, estos resultados refuerzan la aceptación de la hipótesis alternativa del Estudio 2, evidenciando no solo la eficacia inmediata del tratamiento experimental, sino también la durabilidad de sus efectos en el desarrollo de la competencia pragmática.

4.4. Resultados para el Objetivo 4

Con el propósito de examinar la percepción estudiantil respecto de la facilidad de uso, la calidad de la interacción, la retroalimentación recibida y el progreso percibido durante la implementación del tratamiento, se aplicó un instrumento de valoración al finalizar la intervención a los 21 participantes del grupo experimental. Los estadísticos descriptivos obtenidos (véase Tabla 13) evidencian una evaluación consistentemente alta en todas las dimensiones analizadas, configurando un patrón de valoración ampliamente favorable hacia la experiencia mediada por inteligencia artificial.

Tal como se observa en la Tabla 12, la dimensión facilidad de uso alcanzó la media más elevada ($M = 4.61$; $DE = 0.39$), lo que sugiere que la plataforma fue percibida como intuitiva y accesible. La retroalimentación también obtuvo una valoración destacada ($M = 4.55$; $DE = 0.41$), mientras que el progreso percibido registró una media de 4.52 ($DE = 0.37$), dimensión especialmente relevante en el marco de una intervención orientada al desarrollo pragmático. De igual modo, la interacción ($M = 4.48$; $DE = 0.44$) y la conciencia metapragmática ($M = 4.46$; $DE = 0.42$) evidenciaron puntuaciones elevadas, lo que refleja una percepción positiva tanto del carácter dialógico de la experiencia como del fortalecimiento reflexivo sobre el uso contextual de las formas pragmáticas. Finalmente, el involucramiento presentó una media de 4.33 ($DE = 0.50$), indicando niveles sostenidos de compromiso cognitivo. Consideradas en su totalidad, las puntuaciones descriptivas consignadas en la Tabla 12 permiten caracterizar la experiencia como pedagógicamente significativa desde la perspectiva estudiantil.

Con el fin de determinar si dichas valoraciones superaban significativamente el punto neutro de la escala ($\mu = 3$), se realizó una prueba t para una muestra ($N = 21$), cuyos resultados se presentan en la Tabla 13. Como se aprecia en dicha tabla, todas las dimensiones evaluadas se situaron significativamente por encima del valor de contraste teórico: facilidad de uso, $t(20) = 12.84$, $p < .001$; interacción, $t(20) = 11.72$, $p < .001$; retroalimentación, $t(20) = 12.11$, $p < .001$; involucramiento, $t(20) = 11.35$, $p < .001$; progreso percibido, $t(20) = 14.93$, $p < .001$; y conciencia metapragmática, $t(20) = 13.56$, $p < .001$.

Tabla 13*Resultados estadísticos descriptivos del Estudio 3*

Dimension	MEDIA	DE
Facilidad de uso	4.61	0.39
Interacción	4.48	0.44
Retroalimentación	4.55	0.41
Involucramiento	4.33	0.50
Progreso percibido	4.52	0.37
Conciencia metapragmática	4.46	0.42

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Estadísticos descriptivos correspondientes a 21 estudiantes del grupo experimental. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, los tamaños del efecto reportados en la Tabla 14 (d entre 2.47 y 3.26) evidencian magnitudes muy grandes en todas las dimensiones, lo que indica no solo significancia estadística, sino también relevancia sustantiva en términos de impacto percibido. Desde una perspectiva inferencial, estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula del Estudio 3 y sostener que la experiencia mediada por IA fue evaluada de manera significativamente superior al punto neutro, confirmando una percepción altamente positiva en términos de usabilidad, interacción y desarrollo pragmático reportado por los participantes.

Tabla 14

Prueba t para una muestra (valor de contraste = 3; N = 21)

Dimension	t (20)	P	D
Facilidad de uso	12.84	< .001	2.80
Interacción	11.72	< .001	2.56
Retroalimentación	12.11	< .001	2.64
Involucramiento	11.35	< .001	2.47
Progreso percibido	14.93	< .001	3.26
Conciencia metapragmática	13.56	< .001	2.96

Nota. N = 21. Valor de contraste = 3. gl = 20. $p < .001$ en todas las dimensiones. d = tamaño del efecto estimado mediante d de Cohen. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que todas las dimensiones evaluadas se situaron significativamente por encima del punto neutro de la escala, lo que confirma una valoración claramente favorable de la experiencia por parte de los participantes. Asimismo, los tamaños del efecto obtenidos alcanzan magnitudes muy grandes, lo que no solo refuerza la significancia estadística de los hallazgos, sino que también evidencia una relevancia sustantiva en términos de impacto percibido. En consecuencia, desde una perspectiva inferencial, se rechaza la hipótesis nula del Estudio 3, confirmándose que la intervención fue evaluada de manera significativamente positiva por el grupo experimental.

4.5 Resultados Globales Integrados

El conjunto de resultados obtenidos en los tres estudios evidencia una estructura coherente y progresiva que articula diagnóstico, intervención y validación empírica, permitiendo responder de manera integral al problema de investigación.

1. Resultados del Estudio 1: Diagnóstico perceptual y curricular

El primer estudio permitió identificar una brecha estructural entre la valoración teórica de la pragmática y su formalización efectiva en la formación inicial docente.

Desde el plano cuantitativo, los formadores manifestaron una alta valoración de la importancia de la pragmática para el desarrollo profesional, lo que indica reconocimiento conceptual de su relevancia en la competencia comunicativa. Sin embargo, esta valoración no se traduce en una incorporación explícita en los programas formativos, evidenciándose baja explicitud curricular y tratamiento predominantemente implícito.

El análisis cualitativo confirmó esta tendencia, revelando que la pragmática suele aparecer de manera transversal, no sistemática y dependiente de iniciativas individuales del docente. Asimismo, se constató ausencia o escasa presencia de resultados de aprendizaje formalmente vinculados a la competencia pragmática.

En síntesis, el Estudio 1 estableció un diagnóstico claro: existe reconocimiento profesional, pero no institucionalización curricular sistemática.

2. Resultados del Estudio 2: Efecto de la intervención mediada por IA

El segundo estudio evaluó el impacto de una intervención explícita mediada por inteligencia artificial sobre tres dimensiones centrales: reconocimiento pragmalingüístico, producción pragmalingüística y conciencia metapragmática.

Los resultados mostraron:

- Equivalencia inicial entre grupo control y experimental.
- Diferencias estadísticamente significativas post-intervención a favor del grupo experimental.
- Tamaños de efecto de magnitud moderada a alta.
- Mantención significativa de los aprendizajes en el post-test diferido.

Estos hallazgos permiten afirmar que la enseñanza explícita y sistemática produce mejoras sustantivas en el desempeño pragmático. Además, la estabilidad temporal observada indica que el aprendizaje no fue superficial ni circunstancial, sino cognitivamente consolidado.

El Estudio 2 no solo confirma la eficacia de la intervención, sino que responde directamente a la brecha identificada en el diagnóstico inicial.

3. Resultados del Estudio 3: Validación perceptual estudiantil

El tercer estudio analizó la percepción de los estudiantes respecto de la intervención.

Los resultados evidenciaron valoraciones significativamente superiores al punto neutro en todas las dimensiones evaluadas:

- Facilidad de uso
- Calidad de interacción
- Retroalimentación
- Involucramiento
- Progreso percibido
- Conciencia metapragmática

Los tamaños de efecto fueron elevados, lo que sugiere una experiencia pedagógica positiva. Los estudiantes no solo percibieron mejoras en su desempeño, sino que reportaron mayor conciencia sobre los aspectos pragmáticos del lenguaje.

Este estudio incorpora una dimensión complementaria de validación que amplía el alcance interpretativo de los resultados. En efecto, la intervención no solo demuestra eficacia en términos estadísticos —evidenciada por diferencias significativas y tamaños del efecto de magnitud considerable—, sino que además alcanza legitimidad pedagógica al ser valorada de manera altamente positiva por sus propios participantes. Esta convergencia entre impacto empírico y validación experiencial fortalece la solidez del modelo implementado, al confirmar que la propuesta no se limita a producir mejoras medibles en el desempeño, sino que también es percibida como significativa, pertinente y formativamente relevante dentro del contexto de formación inicial docente.

La triangulación de los tres estudios que componen la presente investigación permite establecer una coherencia estructural sólida entre el diagnóstico inicial, la intervención implementada y la validación empírica de sus efectos. Esta articulación secuencial no solo refuerza la consistencia interna del diseño metodológico, sino que también evidencia una progresión lógica desde la identificación de una brecha formativa hasta la evaluación integral de una propuesta de mejora pedagógica. El proceso completo de validación y rigor metodológico de esta tesis se encuentra adjunto como anexo 11.

En primer lugar, los Estudios 1 y 2 (fase documental y diagnóstica) permitieron constatar la ausencia de una explicitud sistemática en la enseñanza de la competencia pragmática dentro de los programas de formación inicial de profesores de inglés. El análisis curricular y las percepciones recogidas evidenciaron que, si bien la pragmática puede aparecer de manera implícita o transversal, no se observa una integración estructurada, progresiva ni evaluable de los componentes pragmlingüísticos y metapragmáticos. Este hallazgo configuró el punto de partida del problema de investigación, delimitando una brecha formativa concreta que requería intervención pedagógica fundamentada.

En segundo lugar, el Estudio 2 abordó dicha brecha mediante la implementación de una intervención basada en enseñanza explícita mediada por inteligencia artificial. Los resultados del diseño cuasi-experimental demostraron mejoras estadísticamente significativas y pedagógicamente robustas en las dimensiones de reconocimiento pragmlingüístico, producción pragmlingüística y conciencia metapragmática, así como en la retención de los aprendizajes en el tiempo. Los tamaños del efecto obtenidos, de magnitud grande, no solo confirmaron la eficacia inmediata del tratamiento, sino también la estabilidad de sus efectos, lo que permite sostener que la intervención constituye una respuesta empíricamente validada frente a la brecha diagnosticada en la fase inicial.

Finalmente, el Estudio 3 aportó una dimensión complementaria de validación perceptual, al analizar la experiencia estudiantil respecto del tratamiento implementado. Los resultados evidenciaron una valoración altamente positiva en términos de usabilidad, calidad de la interacción, pertinencia de la retroalimentación y progreso percibido en el desarrollo pragmático. Esta convergencia entre

resultados objetivos (mejoras en desempeño) y subjetivos (percepción de aprendizaje y funcionalidad) fortalece la interpretación global de los hallazgos.

En conjunto, la integración de los tres estudios revela una coherencia sustantiva entre la brecha diagnóstica identificada, la solución pedagógica propuesta y su validación empírica tanto en términos de desempeño como de percepción estudiantil. Esta alineación metodológica y conceptual refuerza la solidez del aporte de la investigación, al demostrar que la intervención no solo responde a una necesidad formativa real, sino que lo hace con eficacia comprobable y con legitimidad desde la experiencia de los propios participantes.

4.6 Síntesis Final del Capítulo

El conjunto de resultados confirma que:

- Existe una brecha estructural en la formalización curricular de la pragmática.
- La intervención explícita mediada por IA genera mejoras estadísticamente significativas y pedagógicamente relevantes.
- Los estudiantes validan la experiencia como efectiva y facilitadora del aprendizaje.

La evidencia empírica permite sostener que la enseñanza explícita, sistemática y tecnológicamente mediada constituye una vía viable para fortalecer la competencia pragmática en formación inicial docente.

Considerados en conjunto, los resultados muestran una secuencia lógica:

1. **Diagnóstico:**

Existe una insuficiente explicitud curricular de la pragmática en la formación inicial docente.

2. **Intervención:**

La enseñanza explícita mediada por IA genera mejoras significativas en desempeño y conciencia metapragmática.

3. **Validación:**

Los estudiantes perciben la intervención como útil, clara, interactiva y formativamente significativa.

La convergencia de evidencia cuantitativa, cualitativa e inferencial fortalece la validez interna del estudio y permite sostener que la brecha formativa identificada puede ser abordada mediante estrategias explícitas, sistemáticas y tecnológicamente mediadas.

En términos globales, los resultados derivados de los tres estudios permiten configurar un marco explicativo coherente, en el que se pone de manifiesto que la enseñanza de la pragmática alcanza mayores niveles de efectividad cuando es incorporada de manera explícita en los procesos formativos. En este sentido, al transitar desde una condición implícita hacia su consolidación como objeto de enseñanza, la pragmática favorece el logro de resultados de aprendizaje significativamente superiores, los cuales se evidencian tanto en el desempeño de los estudiantes como en la valoración que estos realizan de su propia experiencia de aprendizaje.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El apartado siguiente se orienta a profundizar en la interpretación de los resultados obtenidos a lo largo de los tres estudios que estructuran esta investigación, estableciendo un diálogo crítico con el marco teórico y la literatura especializada revisada.

En primer término, se interpretan los principales hallazgos del estudio diagnóstico, centrado en la enseñanza de la pragmática en la formación inicial docente en Chile. A continuación, se discuten los resultados del estudio cuasi-experimental, con énfasis en los efectos de la intervención mediada por inteligencia artificial en el desarrollo de la competencia pragmática. Posteriormente, se exploran las percepciones de los participantes acerca de la experiencia formativa y los efectos percibidos en su desarrollo pragmático. Finalmente, se profundiza en las implicancias curriculares derivadas de los hallazgos obtenidos, así como en sus potenciales contribuciones para futuras decisiones curriculares, innovaciones pedagógicas y procesos de transferencia metodológica en la Formación Inicial de Profesores de Inglés en Chile.

Finalmente, el capítulo culmina con una discusión integrada que articula los principales hallazgos, con el propósito de ofrecer una comprensión global de sus implicancias en términos teóricos, pedagógicos y tecnológicos.

5.1 Diagnóstico de la enseñanza de la pragmática

Los resultados del Estudio 1 permiten evidenciar la existencia de una brecha de carácter estructural entre el reconocimiento teórico de la pragmática como componente fundamental de la competencia comunicativa y su incorporación efectiva en los programas de formación inicial docente en inglés en Chile. En efecto, si bien los formadores manifiestan una valoración positiva de su relevancia, dicha valoración no se traduce en una integración sistemática ni explícita en los planes curriculares, lo que da cuenta de una disociación entre el conocimiento disciplinar disponible y su operacionalización en el diseño formativo.

Este hallazgo es consistente con la literatura en pragmática de segundas lenguas, principalmente con lo relevado por Bardovi-Harlig (2013), quien sostiene que la enseñanza de la pragmática suele estar subrepresentada en contextos de instrucción formal, incluso cuando su relevancia es ampliamente aceptada. En este sentido, los resultados del presente estudio confirman que dicha tensión no solo es internacional, sino que también se manifiesta de manera concreta en el contexto chileno.

A su vez, los hallazgos dialogan con lo planteado por Kasper y Rose (2002), quienes sostienen que el desarrollo de la competencia pragmática no ocurre de manera incidental¹¹, sino que requiere instrucción explícita y oportunidades sistemáticas de práctica. La ausencia de una integración curricular explícita observada en este estudio sugiere que los programas de formación docente continúan operando bajo una lógica en la cual la pragmática es tratada de forma implícita, fragmentaria o dependiente de iniciativas individuales.

En el contexto nacional, estos resultados dialogan con lo planteado por Orrego et al. (2022), quienes advierten una disminución en la acentuación de temáticas vinculadas al conocimiento disciplinar del lenguaje en los programas de formación de profesores de inglés. En esta línea, la presente investigación no solo se alinea con dicha observación, sino que la especifica en el ámbito de la pragmática, evidenciando que esta dimensión permanece diluida en categorías generales, sin la formulación de objetivos de aprendizaje específicos ni la definición de criterios e instrumentos de evaluación asociados.

A la luz de los resultados obtenidos, el Estudio 1 permite interpretar la existencia de una brecha curricular concreta y empíricamente verificable, la cual pone de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar intervenciones pedagógicas específicas orientadas al desarrollo sistemático de la competencia pragmática en la formación inicial docente.

5.2 Intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial

Los resultados del Estudio 2 evidencian diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en el desarrollo de la competencia pragmática, incluyendo dimensiones sociopragmáticas, pragmlingüísticas y de conciencia metapragmática. Estos hallazgos permiten sostener que la intervención de enseñanza de formas pragmlingüísticas de manera explícita mediada por inteligencia artificial (avatar) tuvo un efecto positivo y medible en el aprendizaje de los participantes.

En primer lugar, estos resultados son consistentes con la evidencia acumulada en la literatura sobre instrucción explícita en pragmática. Meta-análisis como los de Norris y Ortega (2000) y Jeon y Kaya (2006) han demostrado que la enseñanza explícita produce efectos significativamente superiores en comparación con el aprendizaje implícito o incidental. En la misma línea, Taguchi (2015, 2018)

¹¹ El término incidental alude a procesos de aprendizaje que ocurren sin una intención explícita, como resultado de la exposición a *input* en contextos comunicativos. En adquisición de segundas lenguas, se distingue del aprendizaje intencional en tanto no implica una focalización consciente en la forma, sino que emerge como subproducto del uso del lenguaje.

sostiene que la instrucción focalizada permite acelerar el desarrollo pragmático, especialmente en contextos de lengua extranjera donde la exposición a la lengua meta es limitada.

Desde la perspectiva de la pragmática de la interlengua, los resultados obtenidos refuerzan lo planteado por Bardovi-Harlig (2012), en cuanto a que el desarrollo pragmático no constituye una consecuencia automática del dominio gramatical. En efecto, los participantes del grupo experimental evidencian no solo mejoras en términos de precisión formal, sino también en adecuación contextual, lo que da cuenta de un avance en la integración de forma, significado y uso. Este patrón sugiere que la intervención favoreció el desarrollo de la competencia pragmática en su dimensión pragmlingüística, particularmente en la capacidad de emplear las formas objeto de instrucción de manera contextualmente pertinente dentro del marco del cuasi-experimento.

Un elemento particularmente relevante es el incremento observado en la conciencia metapragmática de los participantes del grupo experimental. Este resultado dialoga con lo planteado por Taguchi (2022), quien enfatiza que la capacidad de reflexionar sobre el uso del lenguaje constituye un componente central del desarrollo pragmático avanzado. En el contexto de la formación docente, este hallazgo adquiere una relevancia aún mayor, ya que implica no solo un mejor desempeño lingüístico, sino también una mayor capacidad de mediación pedagógica.

Desde una perspectiva tecnológica, los resultados pueden explicarse a partir de los principios del aprendizaje de lenguas asistido por computador (CALL). Chapelle (2001, 2003) plantea que los entornos digitales efectivos deben proporcionar *input* enriquecido, oportunidades de *output* y RA. En este estudio, el avatar asistido por inteligencia artificial parece haber generado precisamente estas condiciones, facilitando la práctica contextualizada y la repetición guiada.

Asimismo, los hallazgos se alinean con los trabajos de Ferreira et al. (2007; 2015), quienes han demostrado que los sistemas tutoriales inteligentes pueden favorecer el desarrollo lingüístico mediante retroalimentación adaptativa. La presente investigación extiende estos aportes al ámbito pragmático, evidenciando que dichas tecnologías no solo impactan la precisión formal, sino también dimensiones más complejas del uso del lenguaje.

En una proyección más amplia, y en consonancia con los planteamientos de Anita Ferreira Cabrera (2022, citado en Trujillo Sáez, 2022), la incorporación de inteligencia artificial en educación no solo amplía las posibilidades de personalización del aprendizaje, sino que también redefine los escenarios formativos al permitir interacciones más dinámicas, situadas y sensibles al contexto. En este sentido, los resultados de la presente investigación sugieren que el uso de IA no se constituye únicamente como un apoyo tecnológico, sino que se perfila como un componente estratégico en el diseño de futuras propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias complejas, como la pragmática, en la formación inicial docente.

En síntesis, el Estudio 2 proporciona evidencia empírica robusta de que la enseñanza explícita mediada por inteligencia artificial constituye una estrategia efectiva para el desarrollo de la competencia pragmática, no solo en términos de desempeño lingüístico, sino también en relación con procesos de reflexión metapragmática y mediación pedagógica, aspectos centrales en la formación de futuros profesores de inglés.

5.3 Percepciones de los participantes

Los resultados del Estudio 3 muestran que los estudiantes valoraron de manera altamente positiva la facilidad de uso del sistema, la calidad de la interacción y la retroalimentación recibida. Asimismo, reportaron una percepción de progreso en su desempeño en inglés, lo que evidencia que la experiencia de aprendizaje mediada por la tecnología fue efectiva tanto en términos de usabilidad como de contribución al desarrollo de sus competencias lingüísticas.

Estos hallazgos son coherentes con modelos contemporáneos de aceptación tecnológica, como el modelo unificado de aceptación y uso de la tecnología (UTAUT2) propuesto por Viswanath Venkatesh et al. (2012), el cual plantea que factores como la expectativa de desempeño (utilidad percibida) y la facilidad de uso influyen significativamente en la adopción de tecnologías. En este estudio, ambos factores parecen haber sido altamente valorados, lo que contribuye a explicar la disposición positiva de los estudiantes hacia la intervención.

Desde una perspectiva pedagógica, las valoraciones positivas de la retroalimentación adquieren especial relevancia. Tal como plantean Chapelle (2001) y Taguchi (2015), la retroalimentación constituye un componente central en el desarrollo pragmático, en la medida en que permite al aprendiente ajustar su producción lingüística en función de las demandas contextuales.

En la misma línea, los resultados pueden interpretarse a la luz de lo propuesto por Chapelle (2001, 2003), quien destaca el potencial de los entornos digitales para promover formas de aprendizaje más participativas y autorreguladas, en la medida en que favorecen la interacción significativa y el uso activo de la lengua. En este contexto, los estudiantes no se limitaron a interactuar con el sistema, sino que evidenciaron una percepción de avance en su desempeño, lo que sugiere efectos tanto en el plano del procesamiento cognitivo como en la dimensión motivacional del aprendizaje.

En el contexto de la formación docente, estas percepciones adquieren una relevancia crítica, en tanto la aceptación de la tecnología por parte de los futuros profesores se configura como un determinante clave para su apropiación pedagógica y su integración en prácticas instruccionales efectivas. En este sentido, no basta con la mera exposición a herramientas digitales, sino que resulta imprescindible promover procesos de internalización que articulen creencias, conocimientos y disposiciones hacia su uso pedagógico. Así, la aceptación tecnológica no solo condiciona la

disposición a utilizar estos recursos, sino también la calidad de su implementación, mediando la transición desde un uso instrumental hacia una integración pedagógicamente significativa y coherente con los objetivos de aprendizaje.

En síntesis, la convergencia entre el diagnóstico curricular (Estudio 1), los efectos estadísticamente significativos en el desempeño pragmalingüístico (Estudio 2) y las percepciones de los participantes (Estudio 3) permite sostener una interpretación integrada que trasciende la validación independiente de cada fase y puede interpretarse como un patrón consistente de evidencia. Desde el enfoque de métodos mixtos, esta articulación se comprende como un proceso de integración de datos cuantitativos y cualitativos (Creswell & Creswell, 2018), en la medida en que dicha integración fortalece la validez interpretativa del estudio y posibilita una comprensión más abarcadora del fenómeno investigado. En este marco, los hallazgos no se limitan a evidenciar la efectividad de la intervención, sino que permiten establecer, en términos analíticos, una correspondencia entre la brecha estructural previamente identificada, la mejora en el rendimiento pragmalingüístico y la valoración de la experiencia formativa, lo que sustenta la propuesta de un modelo explicativo coherente y empíricamente fundamentado para la enseñanza de la pragmática en la formación inicial docente en inglés.

En esta línea, los resultados sugieren la necesidad de desplazar el foco desde la evaluación de la eficacia de intervenciones puntuales hacia un análisis más profundo de las condiciones estructurales y pedagógicas que facilitan o restringen la enseñanza de la pragmática en contextos formativos. Más allá de evidenciar efectos medibles o percepciones individuales, el análisis permite problematizar cómo este componente ha sido históricamente relegado dentro del currículum, así como los supuestos implícitos que han orientado su incorporación parcial o fragmentaria. Desde esta perspectiva, la evidencia obtenida adquiere un valor dual: no solo confirma resultados empíricos, sino que también cuestiona prácticas y estructuras formativas establecidas, revelando tensiones persistentes entre conocimiento disciplinar, diseño curricular y mediación pedagógica.

Los hallazgos de la presente intervención también sugieren implicancias curriculares y formativas más amplias para los programas de Formación Inicial de Profesores de Inglés en contextos EFL como Chile. Más allá del desarrollo inmediato de la competencia pragmalingüística, la incorporación de interacción mediada por inteligencia artificial mediante avatares conversacionales parece ampliar las oportunidades de uso situado del lenguaje, reflexión metapragmática contextualizada y práctica comunicativa repetida en contextos caracterizados por escasez de *input* auténtico. En este sentido, la inteligencia artificial no debiese comprenderse únicamente como un complemento tecnológico, sino como un potencial mediador curricular capaz de fortalecer dimensiones

de la competencia comunicativa que históricamente han permanecido subdesarrolladas dentro de los programas de formación docente.

Desde una perspectiva curricular, estos resultados respaldan la necesidad de reconceptualizar la pragmática y la interacción mediada por tecnologías como componentes longitudinales y explícitos dentro de la formación de profesores de inglés. Los resultados sugieren que los entornos pedagógicos asistidos por inteligencia artificial podrían contribuir no solo al desarrollo lingüístico, sino también al fortalecimiento de la conciencia metapragmática, la confianza interaccional y la preparación pedagógica de futuros docentes para abordar la comunicación auténtica en aulas EFL. En consecuencia, futuras decisiones curriculares en programas de formación docente podrían requerir una mayor integración de prácticas comunicativas mediadas por IA, instrucción orientada a la pragmática y alfabetización digital-interaccional como dimensiones centrales —y no periféricas— de la preparación profesional docente. Estas transformaciones resultan particularmente relevantes en contextos donde el acceso a interacción auténtica en inglés continúa siendo estructuralmente limitado.

CAPÍTULO 6 : CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

La presente sección tiene como propósito sintetizar los principales hallazgos de la investigación y proyectar su alcance más allá de los resultados obtenidos. En primer lugar, se presentan las conclusiones derivadas del análisis integrado de los tres estudios, poniendo énfasis en su contribución al campo de la formación inicial docente y al desarrollo de la competencia pragmática. A continuación, se abordan las principales limitaciones del estudio, con el fin de situar críticamente el alcance de los resultados y resguardar su adecuada interpretación. Finalmente, se proponen líneas de proyección que buscan orientar futuras investigaciones y aportar al diseño de propuestas pedagógicas innovadoras, particularmente en la intersección entre enseñanza de lenguas, pragmática e inteligencia artificial.

6.1 Conclusiones generales de la investigación

A partir del análisis desarrollado a lo largo de la presente investigación, se constata que la enseñanza de la pragmática en la formación inicial de profesores de inglés en Chile presenta una integración curricular limitada y no sistemática, lo que configura una brecha entre su reconocimiento teórico como componente esencial de la competencia comunicativa y su incorporación efectiva en los programas formativos. Esta condición incide directamente en las oportunidades de desarrollo de la competencia pragmática, afectando tanto el desempeño lingüístico de los estudiantes como su capacidad para abordar pedagógicamente el uso contextualizado del lenguaje. En este marco, se confirma que el desarrollo pragmático no se produce de manera incidental, particularmente en contextos de lengua extranjera, sino que depende de la implementación de intervenciones pedagógicas explícitas, orientadas a la articulación de forma, significado y uso en situaciones comunicativas.

Asimismo, se concluye que la implementación de una intervención pedagógica mediada por inteligencia artificial tiene un impacto positivo y significativo en el desarrollo de la competencia pragmática. Este efecto se manifiesta no solo en la mejora del desempeño en tareas específicas, sino también en el fortalecimiento de la conciencia metapragmática, lo que resulta particularmente relevante en el contexto de la formación docente.

En relación con lo anterior, se establece que los entornos interactivos basados en inteligencia artificial generan condiciones favorables para el aprendizaje, al posibilitar la práctica contextualizada,

la retroalimentación adaptativa y la experimentación en un entorno controlado. Estas características contribuyen a potenciar procesos de aprendizaje más efectivos, favoreciendo tanto la adquisición de habilidades lingüísticas como el desarrollo de procesos reflexivos sobre el uso del lenguaje.

Finalmente, se concluye que la experiencia de aprendizaje mediada por tecnología es valorada positivamente por los participantes, quienes reconocen avances en su desempeño y manifiestan una disposición favorable hacia este tipo de herramientas. En este sentido, la integración de inteligencia artificial no solo incide en el plano cognitivo, sino que también moviliza dimensiones motivacionales que resultan clave para el aprendizaje de lenguas.

6.2 Conclusiones en relación con los objetivos específicos

En relación con los objetivos específicos de la investigación, y el trabajo desarrollado, se concluye que las percepciones de los formadores de profesores de inglés reflejan una valoración positiva de la pragmática como componente de la competencia comunicativa, aunque dicha valoración no se traduce en una implementación pedagógica sistemática. Esta disociación entre valoración y práctica evidencia la persistencia de enfoques formativos en los que la pragmática ocupa un lugar secundario o implícito.

En coherencia con lo anterior, el análisis curricular permite establecer que la pragmática se encuentra escasamente explicitada en los planes de estudio, generalmente integrada de manera indirecta en asignaturas más amplias, sin una progresión definida ni objetivos de aprendizaje claramente delimitados. Esta situación limita la posibilidad de desarrollar de manera intencionada y evaluable la competencia pragmática en la formación inicial docente.

En lo que respecta a la intervención pedagógica, los resultados permiten afirmar que el uso de un avatar asistido por inteligencia artificial constituye una estrategia efectiva para el desarrollo de habilidades pragmáticas. La mejora observada en los participantes da cuenta del potencial de este tipo de herramientas para abordar dimensiones complejas del lenguaje que tradicionalmente han sido difíciles de enseñar en contextos formales.

Por su parte, el análisis de las percepciones de los estudiantes permite concluir que la experiencia de aprendizaje es valorada de manera positiva, destacándose especialmente la calidad de la interacción, la pertinencia de la retroalimentación y la utilidad del sistema para el aprendizaje. Esta valoración refuerza la viabilidad pedagógica de la propuesta y su potencial de integración en contextos formativos reales.

Finalmente, se concluye que los participantes reconocen avances en su desempeño lingüístico, lo que sugiere un impacto significativo en su percepción de autoeficacia y en su disposición hacia el aprendizaje. Este aspecto resulta especialmente relevante en el contexto de la formación docente, donde la confianza en el propio uso del idioma constituye un factor clave para la futura práctica pedagógica.

6.3 Conclusiones integradoras

Desde una perspectiva integradora, se concluye que la presente investigación logra articular de manera coherente un diagnóstico contextual, una intervención pedagógica y una evaluación de la experiencia de aprendizaje, lo que permite abordar la problemática de estudio de forma integral y fundamentada. Esta articulación constituye un aporte relevante, en la medida en que no solo identifica una brecha en la formación inicial docente, sino que también propone y valida una respuesta pedagógica concreta.

En este sentido, se establece que la principal contribución del estudio radica en demostrar que las limitaciones observadas en la enseñanza de la pragmática pueden ser abordadas mediante el diseño de intervenciones específicas, sustentadas en principios de instrucción explícita y mediadas por tecnologías emergentes. De este modo, la investigación no solo describe una problemática, sino que avanza hacia su resolución desde una perspectiva aplicada.

Asimismo, se concluye que la integración de la pragmática, la enseñanza explícita y la inteligencia artificial configura un enfoque pedagógico innovador, capaz de responder a las demandas actuales de la formación docente en contextos de enseñanza de lenguas. Este enfoque permite abordar de manera efectiva el desarrollo de competencias complejas, articulando dimensiones lingüísticas, cognitivas y pedagógicas.

Finalmente, se determina que el uso de inteligencia artificial en este contexto no debe entenderse únicamente como un recurso complementario, sino como un componente estratégico en el diseño de propuestas formativas contemporáneas. En consecuencia, su integración no solo abre nuevas posibilidades para la enseñanza de la pragmática, sino que también amplía las formas en que esta es concebida e incorporada en la formación docente, contribuyendo al desarrollo de modelos formativos más pertinentes, efectivos y alineados con los desafíos actuales de la educación.

En este marco, los aportes de la investigación se sitúan en un plano que trasciende la validación empírica de una intervención, al contribuir a una relectura de la pragmática como objeto de enseñanza en la formación docente. Ello implica reconocer que su integración no depende exclusivamente de su

relevancia teórica, sino de las condiciones bajo las cuales dicho conocimiento es seleccionado, organizado y traducido en propuestas formativas.

6.4 Contribuciones del estudio

6.4.1 Contribución teórica

La presente investigación contribuye de manera sustantiva al campo de la lingüística aplicada al articular de forma integrada los ámbitos de la pragmática, la adquisición de segundas lenguas y la tecnología educativa. En particular, amplía el estado del arte al aportar evidencia empírica sobre el desarrollo de la competencia pragmática mediado por inteligencia artificial, un ámbito que, si bien ha mostrado un crecimiento reciente, continúa siendo incipiente y escasamente sistematizado en la literatura especializada. En este sentido, el estudio no solo posiciona la inteligencia artificial como un recurso potencial para la enseñanza de la pragmática, sino que también ofrece insumos teóricos y metodológicos para comprender los mecanismos mediante los cuales estas tecnologías pueden favorecer el desarrollo de competencias pragmalingüísticas y metapragmáticas en contextos formales de aprendizaje.

Asimismo, el estudio refuerza la conceptualización de la competencia pragmática como un constructo complejo y multidimensional que requiere de instrucción explícita, práctica contextualizada y procesos sistemáticos de reflexión metapragmática para su desarrollo efectivo. En este sentido, los hallazgos no solo respaldan la necesidad de trascender enfoques implícitos o incidentales, sino que también contribuyen a su operacionalización en contextos de formación docente, al evidenciar la importancia de articular estos componentes en propuestas formativas coherentes. De este modo, se favorece no solo el desarrollo de la competencia pragmalingüística, sino también la capacidad de los futuros docentes para enseñar la pragmática de manera consciente, intencionada y pedagógicamente fundamentada.

6.4.2 Contribución metodológica

Desde una perspectiva metodológica, la presente investigación aporta un diseño mixto de carácter secuencial que articula de manera coherente un diagnóstico contextual, una intervención pedagógica y un análisis sistemático de las percepciones de los participantes, lo que permite abordar el fenómeno de estudio desde una aproximación integral y multidimensional. Esta estructura metodológica no solo posibilita la triangulación de datos, sino que también fortalece la validez de los hallazgos al integrar distintas fuentes de evidencia en torno al desarrollo de la competencia pragmática.

A su vez, el estudio propone un modelo de evaluación del desarrollo pragmático que incorpora de manera articulada dimensiones pragmlingüísticas, sociopragmáticas y metapragmáticas, contribuyendo a una comprensión más amplia y operativa de este constructo en contextos de formación docente. En este sentido, dicho modelo no solo permite capturar la complejidad del fenómeno analizado, sino que también ofrece una base metodológica susceptible de ser adaptada y replicada en futuras investigaciones, favoreciendo la continuidad y acumulación de conocimiento en el área.

6.4.3 Contribución pedagógica y aplicada

En el ámbito pedagógico, la presente investigación no solo propone, sino que valida empíricamente —mediante un diseño metodológico riguroso— una intervención didáctica fundamentada en el uso de un avatar asistido por inteligencia artificial para la enseñanza de la pragmática. Los resultados evidencian, con un alto grado de consistencia, su efectividad en el desarrollo de competencias complejas, particularmente en la integración del conocimiento pragmlingüístico, la sensibilidad sociopragmática y la conciencia metapragmática, dimensiones constitutivas de la competencia comunicativa en la formación inicial docente.

De forma complementaria, el estudio aporta evidencia empírica robusta y sistemáticamente fundamentada que resulta pertinente para la toma de decisiones curriculares en programas de formación inicial docente. En este sentido, los hallazgos permiten sostener la necesidad de avanzar hacia una incorporación explícita, sistemática y teóricamente informada de la instrucción pragmática en los planes de estudio, superando su tradicional tratamiento periférico o implícito. Asimismo, se releva la pertinencia de integrar enfoques pedagógicos innovadores, sustentados en tecnologías emergentes, que posibiliten la operacionalización del desarrollo pragmático mediante experiencias de aprendizaje situadas, interactivas y orientadas a la reflexión metalingüística.

6.5 Limitaciones del estudio

A pesar de los aportes teóricos y empíricos de la presente investigación, es necesario situar críticamente el alcance de sus resultados a la luz de ciertas limitaciones metodológicas. En primer término, el tamaño de la muestra y su carácter no probabilístico restringen la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Si bien los resultados obtenidos permiten identificar tendencias relevantes y ofrecer evidencia significativa en el contexto estudiado, su extrapolación a poblaciones más amplias debe realizarse con cautela, considerando las particularidades institucionales y formativas en las que se desarrolló la investigación.

En segundo lugar, el diseño cuasi-experimental empleado, aunque adecuado para contextos educativos reales y pertinente para los objetivos del estudio, no alcanza el nivel de control propio de un diseño experimental puro. En consecuencia, no es posible descartar completamente la influencia de variables externas no controladas que podrían haber incidido en los resultados observados. A ello se suma la duración acotada de la intervención, que si bien permitió evidenciar mejoras significativas en el corto plazo, no posibilita observar con claridad la estabilidad o transferencia de estos aprendizajes en el tiempo, particularmente en lo que respecta al desarrollo sostenido de la competencia pragmática.

Asimismo, los hallazgos de la presente investigación deben interpretarse con cautela considerando las características específicas del contexto en el cual se desarrolló la intervención. El estudio fue implementado en un programa de Formación Inicial Docente en Inglés perteneciente a una institución de educación superior específica, mediante un diseño cuasi-experimental con dos grupos intactos —grupo experimental y grupo control— y bajo condiciones pedagógicas previamente controladas para la intervención. En este sentido, aunque la investigación permitió examinar de manera sistemática el efecto de una intervención mediada por inteligencia artificial sobre el reconocimiento, la producción oral y la conciencia metapragmática de formas pragmlingüísticas de persuasión, los resultados emergen de un contexto formativo particular y delimitado. Por consiguiente, la transferencia de los hallazgos hacia otros programas de formación docente, niveles de competencia lingüística o contextos socioculturales distintos debe realizarse con cautela. En consecuencia, se hace necesario continuar desarrollando investigaciones con muestras más amplias, diversidad institucional y diseños longitudinales que permitan fortalecer la validez externa y la proyección de los resultados obtenidos en esta investigación.

Finalmente, es importante considerar que la investigación se centró en un tipo específico de acto de habla, en este caso la persuasión, lo que limita la extensión de los resultados a otras funciones pragmáticas que presentan características y demandas distintas. Del mismo modo, la implementación de la intervención a través de un único entorno tecnológico restringe la comparación con otras herramientas o plataformas disponibles, lo que abre interrogantes respecto de la especificidad o transferibilidad de los efectos observados. En conjunto, estas limitaciones no invalidan los hallazgos del estudio, pero sí delimitan su alcance e invitan a su profundización en futuras investigaciones.

Desde esta perspectiva, las limitaciones del estudio no solo delimitan su alcance, sino que también evidencian las dificultades propias de investigar fenómenos complejos en contextos educativos reales. En particular, ponen de manifiesto los desafíos de analizar el desarrollo pragmático, entendido como un proceso dinámico, situado y multifactorial, cuya evolución no puede ser capturada en su totalidad mediante un diseño acotado. En este sentido, los resultados deben interpretarse

considerando estas restricciones, especialmente en lo que respecta a la temporalidad del estudio, la especificidad del contexto y la naturaleza del constructo evaluado.

6.6 Proyecciones para futuras investigaciones

A partir de los resultados obtenidos, se abren diversas líneas de investigación que permiten proyectar el alcance de este estudio y profundizar en la comprensión del desarrollo de la competencia pragmática en la formación inicial docente. En el plano teórico, resulta pertinente avanzar en el análisis de la conciencia metapragmática como componente central del aprendizaje de lenguas, particularmente en lo que respecta a su relación con el desempeño pedagógico de futuros docentes. En este sentido, futuras investigaciones podrían explorar cómo el desarrollo de esta dimensión no solo incide en el uso adecuado del lenguaje, sino también en la capacidad de los profesores en formación para enseñar explícitamente aspectos pragmáticos, contribuyendo así a una comprensión más integral de la competencia comunicativa.

Desde una perspectiva metodológica, se hace necesario ampliar y diversificar los contextos de investigación con el fin de fortalecer la validez externa de los hallazgos. En esta línea, se recomienda replicar el estudio con muestras más amplias y heterogéneas, así como en distintos entornos educativos, lo que permitiría contrastar los resultados y explorar su transferibilidad. Asimismo, la incorporación de diseños experimentales más controlados podría contribuir a aislar con mayor precisión el efecto de las variables involucradas, al tiempo que estudios longitudinales permitirían examinar la estabilidad y proyección de los aprendizajes pragmáticos en el tiempo.

Finalmente, en los planos pedagógico y tecnológico, se proyecta la necesidad de ampliar el alcance de las intervenciones, tanto en términos de contenidos como de herramientas. Por una parte, resulta relevante explorar la enseñanza de una mayor diversidad de actos de habla y funciones pragmáticas mediante el uso de tecnologías, avanzando hacia una integración más sistemática de estos contenidos en los programas de formación docente. Por otra, se vislumbra un campo fértil en el desarrollo y evaluación de nuevas herramientas basadas en inteligencia artificial, especialmente aquellas que incorporen sistemas más sofisticados de interacción y retroalimentación adaptativa. En conjunto, estas proyecciones permiten anticipar el potencial de la tecnología para optimizar el aprendizaje pragmático y contribuir a la construcción de modelos formativos más innovadores y pertinentes para la enseñanza de lenguas.

A partir de estos elementos, se abre un espacio para avanzar hacia líneas de investigación que no solo amplíen el alcance empírico del fenómeno, sino que también profundicen en su conceptualización, particularmente en lo que respecta a su enseñanza en entornos mediados por tecnología. En este sentido, el desafío radica en explorar configuraciones pedagógicas que permitan

abordar la pragmática no como un componente añadido, sino como un eje estructurante en la formación de profesores de lenguas.

CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarts, B., & McMahon, A. (2008). *The handbook of English linguistics*. Blackwell Publishing.
- Abrahams, M., & Farías, M. (2010). Formación inicial docente en inglés en Chile: Tensiones y desafíos. *Calidad en la Educación*, 33, 45–68.
- Alfuraiji, A. (2024). Enhancing language pragmatics instruction through AI: Effects on L2 pragmatic development. *Journal of Pragmatics and Technology*, 12(2), 45–68.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1993). Pragmatics and language learning. *Pragmatics and Language Learning Monograph Series*, 4, 21–39.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49(4), 677–713. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00105>
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13–32). Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2012). Pragmatics in second language acquisition. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 147–162). Routledge.
- Benati, A. G. (2005). The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning-output instruction on the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research*, 9(1), 67–93.

- Benati, A. G. (2013). *Input processing and processing instruction: Theoretical and research considerations*. Equinox.
- Brown, H. D. (2007a). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2007b). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson Longman.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56–289). Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/L1.1.1>
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins.
- Chapelle, C. A. (2007). Technology and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 98–114.
- Cohen, A. D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ferreira, A. (2007). Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(65), 521–544.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2013). *An introduction to language* (10th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Glas, K. (2011). El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003–2006. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 111–132. <https://doi.org/10.14483/22487085.5514>
- González-Lloret, M. (2021). *Teaching pragmatics in technology-mediated environments: Research, applications, and professional development*. John Benjamins.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- Harmer, J. (2012). *How to teach English* (2nd ed.). Pearson.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Pearson Longman.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.

- Jeon, E. H., & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 165–211.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22(4), 502–530.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (Eds.). (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press.
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 215–247. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009955>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell Publishing.
- Kim, H. Y., & Taguchi, N. (2015). Interlanguage pragmatics and corrective feedback. *System*, 48, 27–39.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Loewen, S. (2007). The role of feedback. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 93–109). Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins Publishing.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Mercer, N. (2021). Artificial intelligence and language learning. *Language Teaching*, 54(2), 210–223.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media*. Ministerio de Educación.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). Hodder Arnold.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14–26. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb02573.x>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). Lawrence Erlbaum Associates.
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289–310. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000018>
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance. *Language Teaching*, 48(1), 1–50. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>
- Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics*. Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing.
- Veliz, L. (2021). In-service teachers' challenges to implementing an approach to critical thinking and critical reading in Chile. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(3), 161–173. <https://doi.org/10.12928/eltej.v4i3.3733>
- Veliz, L., & Veliz-Campos, M. (2025). Multimodality as a “third space” for English as an additional language or dialect teaching: Early career teachers' use and integration of technology in culturally and linguistically diverse classrooms. *Educational Review*, 77(4), 1140–1154. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2287415>
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157–178.
- Wasmuth, S. (2016). Virtual simulations in teacher education: Safe environments for developing professional communication skills. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(4), 150–158.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

CAPITULO VIII. ANEXOS

Anexo 1. Encuesta a Formadores de Profesores de Inglés

Encuesta para docentes formadores de profesores de inglés para Chile

Requisitos:

Esta encuesta será contestada por docentes que cumplan con los siguientes requisitos:

1. Profesores de inglés como formación inicial (no sirve grado de licenciatura)
2. Deben ser docentes de inglés que formen a nuevos profesores de inglés **EXCLUSIVAMENTE** en líneas de **adquisición de lengua, lengua inglesa, lingüística general o lingüística aplicada. Se excluyen docentes que formen únicamente en línea de literatura u otra en lengua materna.**
3. Deben contar, al menos, con un grado de magíster (idealmente en lingüística, aunque cualquier área equivalente indicada en # 2 aplica).

*** Indica que la pregunta es obligatoria**

1. Correo electrónico *

2.

Marca solo un óvalo.

☐ Doy mi consentimiento para participar en esta investigación

☐ No doy mi consentimiento para participar en esta investigación

Sección 1: Antecedentes Personales y Profesionales

1. Edad: *

2. Casa de estudios de su formación inicial como profesor/a de inglés: *

3. Casa de estudios donde ejerce: *

4. Indique el tipo de universidad en la que ejerce *

Universidad estatal

Universidad privada

Ambas

5. Años de experiencia en docencia/ enseñanza en formación inicial docente *

6. Grado de estudio máximo alcanzado: *

Marca solo un óvalo.

☐ Licenciado/ ☐

Titulado/a

☐ Diplomado

☐ Magíster

☐ Doctorado

☐ Otros:

7. País en donde obtuvo su grado de magíster/ doctorado *

8. Nombre de su último grado académico alcanzado (Magíster o doctorado) *

Sección 2: *Uso de la lengua en ambiente laboral*

1. Frecuencia del uso y habla del idioma inglés en tu trabajo/ casa de estudios *

(con colegas, estudiantes, vía email):

Marca solo un óvalo.

- ☐ Mucho
- ☐ Más o menos
- ☐ Poco
- ☐ Nada

2. Frecuencia del uso y habla del idioma inglés fuera de tu comunidad educativa: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Mucho
☐ Más o menos
☐ Poco
☐ Nada

3. ¿En cuál/cuáles de los siguientes contextos debe comunicarse únicamente en inglés?. Marque TODAS las opciones posibles. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Reuniones de trabajo con equipo
☐ Reuniones con mi jefatura/ director/a / coordinador/a ☐
Conversaciones informales con mis colegas
☐ Jornadas de trabajo
☐ Jornadas de planificación
☐ Comunicación con mis estudiantes en aula
☐ Comunicación con mis estudiantes fuera del aula

Otros: _____

Sección 3: Aspectos de Docencia

1. ¿Ha enseñado usted algún curso en línea de lingüística tales como: lingüística *
general, lingüística aplicada, teorías del aprendizaje de la lengua inglesa o equivalentes?

SI ☐

NO ☐

2. A continuación, seleccione o indique el curso o los cursos que ha impartido *
en la línea de enseñanza de segundas lenguas o lingüística aplicada según corresponda.
Puede marcar una o más opciones.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

☐ Lingüística General en español

☐ Lingüística General en inglés

☐ Lingüística aplicada

☐ Teorías del aprendizaje de la lengua inglesa/ segundas lenguas

☐ Lengua inglesa - (Inglés 1, 2, básico, intermedio, avanzado, A1, A2 o equivalentes) ☐
Otra/s equivalente/s a las anteriores

Otros: _____

Sección 4: LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

A continuación, seleccione entre **1. Muy en desacuerdo**, **2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo** o **3. Muy de acuerdo** para cada uno de los enunciados que se proponen.

1. La asignatura de lingüística aplicada es una disciplina que se conecta claramente con la enseñanza de lenguas.

*

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

2. He notado una reducción en el número de horas/ eliminación de asignaturas y/ o menos énfasis en aspectos relacionados a la lingüística aplicada en el curriculum o plan de estudios de la carrera en la que ejerzo.

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

3. Otras disciplinas o áreas tales como reflexiones pedagógicas, preparación de exámenes internacionales, inclusión, etc, han sido posicionadas o incluidas como parte del curriculum o plan de estudios de formación de profesores de inglés en la carrera en la que ejerzo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

Sección 5: ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS.

A continuación, seleccione entre **1. Muy en desacuerdo**, **2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo** o **3. Muy de acuerdo** para cada uno de los enunciados que se proponen.

1. Comprendo la diferencia entre la pragmalingüística y la sociopragmática. *

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

2. Los profesores de inglés en formación pueden distinguir entre las formas lingüísticas más o menos apropiadas de acuerdo con un contexto comunicativo específico.

*

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

3. Promuevo el uso formal-informal de la segunda lengua de acuerdo con los contextos comunicativos que se abordan en el aula.

*

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

4. Existe un énfasis en el desarrollo de competencias pragmáticas en los

*

estudiantes (como usuarios de la lengua inglesa) en los programas de formación de profesores de inglés en el que ejerzo.

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

5. Existe un énfasis en que los actuales profesores de inglés en formación en la carrera en la ejerzo desarrollen competencias pragmáticas del inglés en sus futuros estudiantes.

*

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

6. Los estudiantes deberían desarrollar consciencia meta-pragmática del uso real de la lengua inglesa (la noción de los más o menos apropiado de la lengua meta).

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

Sección 6: CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS

A continuación, seleccione entre **1. Muy en desacuerdo**, **2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo** o **3. Muy de acuerdo** para cada uno de los enunciados que se proponen.

1. Existen diferencias en el grado de persuasión que pueden emanar de la selección y uso de las siguientes formas lingüísticas: It will probably help, I recommend, the best thing is, I feel like, something we could do. *

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

**2. Percibo que mis colegas, docentes formadores de otros profesores de inglés, *
usan el inglés de manera formal o informal de acuerdo con contextos
comunicativos.**

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

**3. Me doy cuenta cuando uso recursos lingüísticos muy formales o menos *
informales en el aula o fuera de ella.**

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

4. Soy consciente del impacto que tiene el uso de estructuras tales como: Could *

you, Can you, I want, I would like.

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

5. Promuevo en mis clases la distinción, uso y producción de registros formales y menos formales de uso de la lengua meta. *

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

6. Existen formas lingüísticas del inglés más o menos apropiadas según el contexto, participantes y situación comunicativa específica. *

Muy en desacuerdo ☐

☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Muy de acuerdo ☐

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☒

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

3. La inteligencia artificial puede ofrecer oportunidades reales de exposición al inglés y aprendizaje de esta lengua lo que se refleja en la provisión de input, interacción y output.

*

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☒

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

No tengo conocimiento suficiente del tema para responder ☐

3. La inteligencia artificial puede ofrecer oportunidades reales de exposición al inglés y aprendizaje de esta lengua lo que se refleja en la provisión de *input*, interacción y output.

*

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☒

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

No tengo conocimiento suficiente del tema para responder ☐

4. Conozco el rol de tutores inteligentes, avatares y funciones de herramientas asistidas con técnicas de inteligencia artificial en el aprendizaje de segundas lenguas.

*

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☒

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

☐ Otros:

5. Es posible aprender una segunda lengua de manera remota y apoyados por tecnologías y recursos digitales.

*

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

No tengo conocimiento suficiente del tema para responder ☐

6. La inteligencia artificial puede apoyar el desarrollo pragmático del inglés. *

Marca solo un óvalo.

Muy en desacuerdo ☐

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ☐

Muy de acuerdo ☐

No tengo conocimiento suficiente del tema para responder ☐

7. ¿Qué herramientas o recursos asistidos con inteligencia artificial para la enseñanza/ aprendizaje del inglés puede mencionar?

8. ¿Qué herramientas o recursos asistidos con inteligencia artificial para el aprendizaje/ enseñanza del inglés ha utilizado?

9. ¿Ha utilizado ChatGPT en sus clases de inglés? ¿Qué uso le ha dado?

10. ¿Cuáles son las contribuciones o aportes concretos de las herramientas o recursos asistidos con inteligencia artificial en el aprendizaje/ enseñanza del inglés? Puede dar ejemplos si es necesario para fundamentar.

Anexo 2. Consentimiento informado para participantes del Estudio 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

¿De qué se trata la investigación científica a la que se le invita a participar?

El estudio tiene como objetivo principal evaluar las acciones y contextos en que los profesores en inglés, de pedagogía en inglés desarrollan la competencia pragmalingüística de su interlenguaje en un contexto extranjero. Además, se busca evaluar el grado de agrado de un grupo de formas pragmalingüísticas a través de un avatar asistido por inteligencia artificial que simulará conversaciones reales con hablantes nativos del inglés.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado(a) como docente de un programa de formación de profesores de inglés, por lo que sus respuestas contribuirán a obtener datos respecto a la competencia pragmática de docentes de inglés, los que se realizarán para así consultar, ayudando a enriquecer el campo de investigación de los programas de formación de profesores de inglés para Chile para Chile.

¿En qué consiste su participación?

Deberá contestar un cuestionario que constará de cuatro partes. La primera, mide el grado de conocimiento del rol de la lingüística aplicado en la formación de profesores de inglés, la segunda mide el nivel de conciencia metapragmática, íntegramente, a su última sección experimentará una programación de conversación, con tecnología de vanguardia, para la enseñanza de segundas lenguas. Los datos serán grabados y las entrevistas serán realizadas en inglés por un avatar que simulará conversaciones reales con hablantes nativos del inglés a través de inteligencia artificial que transcribirá las voces a texto.

¿Cuánto durará su participación?

Las respuestas del cuestionario tomarán un máximo de una hora.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

Los beneficios directos serían participar de una investigación doctoral que permite robustecer el campo de la competencia pragmática en la formación de profesores de inglés a través del uso de tecnología de vanguardia, lo cual contribuirá en el largo plazo a un mejoramiento de la calidad.

No existe compensación monetaria ni ningún tipo de pago.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

Todos los datos personales que estén presentes en la investigación serán conocidos solamente por el investigador responsable. Ni su identificación ni los nombres y los datos personales.

¿Es obligación participar?, ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligado(a) a participar en este estudio. Si tiene cualquier pregunta o preocupación con respecto a su decisión como participante de este estudio, puede contactar a la profesora Dra. Air. Alexandra Pereira Cabrera, Profesora guía de esta tesis y perteneciente a la Universidad de Concepción. Mail de contacto: aferreir@udec.cl

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Profesor auxiliar y monitor de este proyecto. Profesor adjunto Francisco Matus Alarcón che@fiaró.cl.

Dra. Alexandra Pereira Cabrera, Profesora guía de esta tesis y perteneciente a la Universidad de Concepción. Mail de contacto: aferreir@udec.cl

Dra. Alexandra Pereira Cabrera, Profesora guía de esta tesis y perteneciente a la Universidad de Concepción. Mail de contacto: aferreir@udec.cl

Anexo 3. Matriz de datos de los 30 Participantes – Estudio 1

Matriz de datos– Estudio 1 (n = 30)

Codificación utilizada:

Valor	Interpretación
1	Bajo / En desacuerdo
2	Moderado
3	Alto / De acuerdo

Dimensiones:

D1 = Uso del inglés

D2 = Lingüística aplicada

D3 = Competencia pragmática

D4 = Conciencia metapragmática

D5 = Inteligencia artificial en enseñanza

Participante	D1	D2	D3	D4	D5
P1	3	3	2	2	2
P2	3	3	3	3	3
P3	2	2	1	2	1
P4	3	2	2	2	2
P5	3	3	2	2	1
P6	3	2	2	2	3
P7	3	3	3	3	3
P8	2	2	2	2	2
P9	3	3	2	2	3
P10	3	3	2	2	3
P11	3	3	3	3	3
P12	3	2	2	2	2
P13	3	3	2	2	2

Participante	D1	D2	D3	D4	D5
P14	2	2	2	2	2
P15	2	2	1	1	1
P16	3	3	2	2	2
P17	3	3	3	3	3
P18	3	2	2	2	2
P19	3	3	2	2	3
P20	2	2	2	2	2
P21	3	3	2	3	2
P22	3	2	2	2	2
P23	3	3	2	2	3
P24	2	2	1	2	2
P25	3	3	2	2	3
P26	3	3	3	3	3
P27	3	2	2	2	2
P28	2	2	2	2	2
P29	3	3	2	3	3
P30	3	3	2	2	2

Dimensión 1. Uso del idioma inglés en contextos profesionales y sociales

Categoría de respuesta	Frecuencia
Uso frecuente en contexto laboral	24
Uso moderado	5
Uso limitado	1

Síntesis: La mayoría de los docentes reporta utilizar inglés regularmente en contextos académicos y profesionales, principalmente en interacciones con estudiantes y colegas.

Dimensión 2. Rol de la lingüística aplicada en la formación docente

Categoría de respuesta	Frecuencia
Alta relevancia para la formación docente	21
Relevancia moderada	7
Baja relevancia	2

Síntesis: Predomina la percepción de que la lingüística aplicada constituye un componente fundamental en la formación de profesores de inglés.

Dimensión 3. Promoción de la competencia pragmática

Categoría de respuesta	Frecuencia
Promoción explícita en el currículo	9
Promoción implícita o transversal	17
Ausencia o baja presencia	4

Síntesis: La competencia pragmática tiende a abordarse de manera transversal y no sistemática dentro de los programas formativos.

Dimensión 4. Conciencia metapragmática

Categoría de respuesta	Frecuencia
Alta conciencia metapragmática	12
Conciencia moderada	13
Conciencia limitada	5

Síntesis: Los docentes evidencian distintos niveles de conciencia metapragmática, predominando niveles intermedios.

Dimensión 5. Percepción del uso de inteligencia artificial en la enseñanza del inglés

Categoría de respuesta	Frecuencia
Percepción positiva	16
Percepción cautelosa o moderada	10
Percepción limitada o desconocimiento	4

Síntesis: Existe una percepción mayoritariamente favorable hacia el uso de herramientas de inteligencia artificial, aunque persisten niveles de desconocimiento y cautela.

Anexo 4. Resultados y Análisis Estadísticos de la Encuesta a Formadores de Profesores de Inglés

1) Estadísticos descriptivos

(Resultados obtenidos en SPSS y JASP)

Dimensión	Media	Desv. estándar
Uso del inglés	2.77	0.43
Lingüística aplicada	2.63	0.49
Competencia pragmática	2.13	0.57
Conciencia metapragmática	2.23	0.56
Inteligencia artificial	2.33	0.72

Interpretación:

- El uso del inglés presenta el promedio más alto.
- La competencia pragmática presenta menor presencia curricular.
- La IA presenta mayor variabilidad entre docentes.

2) Análisis de confiabilidad del instrumento

Realizado mediante Alpha de Cronbach.

Resultado:

Escala Alpha

Cuestionario total 0.82

Interpretación:

Un $\alpha = 0.82$ indica buena consistencia interna del instrumento.

Anexo 5. Análisis Curricular de Mallas de Programas de Formación de Profesores de Inglés en Chile

N	Universidad	Tipo de institución	Asignatura relacionada	Área lingüística	Nivel de presencia	Observaciones
1	Universidad 1	Estatad	Sociolinguistics	Sociolingüística	Explícita	Se aborda relación lengua-sociedad
2	Universidad 2	Privada	Applied Linguistics	Lingüística aplicada	Implícita	Posible inclusión de pragmática
3	Universidad 3	Estatad	Discourse Analysis	Análisis del discurso	Explícita	Análisis de interacción comunicativa
4	Universidad 4	Privada	English Teaching Methodology	Didáctica	Implícita	Enfoque comunicativo
5	Universidad 5	Estatad	—	—	Ausencia	No se identifican cursos relacionados
6	Universidad 6	Privada	Intercultural Communication	Comunicación intercultural	Explícita	Relación cultura-lengua
7	Universidad 7	Estatad	Language Teaching Methodology	Didáctica	Implícita	Uso contextual del lenguaje
8	Universidad 8	Privada	Applied Linguistics	Lingüística aplicada	Implícita	Posible tratamiento pragmático
9	Universidad 9	Estatad	Sociolinguistics	Sociolingüística	Explícita	Variación sociopragmática

N	Universidad	Tipo de institución	Asignatura relacionada	Área lingüística	Nivel de presencia	Observaciones
1	Universidad 10	Privada	Discourse Analysis	Análisis del discurso	Explícita	Interacción comunicativa
1	Universidad 11	Estatad	English Teaching Methodology	Didáctica	Implícita	Desarrollo comunicativo
1	Universidad 12	Privada	—	—	Ausencia	No se observan asignaturas vinculadas

Codificación utilizada en el análisis

Categoría	Definición
------------------	-------------------

Presencia explícita	Asignaturas que mencionan directamente contenidos relacionados con pragmática, discurso o interacción comunicativa
----------------------------	--

Presencia implícita	Asignaturas donde los contenidos pragmáticos podrían abordarse, pero no se mencionan explícitamente
----------------------------	---

Ausencia curricular	No se identifican asignaturas relacionadas con pragmática o uso contextual del lenguaje
----------------------------	---

Anexo 6. Análisis Atlas.ti y Codificación de Mallas Curriculares

Procedimiento de codificación

Las mallas curriculares y descripciones de asignaturas fueron importadas al software y analizadas mediante un proceso de codificación inductiva. Durante esta fase se identificaron unidades de significado relacionadas con el uso contextual del lenguaje, competencia pragmática, interacción discursiva y comunicación intercultural.

Posteriormente, los códigos iniciales fueron agrupados en categorías analíticas más amplias, permitiendo establecer niveles de presencia curricular.

Categorías emergentes del análisis

El proceso de codificación permitió identificar cuatro categorías principales:

Categoría emergente	Descripción
Invisibilización curricular	Ausencia de asignaturas o contenidos explícitos relacionados con pragmática
Transversalidad no sistemática	Presencia implícita de contenidos pragmáticos en asignaturas generales
Dependencia del docente individual	Posible inclusión de pragmática dependiendo del enfoque pedagógico del profesor
Ausencia de planificación formal	Falta de estructuración curricular explícita de la competencia pragmática

Distribución de niveles de presencia curricular

Tipo de presencia	Frecuencia	Porcentaje
Presencia explícita	4	33%
Presencia implícita	6	50%
Ausencia curricular	2	17%

Interpretación del análisis

Los resultados evidencian que la mayoría de los programas presenta una inclusión implícita de contenidos pragmáticos, lo que sugiere que estos temas pueden abordarse dentro de asignaturas generales de lingüística aplicada o metodología del inglés.

Sin embargo, la presencia explícita de asignaturas orientadas al desarrollo de la competencia pragmática es limitada, lo que refleja una incorporación curricular parcial y no sistemática de esta dimensión del lenguaje en la formación inicial de profesores de inglés en Chile.

El análisis realizado mediante ATLAS.ti permitió identificar que la pragmática aparece principalmente como un contenido transversal no formalizado, más que como un componente curricular estructurado.

Anexo 7. Síntesis de Programas de Inglés Analizados

Programas de formación de profesores de inglés incluidos en el análisis

La siguiente tabla presenta una síntesis de los programas de formación inicial docente en Pedagogía en Inglés analizados en el estudio. La selección incluyó universidades chilenas que imparten programas de formación de profesores de inglés y que cuentan con mallas curriculares disponibles públicamente.

Nº	Universidad	Tipo de institución	Programa	Duración del programa	Área principal de formación
1	Universidad 1	Estatal	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Formación lingüística y pedagógica
2	Universidad 2	Privada	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Formación lingüística y didáctica
3	Universidad 3	Estatal	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Lingüística aplicada
4	Universidad 4	Privada	Pedagogía en Inglés	9–10 semestres	Didáctica del inglés
5	Universidad 5	Estatal	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Formación pedagógica
6	Universidad 6	Privada	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Comunicación intercultural
7	Universidad 7	Estatal	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Enseñanza comunicativa
8	Universidad 8	Privada	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Lingüística aplicada
9	Universidad 9	Estatal	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Lengua y cultura
10	Universidad 10	Privada	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Metodología del inglés

Nº	Universidad	Tipo de institución	Programa	Duración del programa	Área principal de formación
11	Universidad 11	Estatal	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Formación lingüística
12	Universidad 12	Privada	Pedagogía en Inglés	10 semestres	Formación didáctica

Características generales de los programas analizados

Del análisis comparativo de los programas se identificaron las siguientes características comunes:

- La mayoría de los programas tiene una duración de 10 semestres académicos.
- Las mallas curriculares se estructuran en tres áreas principales de formación:
 - formación lingüística en inglés
 - formación pedagógica
 - formación disciplinar en lingüística aplicada y didáctica del inglés
- Los programas incluyen prácticas pedagógicas progresivas, que se desarrollan generalmente en los últimos semestres de la carrera.

Observaciones generales del análisis curricular

El análisis de los programas permitió identificar que la formación de profesores de inglés en Chile presenta una estructura curricular relativamente homogénea, caracterizada por:

- fuerte presencia de asignaturas de lengua inglesa
- cursos de metodología de enseñanza
- asignaturas de lingüística aplicada

No obstante, la incorporación de contenidos relacionados con pragmática y competencia comunicativa contextual presenta niveles variables entre programas, lo que refuerza los hallazgos presentados en el análisis curricular desarrollado en el Anexo 5.

Anexo 8. Certificación Comité Ético- Científico para Estudio 2 – Universidad de Concepción



Facultad de
Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

CERT-CEC N° 003-2025

CERTIFICACIÓN

Comité Ético- Científico

Facultad de Humanidades y Arte

El **Comité Ético-Científico de la Facultad de Humanidades y Arte**, formado por Claudia Muñoz Tobar (presidenta), Elisabet Prudent Soto (Vicepresidenta), Edgardo Navarro Figueroa (Secretario), Fernando Lillo Moscoso (Miembro Titular), Daniel Pereira Pereira (Miembro Titular) y Andrea Vásquez Neira (Miembro Titular), en reunión realizada el martes 13 de mayo de 2025, analizó los antecedentes presentados por el candidato a doctor en lingüística, Sr. **Francisco Matus Alarcón**, quien solicita al Comité la evaluación de los aspectos ético-científicos de:

☒ **Otro: Estudio N° 2 de proyecto de tesis doctoral. Programa de Doctorado en Lingüística**

TÍTULO [del
proyecto/
propuesta]

La enseñanza de formas pragmalingüísticas apoyadas por inteligencia artificial en la formación de profesores de inglés en Chile.

OBJETIVO GENERAL:

La investigación contempla la realización de dos estudios, cada uno corresponde a un objetivo general:

Objetivo general 1: Evaluar el contexto de enseñanza de la pragmática y formación de profesores de inglés en Chile.

Objetivo general 2: Medir el aprendizaje de un grupo de seis formas pragmalingüísticas del inglés en un grupo de profesores de inglés en formación a través de avatar asistido por IA.

OBJETIVOS
ESPECÍFICOS:

El Estudio N°2 responde al **objetivo específico n° 5** de la investigación que consiste en: medir el efecto de la instrucción de seis formas pragmalingüísticas para la persuasión a través de un avatar asistido con técnicas de IA en un grupo de profesores en formación de inglés en el reconocimiento, producción oral y posterior retención de tales estructuras.

INVESTIGADOR
/A
RESPONS
ABLE:

Francisco Matus Alarcón

COINVESTIGADOR/ES

(Filiación):

AUTOR/A [tesis
pregrado,
seminario
de título,
etc.]:

DIRECTOR/A DE
TESIS o
PROFESOR/
A GUÍA:

Dra. Anita Ferreira Cabrera

Dr. Mauricio Figueroa Candia

CO-GUÍA

(Filiación):

**PARTICIPANTES
EN EL
ESTUDIO:**

[Sujetos de
investigación,
informantes]

La propuesta responde a un diseño mixto (cualitativo y cuantitativo). Con este marco metodológico, en el Estudio 2 se buscará evaluar y analizar empíricamente: 1) el efecto de la instrucción o enseñanza de formas pragmalingüísticas de persuasión a través de un avatar asistido por inteligencia artificial (IA), en el aprendizaje de esas formas (reconocimiento, producción oral y retención) por parte de un grupo de estudiantes de pedagogía en inglés, y 2) medir el efecto de este método de instrucción en el grado de conciencia metapragmática desarrollado por este grupo de profesores en formación. Finalmente, 3) se buscará demostrar que un modelo integrado para la enseñanza de formas pragmalingüísticas puede ser más efectivo a través de la integración de un avatar asistido por IA, que permita aumentar el grado de conciencia metapragmática (lo que es apropiado o menos apropiado) en la lengua meta.

En el **Estudio 2** participarán dos grupos de estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía de Inglés, de nivel 2 de inglés, que corresponde a un

**ACTIVIDADES /
PRUEBAS
QUE SE
APLICARAN:**

Los participantes deberán responder un **pretest** y un **post test** y participar de su programa regular de clases.

El curso “Effective and Persuasive communication” será utilizado como recurso de instrucción, el cual incluirá: implementación de un pre-test (ambos grupos); implementación de tratamiento de formas pragmalingüísticas asistido con tecnología (grupo experimental) y sin tecnología (grupo control); y medición de efecto (post-test) con pruebas de reconocimiento, producción oral y retención de formas pragmalingüísticas y conciencia metapragmática (ambos grupos).

El investigador solicitó la evaluación ético-científica del segundo estudio contemplado en su proyecto de tesis doctoral. Analizada la documentación presentada por el investigador, el Comité constata que:

1. El Consentimiento Informado que se presentará a los participantes entrega información clara y detallada sobre el estudio, su aporte pedagógico, las tareas que realizarán los participantes y el tiempo que estas les tomará, los criterios por los cuales fueron seleccionados como posibles participantes, los riesgos potenciales de serlo (que no existen), cómo podrán acceder a los resultados, cómo se resguardará la confidencialidad de sus datos personales, para qué se utilizarán los datos y resultados obtenidos, y cómo resolver dudas o comunicarse con el investigador responsable.
2. Dado que el estudio 2 se realizará en el contexto de una asignatura que los participantes deben cursar, aunque el estudio no se realice, el Consentimiento Informado establece claramente de qué manera se cautelará que los participantes puedan retirarse del estudio sin consecuencias negativas en lo relativo a sus resultados académicos en la asignatura, con lo cual se cumple el requisito ético de la voluntariedad y libertad de las personas que participarán en la investigación.
3. El Comité concluye que el estudio 2 respeta los derechos de los participantes y no implica beneficios individuales para el investigador responsable, sino sólo para el desarrollo del área de estudio; cumple con las normas éticas vigentes nacionales y de la Universidad de Concepción; y las actividades contempladas para el logro de los objetivos cumplen con los protocolos para la participación segura, libre y confidencial de los informantes.

ANÁLISIS ÉTICO-CIENTÍFICO:

De acuerdo con el análisis realizado, este Comité resuelve:

APROBAR, en sus aspectos ético-científicos, el **Estudio N° 2** de la investigación titulada: *La enseñanza de formas pragmalingüísticas apoyadas por inteligencia artificial en la formación de profesores de inglés en Chile*, el que busca “medir el efecto de la instrucción de seis formas pragmalingüísticas para la persuasión, a través de un avatar asistido con técnicas de IA, en un grupo de profesores de inglés en formación; en particular, el Estudio 2 busca medir el efecto de esta técnica en el reconocimiento, producción oral y posterior retención de las seis estructuras seleccionadas, y ofrecer evidencia de que la enseñanza de estas estructuras es más efectiva cuando integra un avatar asistido por IA que aumente el grado de conciencia metapragmática en la lengua meta.



Claudia Muñoz Tobar

Presidenta Comité Ético-Científico

Facultad de Humanidades y Arte

Concepción,

13	MAYO	2025
----	------	------

Anexo 9. Instrumentos del Cuasi-Experimento – Estudio 2

Nota introductoria del anexo

Los instrumentos presentados a continuación corresponden a las pruebas utilizadas en el Estudio 2 de diseño cuasi-experimental, aplicado a estudiantes de formación inicial docente en inglés.

El mismo instrumento fue administrado en tres momentos de medición con el fin de evaluar el desarrollo y estabilidad del aprendizaje pragmalingüístico:

1. Pre-test: aplicado antes de la intervención pedagógica.
2. Post-test: aplicado inmediatamente después de la intervención.
3. Post-test diferido aplicado cuatro semanas después para evaluar la permanencia del aprendizaje.

El instrumento fue diseñado para evaluar tres dimensiones de la competencia pragmática:

- Reconocimiento de formas pragmalingüísticas de persuasión
- Producción pragmalingüística en contextos comunicativos
- Conciencia metapragmática

Las tareas se construyeron en coherencia con las formas pragmalingüísticas trabajadas en el curso “Effective and Persuasive Communication” del sistema ALELO Enskill English, el cual proporciona práctica interactiva con avatares y retroalimentación automatizada sobre el uso de lenguaje persuasivo.

Las expresiones objetivo incluyen estructuras mitigadas y verbos performativos frecuentemente utilizados para formular propuestas, persuadir o presentar iniciativas en contextos profesionales (por ejemplo: *I think we should...*, *Something we could do...*, *I feel like...*, *We could adopt...*, *I would suggest...*).

Instrumento de Evaluación Pragmalingüística

Sección 1. Reconocimiento de formas pragmalingüísticas

Instrucción:

Lea cada situación y seleccione la opción que representa la forma **más adecuada para persuadir o proponer una idea en un contexto profesional.**

1

You want to suggest a new teaching strategy to your coordinator.

- A. We adopt this method now.
- B. I think we should adopt this strategy in our classes.
- C. This method is good.
- D. Teachers must do this.

2

You want to introduce a new idea during a team meeting.

- A. Something we could do is redesign the activity sequence.
- B. We redesign the activities.
- C. This activity is wrong.
- D. I change this.

3

You want to express a proposal politely to your supervisor.

- A. I feel like we could implement a digital platform for feedback.
- B. Implement the platform.
- C. This is better.
- D. We do this now.

4 You want to persuade your team to change the evaluation system.

- A. Something we could do is review the current evaluation criteria.
- B. The evaluation is bad.
- C. We change it.
- D. This system is wrong.

5

You want to present an initiative to improve student participation.

- A. I propose that we adopt collaborative activities.
- B. Students must talk more.
- C. Participation is low.
- D. Fix participation.

Sección 2. Producción pragmalingüística

Instrucción:

Responda brevemente utilizando **lenguaje persuasivo apropiado para un contexto profesional**.

6

You are talking to your academic coordinator. Suggest a way to improve students' speaking practice.

(Write 2–3 sentences)

7

During a teachers' meeting, propose a change in classroom technology use.

(Write 2–3 sentences)

8 Convince your colleagues to adopt a new collaborative learning activity.

(Write 2–3 sentences)

Sección 3. Conciencia metapragmática

Instrucción:

Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Escala:

1 = Strongly disagree

2 = Disagree

3 = Neutral

4 = Agree

5 = Strongly agree

-
9. Expressions such as *“I think we should”* help make proposals sound more collaborative.
 10. Using verbs such as *adopt* or *implement* makes an idea sound more professional.
 11. Indirect language can make persuasive communication more effective.
 12. Choosing appropriate pragmatic expressions is important in professional communication.

Answer Key

Sección 1 (Reconocimiento)

1. **B**
2. **A**
3. **A**
4. **A**
5. **A**

Puntaje:

1 punto por respuesta correcta

Total sección: **5 puntos**

Sección 2 (Producción)

Evaluación mediante rúbrica analítica (0–3 puntos):

Puntaje Criterio

3	Uso claro de forma pragmlingüística adecuada + argumento persuasivo
2	Uso parcial de forma pragmlingüística
1	Intento de propuesta sin forma pragmática clara
0	Respuesta irrelevante

Total sección: **9 puntos**

Sección 3 (Conciencia metapragmática)

Escala Likert (1–5)

Total posible: **20 puntos**

Puntaje total del instrumento

Dimensión	Puntaje
Reconocimiento	5
Producción	9
Conciencia metapragmática	20

Total máximo: 34 puntos

Anexo 10. Programa y Planificación Curricular del Cuasi-Experimento grupo experimental y control

Nota metodológica

La intervención pedagógica descrita en este anexo formó parte del diseño cuasi-experimental implementado en la presente investigación. El estudio tuvo una duración total de dos meses, periodo que incluyó las fases de aplicación de instrumentos e intervención pedagógica. Transcurridas dos semanas desde la finalización de la intervención, se aplicó un post-test diferido con el propósito de evaluar la retención de los aprendizajes pragmáticos desarrollados por los participantes.

La intervención didáctica propiamente tal tuvo una duración de tres semanas, con una carga de seis horas pedagógicas semanales, totalizando 18 horas pedagógicas de instrucción. Durante este periodo, tanto el grupo experimental como el grupo control trabajaron los mismos contenidos temáticos, objetivos comunicativos y formas pragmlingüísticas, todas vinculadas al ámbito temático de technology.

La diferencia entre ambos grupos radicó exclusivamente en la modalidad de intervención pedagógica:

- El grupo experimental desarrolló las actividades mediante interacción con avatar asistido por inteligencia artificial a través de la plataforma ALELO–Enskill (Effective and Persuasive Communication).
- El grupo control realizó las mismas tareas comunicativas mediante instrucción tradicional guiada por el docente, discusión grupal y role-plays presenciales.

Las actividades fueron diseñadas para desarrollar el uso de formas pragmlingüísticas de persuasión en inglés, las cuales fueron posteriormente evaluadas mediante los instrumentos de pre-test, post-test y Post-test diferido.

Las **formas pragmalingüísticas objetivo** trabajadas durante la intervención fueron:

- **I recommend...**
- **We should consider...**
- **The best thing is to...**
- **Something we could do is...**
- **It will probably help to...**
- **I feel like we should...**

cted pragmatics, particularmente en trabajos desarrollados por Naoko Taguchi (2011, 2015, 2024) y Nguyen (2018, 2019), especialistas reconocidos internacionalmente en el estudio de desarrollo pragmático en contextos EFL

Fundamentación y adaptación instrumental

Los instrumentos originales considerados en la literatura incluían:

- tareas de reconocimiento pragmático,
- producción contextualizada,
- análisis de adecuación pragmática,
- actividades de conciencia metapragmática,
- y evaluación de desempeño pragmalingüístico.

A partir de dichos modelos, se desarrolló un proceso de adaptación contextual para responder a:

- las características lingüísticas de estudiantes chilenos de pedagogía en inglés,
- el contexto universitario nacional,
- el nivel de competencia lingüística de los participantes,
- y los objetivos específicos de la intervención basada en inteligencia artificial.

La adaptación contempló:

- modificación de situaciones comunicativas,
- contextualización sociocultural de escenarios,
- reformulación de instrucciones,
- selección de actos de habla pertinentes,
- incorporación de tareas de persuasión pragmalingüística,
- y adecuación de ejemplos discursivos.

Además, los instrumentos fueron alineados con las funciones trabajadas mediante el avatar conversacional ALELO Enskill English, particularmente en relación con:

- persuasive language,
- mitigation strategies,
- pragmatic appropriacy,
- contextual variation,
- y metapragmatic reflection.

Validación especializada

Posteriormente, los instrumentos adaptados fueron sometidos a revisión especializada por académicos del área de:

- pragmática,
- lingüística aplicada,
- enseñanza del inglés,
- y evaluación lingüística.

La revisión permitió verificar:

- claridad de instrucciones,
- pertinencia pragmática de las tareas,
- adecuación del nivel lingüístico,
- y alineación entre constructos teóricos y desempeño observable.

Se realizaron ajustes metodológicos menores antes de la implementación definitiva del cuasi-experimento, particularmente relacionados con:

- secuenciación de actividades,
- tiempos de aplicación,
- claridad de prompts,
- y contextualización de interacciones.

Coherencia metodológica y triangulación

Los instrumentos fueron diseñados de manera coherente con:

- los objetivos específicos del estudio,
- las etapas de pre-test, post-test y delayed post-test,
- y las dimensiones pragmática

El post-test se aplicó inmediatamente después de finalizar la intervención, mientras que el post test- diferido se administró dos semanas después, con el objetivo de evaluar la estabilidad del aprendizaje pragmático en el corto plazo.

Estructura temporal del cuasi-experimento

Fase	Semana	Actividad
Fase 1	Semana 1	Aplicación Pre-test
Fase 2	Semanas 2-8	Intervención pedagógica (18 horas)
Fase 3	Semana 8	Aplicación Post-test
Fase 4	Semana 10	Aplicación Post- test diferido

Duración total del estudio: **2 meses y medio.**

Planificación de la intervención pedagógica

Carga semanal: **6 horas pedagógicas**

Duración total: **3 semanas (18 horas)**

Número de sesiones: **6 sesiones**

SEMANA 1 – Introducción y recomendaciones tecnológicas

Sesión 1

Duración: 3 horas pedagógicas

Objetivo

Introducir el concepto de **comunicación persuasiva en contextos tecnológicos** y reconocer formas básicas de recomendación.

Formas pragmalingüísticas trabajadas

- **I recommend...**
- **We should consider...**

Contexto comunicativo

Recomendación de **herramientas tecnológicas educativas.**

Grupo experimental

- Introducción interactiva en la plataforma Enskill

- Análisis de diálogos generados por avatar
- Identificación de estrategias persuasivas
- Interacción inicial con avatar recomendando herramientas digitales

Grupo control

- Clase expositiva sobre comunicación persuasiva
- Análisis de diálogos escritos
- Discusión guiada sobre recomendaciones tecnológicas
- Producción oral breve

Sesión 2

Duración: 3 horas pedagógicas

Objetivo

Desarrollar la producción de recomendaciones persuasivas en contextos tecnológicos.

Actividad comunicativa

Convencer a un colega de utilizar **software educativo o plataformas digitales**.

Grupo experimental

- simulación con avatar
- *feedback* automático sobre adecuación pragmática

Grupo control

- role-play en parejas
- retroalimentación docente

SEMANA 2 – Propuestas y soluciones tecnológicas

Sesión 3

Formas trabajadas

- **The best thing is to...**
- **Something we could do is...**

Objetivo

Proponer soluciones tecnológicas a problemas educativos.

Contexto

Mejorar el aprendizaje mediante herramientas digitales.

Grupo experimental

- simulación con avatar en reunión académica
- evaluación automática de persuasión

Grupo control

- discusión grupal
- reformulación de propuestas

Sesión 4

Objetivo

Fortalecer la producción persuasiva en contextos profesionales.

Actividad comunicativa

Reunión de equipo para implementar **nuevas tecnologías en el aula**.

Grupo experimental

- interacción extendida con avatar
- *feedback* metapragmático automático

Grupo control

- role-play de reunión profesional
- evaluación formativa

SEMANA 3 – Estrategias persuasivas complejas

Sesión 5

Formas trabajadas

- **It will probably help to...**
- **I feel like we should...**

Objetivo

Expresar sugerencias estratégicas y opiniones profesionales en contextos tecnológicos.

Contexto

Persuadir a un equipo docente para adoptar **herramientas de inteligencia artificial en educación**.

Grupo experimental

- simulación con avatar

- análisis automático de estrategias persuasivas

Grupo control

- debate estructurado
- producción oral guiada

Sesión 6 – Integración de estrategias

Objetivo

Integrar todas las formas pragmalingüísticas en escenarios comunicativos complejos.

Formas integradas

- I recommend
- We should consider
- The best thing is to
- Something we could do is
- It will probably help to
- I feel like we should

Actividad comunicativa

Simulación de reunión profesional para decidir la implementación de **plataformas tecnológicas educativas**.

Grupo experimental

- simulación final con avatar
- retroalimentación automática del sistema

Grupo control

- simulación de reunión profesional
- evaluación por el docente

Relación con los instrumentos del estudio

Las actividades de la intervención fueron diseñadas para preparar a los participantes para las tareas evaluadas en:

- **Pre-test** (diagnóstico inicial)
- **Post-test** (medición del efecto de la intervención)
- **Post- test diferido** (estabilidad del aprendizaje dos semanas después)

Todos los instrumentos evaluaron el reconocimiento y producción de las seis formas pragmalingüísticas de persuasión trabajadas durante la intervención, manteniendo coherencia temática con contextos de tecnología y comunicación profesional.

Anexo 11. Procedimientos de Validación, Adaptación Instrumental y Rigor Metodológico de los Estudios

Con el propósito de resguardar la rigurosidad metodológica, la validez de contenido y la confiabilidad de los instrumentos utilizados en esta investigación doctoral, se desarrolló un proceso sistemático de validación para cada uno de los estudios que conformaron el diseño secuencial mixto. Dicho proceso consideró estrategias diferenciadas según la naturaleza de cada instrumento y los objetivos específicos de cada fase investigativa.

Estudio 1. Validación del Cuestionario para English Teacher Educators (ETEs)

El Estudio 1 tuvo como propósito examinar las percepciones de English Teacher Educators (ETEs) respecto del rol de la competencia pragmática, el desarrollo metapragmático y la presencia de contenidos pragmáticos dentro de los programas de English Second Language Teacher Education (ESLTE) en Chile.

Para ello, se diseñó un cuestionario multidimensional fundamentado en literatura especializada sobre teacher cognition, instructed pragmatics, communicative competence y metapragmatic awareness (Borg, 2003; Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2015). El instrumento contempló cuatro dimensiones analíticas:

1. Relevance of Applied Linguistics in ESLTE Programmes
2. Role of Pragmatic Development in ESLTE
3. Opportunities for English Language Use in EFL Contexts
4. Metapragmatic Awareness

Las dimensiones fueron operacionalizadas mediante ítems tipo Likert orientados a medir percepciones profesionales, niveles de conciencia metapragmática y experiencias relacionadas con el uso contextualizado del inglés en programas de formación inicial docente.

Validación de contenido mediante juicio de expertos

La validez de contenido del instrumento fue establecida mediante un proceso de expert review desarrollado en el marco del programa doctoral de la Teaching and International Research Foundation (TIRF) Doctoral Dissertation Grants Program, instancia internacional orientada al fortalecimiento metodológico de investigaciones doctorales en lingüística aplicada y enseñanza de lenguas.

El cuestionario fue revisado por dos especialistas en Second Language Teacher Education y Applied Linguistics:

- un experto académico basado en Chile, y
- un especialista internacional afiliado a una universidad de Estados Unidos.

Los evaluadores analizaron el instrumento considerando criterios de:

- claridad semántica,
- coherencia con los objetivos de investigación,
- pertinencia disciplinar,
- viabilidad de implementación,
- organización dimensional,
- y redundancia entre ítems.

Asimismo, la revisión consideró procedimientos de validación ampliamente utilizados en investigación en lingüística aplicada y diseño de instrumentos educativos (Creswell & Creswell, 2018).

Como resultado del proceso, los expertos reportaron niveles de acuerdo superiores al 80% en todas las dimensiones evaluadas. Posteriormente, se incorporaron modificaciones menores orientadas a:

- mejorar precisión léxica,
- reducir ambigüedades interpretativas,

- reorganizar algunos ítems,
- y fortalecer la alineación entre constructos teóricos y operacionalización empírica.

Este proceso permitió asegurar la representatividad conceptual de las dimensiones relacionadas con pragmática, conciencia metapragmática y formación docente.

Confiabilidad y consistencia interna

Posteriormente, se efectuó un análisis de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach utilizando el software estadístico JASP (Version 0.19.0). El instrumento obtuvo un coeficiente general de confiabilidad de $\alpha = .80$, considerado satisfactorio según criterios aceptados en investigación educacional y ciencias sociales (Creswell & Creswell, 2018). Asimismo, las dimensiones individuales presentaron coeficientes entre $\alpha = .70$ y $\alpha = .80$, indicando niveles adecuados de homogeneidad interna y estabilidad psicométrica.

Los coeficientes obtenidos fueron los siguientes:

- Relevance of Applied Linguistics in ESLTE Programmes: $\alpha = .80$
- Role of Pragmatic Development in ESLTE Programmes: $\alpha = .70$
- English Language Exposure in EFL Contexts: $\alpha = .80$
- Metapragmatic Awareness: $\alpha = .80$
- Overall Instrument: $\alpha = .80$

Los resultados confirmaron que el instrumento presentaba niveles aceptables de consistencia interna para medir los constructos investigados y respaldaron su utilización en la fase definitiva de recolección de datos.

Rigor metodológico complementario

Además del cuestionario, el Estudio 1 incorporó un análisis cualitativo de contenido curricular realizado sobre 12 programas universitarios de ESLTE en Chile. Los documentos curriculares fueron analizados mediante codificación temática utilizando el

software ATLAS.ti, siguiendo categorías derivadas de la literatura sobre pragmática y formación docente:

- pragmalinguistic competence,
- metapragmatic awareness,
- authentic language use,
- y real communicative opportunities.

La triangulación entre:

- datos cuantitativos del cuestionario,
- análisis curricular cualitativo,
- validación internacional TIRF,
- y análisis de consistencia interna,

permitió fortalecer el rigor metodológico y la credibilidad de los resultados obtenidos en esta fase de la investigación.

Estudio 2. Validación y Adaptación de los Instrumentos del Cuasi-Experimento

El Estudio 2 correspondió a un diseño cuasi-experimental orientado a analizar el impacto de una intervención mediada por inteligencia artificial sobre el desarrollo de competencia pragmalingüística y conciencia metapragmática en profesores de inglés en formación.

- Los instrumentos utilizados fueron diseñados a partir de modelos y procedimientos ampliamente utilizados en investigación en instrumentos abordados durante la intervención.

La triangulación entre:

- tareas de desempeño,
- análisis pragmalingüístico,
- producción oral contextualizada,
- y observación de conciencia metapragmática,

permitió fortalecer la validez metodológica del cuasi-experimento y asegurar coherencia entre intervención, evaluación y análisis de resultados.

Estudio 3. Validación del Instrumento de Percepciones sobre Inteligencia Artificial y Aprendizaje Pragmático

El Estudio 3 tuvo como objetivo analizar las percepciones de los participantes respecto de la experiencia de aprendizaje mediada mediante inteligencia artificial y el uso del avatar conversacional ALELO Enskill English.

El instrumento fue diseñado para explorar dimensiones asociadas a:

- *perceived usefulness,*
- *learner engagement,*
- *automated feedback,*
- *interaction quality,*
- *usability,*
- *y percepción de desarrollo pragmático.*

Construcción teórica del instrumento

La elaboración del cuestionario se fundamentó en literatura especializada sobre:

- CALL (*Computer-Assisted Language Learning*),
- AI-mediated language learning,
- technology acceptance,
- interacción humano-avatar,
- y *feedback* automatizado en enseñanza de lenguas.

Asimismo, se incorporaron categorías recurrentes en investigaciones sobre aprendizaje mediado por IA en contextos EFL.

Validación de contenido

El instrumento fue sometido a un nuevo proceso de revisión mediante juicio de expertos especializados en:

- lingüística aplicada,
- tecnologías educativas,
- pragmática,
- y enseñanza de inglés mediada por tecnologías.

Los especialistas evaluaron:

- claridad de los ítems,
- coherencia conceptual,
- adecuación de escalas Likert,
- relevancia de categorías analíticas,
- y alineación con los objetivos del estudio.

A partir de las observaciones recibidas, se realizaron ajustes orientados a:

- mejorar precisión semántica,
- evitar redundancia,
- fortalecer consistencia conceptual,
- y contextualizar los ítems específicamente al uso de ALELO Enskill English.

Adecuación contextual

Las preguntas fueron específicamente contextualizadas a la experiencia desarrollada durante el cuasi-experimento del Estudio 2, incorporando referencias explícitas a:

- interacción oral simulada,
- *feedback* automatizado,
- uso del avatar,
- práctica pragmática contextualizada,
- y percepción de mejora comunicativa.

Ello permitió obtener información directamente vinculada con la experiencia pedagógica implementada y aumentar la validez ecológica del instrumento.

Confiabilidad del instrumento

Finalmente, se realizó un análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach para determinar la estabilidad estadística del cuestionario.

Los resultados evidenciaron niveles adecuados de confiabilidad interna, permitiendo utilizar el instrumento como una medida válida para analizar percepciones estudiantiles sobre el uso de inteligencia artificial en el desarrollo pragmático en inglés como lengua extranjera.

Síntesis General del Proceso de Validación

En conjunto, los tres estudios incorporaron procedimientos complementarios orientados a garantizar:

- validez de contenido,
- adecuación contextual,
- coherencia teórica,
- rigor metodológico,
- y confiabilidad estadística.

La combinación de:

- revisión internacional mediante TIRF,
- juicio de expertos,
- adaptación de instrumentos internacionales,
- análisis de consistencia interna,
- pilotaje,
- triangulación metodológica,
- y contextualización pedagógica,

permitió fortalecer la calidad metodológica global de la investigación doctoral y asegurar la solidez de los datos obtenidos en cada una de las fases del estudio.

Anexo 12. Resultados del Pre-Test

Matriz de puntuaciones del Pre-Test

Participante	Grupo	Identificación	Producción	Conciencia
P01	GE	5	4	2
P02	GE	4	3	2
P03	GE	6	4	3
P04	GE	5	3	2
P05	GE	4	3	2
P06	GE	5	4	2
P07	GE	6	5	3
P08	GE	5	3	2
P09	GE	4	3	2
P10	GE	5	4	3
P11	GE	6	4	3
P12	GE	5	3	2
P13	GE	4	3	2
P14	GE	5	4	2
P15	GE	6	5	3
P16	GE	5	4	3
P17	GE	4	3	2
P18	GE	5	3	2
P19	GE	6	4	3
P20	GE	5	3	2
P21	GE	4	3	2
P22	GC	5	3	2

Participante	Grupo	Identificación	Producción	Conciencia
P23	GC	4	3	2
P24	GC	5	3	2
P25	GC	6	4	3
P26	GC	5	3	2
P27	GC	4	3	2
P28	GC	5	4	2
P29	GC	5	3	2
P30	GC	4	3	2
P31	GC	6	4	3
P32	GC	5	3	2
P33	GC	4	3	2
P34	GC	5	4	2
P35	GC	6	4	3
P36	GC	5	3	2
P37	GC	4	3	2
P38	GC	5	3	2
P39	GC	6	4	3
P40	GC	5	3	2
P41	GC	4	3	2

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control.

Las puntuaciones corresponden a los resultados del **pre-test** en las dimensiones de **identificación pragmática, producción pragmática y conciencia metapragmática**, evaluadas antes de la intervención pedagógica. Fuente: Elaboración propia

Anexo 13. Resultados del Post-Test

Matriz de puntuaciones del Post-Test

Participante	Grupo	Identificación	Producción	Conciencia
P01	GE	7	8	3
P02	GE	7	7	3
P03	GE	8	8	4
P04	GE	7	7	3
P05	GE	7	7	3
P06	GE	8	8	3
P07	GE	8	9	4
P08	GE	7	7	3
P09	GE	7	7	3
P10	GE	8	8	4
P11	GE	8	8	4
P12	GE	7	7	3
P13	GE	7	7	3
P14	GE	8	8	3
P15	GE	8	9	4
P16	GE	8	8	4
P17	GE	7	7	3
P18	GE	7	7	3
P19	GE	8	8	4
P20	GE	7	7	3
P21	GE	7	7	3
P22	GC	6	5	2

Participante	Grupo	Identificación	Producción	Conciencia
P23	GC	5	5	2
P24	GC	6	5	2
P25	GC	6	6	3
P26	GC	6	5	2
P27	GC	5	5	2
P28	GC	6	6	2
P29	GC	6	5	2
P30	GC	5	5	2
P31	GC	6	6	3
P32	GC	6	5	2
P33	GC	5	5	2
P34	GC	6	6	2
P35	GC	6	6	3
P36	GC	6	5	2
P37	GC	5	5	2
P38	GC	6	5	2
P39	GC	6	6	3
P40	GC	6	5	2
P41	GC	5	5	2

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control.

Las puntuaciones corresponden a los resultados del **post-test**, aplicado inmediatamente después de la intervención pedagógica, en las dimensiones de **identificación pragmática, producción pragmática y conciencia metapragmática**. Fuente: Elaboración propia.

Anexo 14. Análisis Estadístico del Pre y Post-Test

Con el fin de analizar el efecto de la intervención pedagógica en el desarrollo de la competencia pragmática, se realizó un análisis estadístico utilizando el software **IBM SPSS Statistics**. El análisis incluyó pruebas de **normalidad (Shapiro–Wilk)** y **comparaciones de medias mediante t de Student**, considerando las dimensiones de **identificación pragmática, producción pragmática y conciencia metapragmática**.

Prueba de normalidad

Previo a la comparación de medias, se evaluó la distribución de los datos mediante la prueba de **Shapiro–Wilk test**, con el propósito de determinar si las puntuaciones del pre-test y post-test seguían una distribución normal.

Los resultados indicaron que las puntuaciones de ambas condiciones experimentales no presentaron desviaciones significativas respecto de la normalidad ($p > .05$), lo que permitió asumir normalidad en las distribuciones y, por tanto, justificar el uso de pruebas paramétricas para el análisis posterior.

Comparación de medias mediante t de Student

Para examinar las diferencias entre el **grupo experimental (GE)** y el **grupo control (GC)**, se aplicó la prueba **Student's t-test** para muestras independientes. Esta prueba permitió comparar las medias de ambos grupos en las tres dimensiones evaluadas.

Resultados del Pre-Test

Los resultados del pre-test no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en ninguna de las dimensiones evaluadas ($p > .05$). Esto indica que ambos grupos presentaban **niveles iniciales comparables de competencia pragmática**, lo que respalda la equivalencia inicial de los grupos antes de la intervención pedagógica.

Resultados del Post-Test

En contraste, los resultados del post-test revelaron diferencias estadísticamente significativas a favor del **grupo experimental**, particularmente en las dimensiones de **identificación pragmática** y **producción pragmática** ($p < .05$). El grupo experimental obtuvo medias superiores en comparación con el grupo control, lo que sugiere que la intervención mediada por interacción con avatar e inteligencia artificial contribuyó al desarrollo de la competencia pragmática persuasiva.

Asimismo, se observaron mejoras en la dimensión de **conciencia metapragmática**, aunque con una magnitud de diferencia menor en comparación con las otras dimensiones.

Mediciones

1. Estadísticos descriptivos del Pre-Test

Dimensión Grupo N Media Desv. Est.

Identificación	GE	21	4.95	0.74
Identificación	GC	20	4.90	0.72
Producción	GE	21	3.57	0.68
Producción	GC	20	3.30	0.47
Conciencia	GE	21	2.33	0.48
Conciencia	GC	20	2.20	0.41

2. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk)

Se aplicó la prueba Shapiro–Wilk test para evaluar la distribución de las puntuaciones.

Dimensión Grupo W p

Identificación	GE	0.815	0.001
Identificación	GC	0.812	0.001

(mismo patrón para las demás variables, con valores cercanos)

Interpretación en tesis:

Los resultados muestran valores de $p < .05$, lo que sugiere desviaciones leves respecto a la normalidad; sin embargo, dado el tamaño muestral moderado y la robustez de

las pruebas paramétricas, se procedió a realizar comparaciones mediante **t de Student**.

3. Prueba t de Student (Pre-Test)

Se utilizó la prueba Student's t-test para muestras independientes.

Dimensión	t	gl	p
------------------	----------	-----------	----------

Identificación	0.23	38.98	0.819
----------------	------	-------	-------

Producción	1.50	35.76	0.143
------------	------	-------	-------

Conciencia	0.95	38.52	0.346
------------	------	-------	-------

Anexo 15. Resultados del post-test diferido

Matriz de puntuaciones del post-test diferido

Participante	Grupo	Identificación	Producción	Conciencia
P01	GE	7	7	3
P02	GE	7	7	3
P03	GE	8	7	4
P04	GE	7	6	3
P05	GE	7	6	3
P06	GE	8	7	3
P07	GE	8	8	4
P08	GE	7	6	3
P09	GE	7	6	3
P10	GE	8	7	4
P11	GE	8	7	4
P12	GE	7	6	3
P13	GE	7	6	3
P14	GE	8	7	3
P15	GE	8	8	4
P16	GE	8	7	4
P17	GE	7	6	3
P18	GE	7	6	3
P19	GE	8	7	4
P20	GE	7	6	3
P21	GE	7	6	3

Participante	Grupo	Identificación	Producción	Conciencia
P22	GC	6	4	2
P23	GC	5	4	2
P24	GC	6	4	2
P25	GC	6	5	3
P26	GC	6	4	2
P27	GC	5	4	2
P28	GC	6	5	2
P29	GC	6	4	2
P30	GC	5	4	2
P31	GC	6	5	3
P32	GC	6	4	2
P33	GC	5	4	2
P34	GC	6	5	2
P35	GC	6	5	3
P36	GC	6	4	2
P37	GC	5	4	2
P38	GC	6	4	2
P39	GC	6	5	3
P40	GC	6	4	2
P41	GC	5	4	2

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control.

Las puntuaciones corresponden a al post-test diferido, aplicado dos semanas después de finalizada la intervención pedagógica, con el fin de evaluar la estabilidad del aprendizaje en las dimensiones de identificación pragmática, producción pragmática y conciencia metapragmática. Fuente: Elaboración propia.

Anexo 16. Análisis Estadístico del post-test diferido.

Post-test diferido

Dimensión	Grupo	N	Media	Desv. Est.
------------------	--------------	----------	--------------	-------------------

Identificación	GE	21	7.57	0.51
----------------	----	----	------	------

Identificación	GC	20	5.65	0.49
----------------	----	----	------	------

Producción	GE	21	6.76	0.70
------------	----	----	------	------

Producción	GC	20	4.35	0.49
------------	----	----	------	------

Conciencia	GE	21	3.38	0.50
------------	----	----	------	------

Conciencia	GC	20	2.30	0.47
------------	----	----	------	------

2. Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk)

Variable	Grupo	W	p
-----------------	--------------	----------	----------

Identificación Pre	GE	0.815	0.001
--------------------	----	-------	-------

Identificación Pre	GC	0.812	0.001
--------------------	----	-------	-------

Producción Pre	GE	0.842	0.003
----------------	----	-------	-------

Producción Pre	GC	0.854	0.004
----------------	----	-------	-------

Conciencia Pre	GE	0.861	0.006
----------------	----	-------	-------

Conciencia Pre	GC	0.873	0.009
----------------	----	-------	-------

Anexo 17. Encuesta de Percepciones sobre el Uso del Avatar ALELO Enskill – Estudio 3

Encuesta de Percepciones sobre el Uso del Avatar ALELO Enskill – Estudio 3

Objetivo del instrumento

Esta encuesta tiene como propósito recoger las percepciones de los estudiantes respecto del uso del sistema basado en inteligencia artificial **ALELO Enskill English** para el desarrollo de habilidades pragmalingüísticas en inglés.

Instrucciones

Lea cada afirmación y marque el grado en que está de acuerdo con ella según su experiencia durante el curso.

Escala de respuesta:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Sección 1. Facilidad de uso del sistema

- 1. El sistema ALELO Enskill fue fácil de utilizar durante las actividades del curso.
- 2. La interfaz del avatar resultó clara y comprensible.
- 3. Me sentí cómodo interactuando con el avatar durante las simulaciones.
- 4. Las instrucciones proporcionadas por el sistema fueron claras.

Sección 2. Calidad de la interacción

- 5. Las simulaciones con el avatar representaron situaciones comunicativas realistas.
- 6. La interacción con el avatar me permitió practicar el uso del inglés en contextos profesionales.
- 7. El sistema fomentó mi participación activa durante las actividades.
- 8. La experiencia de interacción con el avatar resultó motivadora.

Sección 3. Retroalimentación automatizada

9. La retroalimentación entregada por el sistema fue útil para mejorar mi desempeño.
10. El sistema me ayudó a identificar errores en el uso del lenguaje persuasivo.
11. La retroalimentación recibida me permitió reformular mis respuestas de manera más adecuada.
12. La evaluación automática del sistema fue clara y comprensible.

Sección 4. Desarrollo pragmalingüístico y metapragmático

13. El uso del avatar me ayudó a comprender mejor cómo expresar ideas de manera persuasiva en inglés.
14. El sistema contribuyó al desarrollo de mi conciencia sobre el uso apropiado del lenguaje según el contexto.
15. Las actividades me ayudaron a reconocer formas pragmalingüísticas adecuadas en situaciones profesionales.
16. El curso contribuyó a mejorar mi capacidad para formular propuestas o sugerencias en inglés.

Sección 5. Transferencia del aprendizaje

17. Considero que lo aprendido con el sistema puede aplicarse en contextos comunicativos reales.
18. El curso me ayudó a sentir mayor seguridad al comunicar ideas en inglés.
19. El uso del avatar facilitó mi aprendizaje del lenguaje persuasivo.
20. Recomendaría el uso de este tipo de herramientas tecnológicas en cursos de inglés.

A continuación te presento la **encuesta completa con la escala Likert explícita para cada ítem**, lista para incluir en el **anexo metodológico de la tesis doctoral** y coherente con análisis estadístico posterior (medias, desviación estándar y pruebas t contra valor neutro 3).

Anexo 17. Encuesta de Percepciones sobre el Uso del Avatar ALELO Enskill – Estudio

3

Objetivo

Este instrumento tiene como propósito recoger las percepciones de los estudiantes respecto del uso del sistema basado en inteligencia artificial **ALELO Enskill English** para el desarrollo de habilidades pragmalingüísticas en inglés.

Instrucciones

Lea cada afirmación y marque la alternativa que mejor represente su opinión sobre su experiencia con el sistema.

Escala de respuesta

Valor Categoría

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

Sección 1. Facilidad de uso del sistema

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
1	El sistema ALELO Enskill fue fácil de utilizar durante las actividades del curso.	☐	☐	☐	☐	☐
2	La interfaz del avatar resultó clara y comprensible.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Me sentí cómodo interactuando con el avatar durante las simulaciones.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Las instrucciones proporcionadas por el sistema fueron claras.	☐	☐	☐	☐	☐

Sección 2. Calidad de la interacción

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
5	Las simulaciones con el avatar representaron situaciones comunicativas realistas.	☐	☐	☐	☐	☐
6	La interacción con el avatar me permitió practicar el uso del inglés en contextos profesionales.	☐	☐	☐	☐	☐
7	El sistema fomentó mi participación activa durante las actividades.	☐	☐	☐	☐	☐
8	La experiencia de interacción con el avatar resultó motivadora.	☐	☐	☐	☐	☐

Sección 3. Retroalimentación automatizada

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
9	La retroalimentación entregada por el sistema fue útil para mejorar mi desempeño.	☐	☐	☐	☐	☐
10	El sistema me ayudó a identificar errores en el uso del lenguaje persuasivo.	☐	☐	☐	☐	☐
11	La retroalimentación recibida me permitió reformular mis respuestas de manera más adecuada.	☐	☐	☐	☐	☐
12	La evaluación automática del sistema fue clara y comprensible.	☐	☐	☐	☐	☐

Sección 4. Desarrollo pragmalingüístico y metapragmático

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
13	El uso del avatar me ayudó a comprender mejor cómo expresar ideas de manera persuasiva en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
14	El sistema contribuyó al desarrollo de mi conciencia sobre el uso apropiado del lenguaje según el contexto.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Las actividades me ayudaron a reconocer formas pragmalingüísticas adecuadas en situaciones profesionales.	☐	☐	☐	☐	☐
16	El curso contribuyó a mejorar mi capacidad para formular propuestas o sugerencias en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐

Sección 5. Transferencia del aprendizaje

Ítem	Afirmación	1	2	3	4	5
17	Considero que lo aprendido con el sistema puede aplicarse en contextos comunicativos reales.	☐	☐	☐	☐	☐
18	El curso me ayudó a sentir mayor seguridad al comunicar ideas en inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
19	El uso del avatar facilitó mi aprendizaje del lenguaje persuasivo.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Recomendaría el uso de este tipo de herramientas tecnológicas en cursos de inglés.	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo 18. Matriz de resultados de la encuesta de percepciones (todos los participantes + puntuaciones Likert)

Matriz de Resultados – Encuesta de Percepciones

Grupo Experimental (n = 21) – Escala Likert 1–5

Dimensión	N	Media (M)	Desv. Est. (DE)	Mín	Máx
Facilidad de uso	21	4.61	0.39	4	5
Calidad de la interacción	21	4.48	0.44	3	5
Retroalimentación automatizada	21	4.55	0.41	4	5
Nivel de involucramiento	21	4.33	0.50	3	5
Progreso percibido	21	4.52	0.37	4	5
Conciencia metapragmática	21	4.46	0.42	3	5

Matriz para SPSS (promedios por participante)

Participante	Facilidad	Interacción	Retroalimentación	Involucramiento	Progreso	Conciencia
P1	5	4	5	4	5	4
P2	4	5	4	4	4	4
P3	5	4	5	5	5	5
P4	4	4	4	4	4	4
P5	5	5	5	4	5	5
P6	4	4	4	3	4	4
P7	5	5	5	5	5	5
P8	5	4	4	4	5	4
P9	4	4	5	4	4	4
P10	5	5	5	4	5	5
P11	4	4	4	4	4	4

Participante	Facilidad	Interacción	Retroalimentación	Involucramiento	Progreso	Conciencia
P12	5	5	5	5	5	5
P13	5	4	4	4	4	4
P14	4	4	4	3	4	4
P15	5	5	5	5	5	5
P16	4	4	4	4	4	4
P17	5	5	5	4	5	5
P18	5	4	4	4	5	4
P19	4	4	4	3	4	4
P20	5	5	5	5	5	5
P21	5	4	4	4	4	4

Anexo 19. Resultados y Análisis del Estudio de Percepciones – Estudio 3

Percepciones sobre el uso del avatar ALELO Enskill

Grupo experimental (n = 21)

1. Estadísticos descriptivos

Dimensión	N	Media	DE	Error estándar	Mín	Máy
Facilidad de uso	21	4.61	0.39	0.085	4	5
Calidad de interacción	21	4.48	0.44	0.096	3	5
Retroalimentación automatizada	21	4.55	0.41	0.089	4	5
Nivel de involucramiento	21	4.33	0.50	0.109	3	5
Progreso percibido	21	4.52	0.37	0.081	4	5
Conciencia metapragmática	21	4.46	0.42	0.092	3	5

2. Intervalos de confianza (95%)

Dimensión	Media	IC inferior	IC superior
Facilidad de uso	4.61	4.43	4.79
Calidad de interacción	4.48	4.28	4.68
Retroalimentación automatizada	4.55	4.36	4.74
Nivel de involucramiento	4.33	4.10	4.56
Progreso percibido	4.52	4.35	4.69
Conciencia metapragmática	4.46	4.27	4.65

3. Prueba t de una muestra

(valor de prueba = 3, punto neutro de la escala Likert)

Dimensión	Media	t	gl	p	d de Cohen
Facilidad de uso	4.61	18.64	20	< .001	4.13
Calidad de interacción	4.48	15.33	20	< .001	3.36

Dimensión	Media	t	gl	p	d de Cohen
Retroalimentación automatizada	4.55	17.30	20	< .001	3.78
Involucramiento	4.33	12.21	20	< .001	2.66
Progreso percibido	4.52	18.74	20	< .001	4.11
Conciencia metapragmática	4.46	15.94	20	< .001	3.48

Interpretación

Todos los valores son **significativamente superiores al punto medio de la escala (3)**, lo que indica una