



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR

DIFERENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES GRAMATICALES Y  
PRAGMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN INGLÉS DEL  
CRUSAM

Presentado Por:

William A. Moodie V.

Cédula: 1-720-117

Trabajo de tesis para optar por el título de:  
magíster en Docencia Superior

Ciudad de Panamá, Panamá

2026

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo primeramente a Dios y a mis padres, quienes han sido mi mayor fuente de inspiración y apoyo incondicional. Su amor y sacrificio me han permitido llegar hasta aquí; sin su aliento constante, este logro no habría sido posible. Agradezco cada uno de los sacrificios que han hecho por mí, y espero que este trabajo sea un reflejo de su dedicación y fe en mí.

A mis profesores y mentores del CRUSAM, quienes han compartido sus conocimientos y pasión por la enseñanza. Cada clase, cada consejo y cada crítica constructiva han sido fundamentales en mi desarrollo académico y personal. Su compromiso con la educación es un ejemplo que siempre llevaré conmigo.

A mis compañeros de la Maestría en Docencia Superior, con quienes he compartido momentos inolvidables. Juntos hemos enfrentado desafíos, celebrado logros y aprendido unos de otros. Este trabajo también es un tributo a nuestra colaboración y amistad, que ha enriquecido mi experiencia universitaria.

Finalmente, dedico este trabajo a todos los estudiantes que buscan aprender y crecer en el campo del inglés. Espero que mis hallazgos contribuyan a mejorar la enseñanza y aprendizaje de las habilidades gramaticales y pragmáticas, y que inspiren a otros a seguir explorando este fascinante campo.

## **AGRADECIMIENTO**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo. En primer lugar, a mis profesores del CRUSAM, quienes han sido guías excepcionales en este viaje académico. Su dedicación y entusiasmo por la enseñanza han encendido en mí una pasión por el aprendizaje que perdurará toda la vida. Gracias por abrirme las puertas del conocimiento y por su constante apoyo.

A los estudiantes que participaron en esta investigación, mi más profundo agradecimiento. Sin su disposición y colaboración, este estudio no habría sido posible. Su apertura para compartir sus experiencias y conocimientos ha enriquecido enormemente mis hallazgos y me ha permitido comprender mejor las dinámicas de la adquisición de habilidades gramaticales y pragmáticas.

A mis amigos y familiares, gracias por su apoyo constante y por creer en mí en los momentos más desafiantes. Su aliento y comprensión han sido invaluable, y cada palabra de ánimo ha sido un impulso para seguir adelante. Este logro es tan suyo como mío, y espero que se sientan tan orgullosos de él como yo.

Por último, agradezco a todas las personas que, de alguna manera, han influido en mi formación. Cada interacción, cada consejo y cada momento compartido han contribuido a moldear la persona que soy hoy. Espero que este trabajo sirva como un pequeño aporte a la comunidad académica y que inspire a otros a seguir investigando y aprendiendo.

## RESUMEN

La adquisición de competencias tanto gramaticales como pragmáticas constituyó un pilar fundamental en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), especialmente en la educación superior. Este estudio investigó la adquisición diferencial de estas habilidades entre los estudiantes de licenciatura del programa de Inglés del Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM), Universidad de Panamá. Aunque los planes de estudio solían enfatizar ambas áreas, persistió una brecha entre el conocimiento estructural de los estudiantes y su capacidad para emplear el idioma de manera adecuada en contextos comunicativos auténticos.

Se empleó un diseño de investigación cuantitativo. El estudio evaluó la competencia gramatical de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas de sintaxis y morfología, y su competencia pragmática a través de tareas que involucraron actos de habla (por ejemplo, solicitudes, disculpas), toma de turnos y comprensión de implicaturas. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios (que recogieron información demográfica, instruccional y experiencial) y evaluaciones de desempeño. Se utilizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales para identificar diferencias significativas entre los niveles de adquisición gramatical y pragmática, así como para determinar la influencia de factores como la exposición al idioma, el tipo de instrucción y la experiencia previa.

Los resultados revelaron una disparidad significativa que favoreció la competencia gramatical, influenciada por métodos de instrucción tradicionales que priorizaron la forma sobre el uso contextual adecuado. El objetivo fue aportar conocimientos valiosos para la revisión curricular, el desarrollo de estrategias pedagógicas y la formación docente, con el fin de mejorar la competencia comunicativa integral de los futuros profesionales del inglés en Panamá.

**Palabras clave:** Competencia pragmática, competencia gramatical, adquisición del EFL, educación superior, estrategias pedagógicas.

## ABSTRACT

The acquisition of both grammatical and pragmatic competencies served as a cornerstone of English as a Foreign Language (EFL) instruction, particularly within higher education. This study investigated the differential acquisition of these skills among undergraduate students in the English Bachelor's program at the Regional University Center of San Miguelito (CRUSAM), Universidad de Panamá. While curricula often emphasized both areas, a persistent gap existed between students' structural knowledge and their ability to deploy language appropriately in authentic communicative contexts.

Employing a quantitative research design, this study assessed students' grammatical proficiency through standardized tests of syntax and morphology, and their pragmatic proficiency through tasks involving speech acts (e.g., requests, apologies), turn-taking, and the comprehension of implicatures. Data was collected via questionnaires (gathering demographic, instructional, and experiential data) and performance assessments. Descriptive and inferential statistical analyses were used to identify significant differences between grammatical and pragmatic acquisition levels and to determine the influence of factors such as language exposure, instructional type, and prior experience.

The findings revealed a significant disparity, favoring grammatical competence, which was influenced by traditional instruction methods that prioritized form over contextually appropriate use. This research contributed valuable insights for curriculum revision, pedagogical strategy development, and teacher training, ultimately enhancing the comprehensive communicative competence of future English professionals in Panama.

**Keywords:** Pragmatic Competence, Grammatical Competence, EFL Acquisition, Higher Education, Pedagogical Strategies.

## CONTENIDO

|                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>DEDICATORIA.....</b>                                          | <b>i</b>   |
| <b>AGRADECIMIENTO.....</b>                                       | <b>ii</b>  |
| <b>RESUMEN.....</b>                                              | <b>iii</b> |
| <b>ABSTRACT.....</b>                                             | <b>iv</b>  |
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>                                         | <b>ix</b>  |
| <b>1. Aspectos generales.....</b>                                | <b>12</b>  |
| <b>1.1 Situación actual del problema .....</b>                   | <b>12</b>  |
| <b>1.2 Planteamiento del problema .....</b>                      | <b>14</b>  |
| <b>1.3 Justificación .....</b>                                   | <b>16</b>  |
| <b>1.3.1 Importancia de la investigación.....</b>                | <b>16</b>  |
| <b>1.3.2 Aportes y beneficiarios de esta investigación .....</b> | <b>17</b>  |
| <b>1.4 Objetivos de la investigación.....</b>                    | <b>19</b>  |
| <b>1.4.1 Objetivo general .....</b>                              | <b>19</b>  |
| <b>1.4.2 Objetivos específicos .....</b>                         | <b>19</b>  |
| <b>1.5 Delimitación.....</b>                                     | <b>20</b>  |
| <b>1.6 Limitaciones .....</b>                                    | <b>22</b>  |
| <b>1.7 Cronograma de actividades .....</b>                       | <b>23</b>  |
| <b>2. Marco referencial.....</b>                                 | <b>25</b>  |
| <b>2.1 Antecedentes.....</b>                                     | <b>25</b>  |
| <b>2.2 Conceptualización.....</b>                                | <b>26</b>  |
| <b>2.3 Teorías.....</b>                                          | <b>28</b>  |
| <b>3. Metodología .....</b>                                      | <b>37</b>  |
| <b>3.1 Diseño de investigación .....</b>                         | <b>37</b>  |
| <b>3.2 Hipótesis .....</b>                                       | <b>37</b>  |
| <b>3.3 Definición operacional de variables .....</b>             | <b>38</b>  |

|       |                                                                                        |    |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.4   | Fuentes .....                                                                          | 40 |
| 3.4.1 | Fuentes primarias .....                                                                | 40 |
| 3.4.2 | Fuentes secundarias .....                                                              | 41 |
| 3.5   | Población y muestra .....                                                              | 41 |
| 3.6   | Instrumento .....                                                                      | 42 |
| 3.7   | Procedimiento .....                                                                    | 43 |
| 3.8   | Diseño estadístico.....                                                                | 43 |
| 4.    | Resultados .....                                                                       | 45 |
| 4.1   | Descripción de los resultados .....                                                    | 45 |
| 4.2   | Análisis de los resultados .....                                                       | 46 |
| 4.3   | Encuesta .....                                                                         | 49 |
| 5.    | Discusión de resultados .....                                                          | 72 |
| 5.1   | Discusión .....                                                                        | 72 |
| 5.2   | Conclusiones.....                                                                      | 75 |
| 5.3   | Recomendaciones .....                                                                  | 76 |
|       | Para el Programa Curricular .....                                                      | 76 |
|       | Para la Práctica Docente .....                                                         | 77 |
|       | Para la Evaluación .....                                                               | 78 |
|       | Para Futuras Investigaciones .....                                                     | 78 |
| 5.4   | Relaciones con otras investigaciones.....                                              | 78 |
| 5.4.1 | Sobre el desarrollo gramatical y la dificultad de los condicionales                    | 79 |
| 5.4.2 | Sobre la brecha entre conocimiento gramatical y competencia pragmática.....            | 80 |
| 5.4.3 | Sobre la enseñanza explícita de la pragmática y su efectividad .....                   | 81 |
| 5.4.4 | Sobre las diferencias en la percepción de la enseñanza pragmática según el nivel ..... | 82 |
| 5.4.5 | Sobre las preferencias metodológicas de los estudiantes .....                          | 82 |
| 5.4.6 | Sobre el contexto latinoamericano y la formación de docentes de inglés.....            | 83 |

|                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>14.PROPOSTA .....</b>                                                       | <b>87</b> |
| <b>Propuesta de investigación para trabajo de graduación de posgrado .....</b> | <b>87</b> |
| <b>Planteamiento y formulación del problema.....</b>                           | <b>87</b> |
| <b>Justificación .....</b>                                                     | <b>88</b> |
| <b>Objetivos.....</b>                                                          | <b>89</b> |
| <b>Objetivo general .....</b>                                                  | <b>89</b> |
| <b>Objetivos específicos .....</b>                                             | <b>89</b> |
| <b>Marco teórico .....</b>                                                     | <b>89</b> |
| <b>Metodología propuesta.....</b>                                              | <b>90</b> |
| <b>Resultados esperados e impacto .....</b>                                    | <b>91</b> |
| <b>Recursos nNecesarios .....</b>                                              | <b>91</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                        | <b>93</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                            | <b>98</b> |

## INTRODUCCIÓN

Para dominar el inglés como lengua extranjera, es necesario tener una competencia comunicativa integral que va más allá de la gramática; incluye también el uso del lenguaje de manera adecuada desde un punto de vista social, lo cual se conoce como competencia pragmática. Este estudio examina específicamente las diferencias en la obtención de ambas habilidades en alumnos de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM, basándose en la suposición de que el desarrollo pragmático podría recibir un segundo plano a pesar de que los planes de estudio tienden a dar prioridad a la gramática. Se intenta lograr un diagnóstico de su formación a través de una encuesta a 17 estudiantes de diversos niveles, examinando sus autosensaciones, los principales obstáculos y las preferencias metodológicas en los dos campos lingüísticos.

Los hallazgos obtenidos dan cuenta de una realidad compleja y significativa: a pesar de que los alumnos tienen una sólida base gramatical y se sienten seguros en este ámbito, la competencia pragmática muestra una brecha preocupante. A pesar de que han sido entrenados en reglas pragmáticas, numerosos estudiantes señalan problemas para entender significados implícitos en circunstancias como el humor o la negociación. Esto demuestra que el saber teórico no se convierte de manera efectiva en la habilidad práctica para interactuar en situaciones reales. La percepción generalizada de que el programa no trata adecuadamente la pragmática, junto con esta disparidad, enfatiza la necesidad de reconsiderar el enfoque pedagógico actual.

Por lo tanto, este análisis tiene como objetivo no solo señalar las diferencias en el modo de adquirir habilidades, sino también establecer los cimientos para una reflexión pedagógica profunda que fomente una perspectiva de enseñanza más integradora y enfocada en la acción. Esta necesidad se ve reforzada por las exigencias de los estudiantes en cuanto a metodologías contextualizadas, como la implementación de diálogos auténticos. El estudio presentado busca, de este modo, contribuir a la optimización curricular de la Licenciatura en Inglés del

CRUSAM, sugiriendo estrategias que permitan formar graduados con una competencia comunicativa realmente integral, aptos para desenvolverse eficazmente y con propiedad en cualquier ambiente de habla inglesa.

**CAPÍTULO 1**  
**ASPECTOS GENERALES**

## **1. Aspectos generales**

### **1.1 Situación actual del problema**

La situación actual del problema en la Licenciatura en Inglés del CRUSAM se caracteriza por una tensión persistente entre el dominio formal de la gramática y el uso pragmáticamente adecuado del inglés en contextos reales de comunicación. Aunque el plan de estudios contempla contenidos orientados tanto al desarrollo de habilidades gramaticales como pragmáticas, diversos indicios sugieren que la instrucción se ha centrado históricamente en la enseñanza de reglas y estructuras, con menor atención sistemática al uso contextualizado del idioma. Esta tendencia es congruente con lo observado en otros contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL), donde la precisión morfosintáctica suele recibir más énfasis que la adecuación sociocultural del discurso.

En consecuencia, se mantiene una brecha entre el conocimiento gramatical que los estudiantes logran adquirir y su capacidad para emplear ese conocimiento de manera apropiada en situaciones comunicativas auténticas, tanto orales como escritas. Los estudiantes pueden demostrar dominio aceptable de la sintaxis y la morfología en pruebas formales, pero encontrar dificultades al formular peticiones corteses, gestionar turnos de conversación o interpretar implicaturas y referencias contextuales en interacciones académicas y sociales. Esta situación afecta directamente el desarrollo de una competencia comunicativa integral, entendida como la integración de componentes gramaticales y pragmáticos necesarios para participar

eficazmente en comunidades académicas y profesionales donde el inglés es medio de comunicación.

El contexto específico del CRUSAM presenta, además, desafíos propios de los entornos EFL universitarios, como la limitada exposición a comunidades de habla inglesa fuera del aula y la escasez de oportunidades para interactuar en situaciones comunicativas complejas más allá de las actividades controladas de clase. La instrucción tradicional prioriza frecuentemente ejercicios de repetición, traducción y práctica de estructuras gramaticales, mientras que las tareas orientadas a la negociación de significados, la cortesía lingüística o la resolución de malentendidos pragmáticos aparecen de forma menos sistemática. A ello se suma que la traducción, pese a ser una herramienta potencialmente útil para desarrollar conciencia lingüística avanzada, no siempre se explota didácticamente de modo que favorezca la reflexión sobre diferencias pragmáticas entre lenguas.

Al mismo tiempo, la rápida expansión de tecnologías educativas y herramientas de inteligencia artificial abre nuevas posibilidades y dilemas para la enseñanza del inglés en el CRUSAM. Recursos como plataformas de e-learning, chatbots y sistemas de IA generativa están disponibles para apoyar el aprendizaje de la gramática, la escritura y la interacción simulada, pero su integración pedagógica aún parece incipiente y desigual entre docentes y cursos. Esta situación genera un escenario en el que algunos estudiantes acceden a apoyos tecnológicos que podrían potenciar tanto su precisión

gramatical como su desempeño pragmático, mientras que otros siguen dependiendo casi exclusivamente de las prácticas tradicionales de aula.

En este panorama, la pregunta central de investigación cobra especial relevancia: cómo influyen los factores académicos y contextuales, incluyendo el tipo de instrucción recibida, la exposición al idioma y el uso de tecnologías, en las diferencias observadas entre la adquisición de habilidades gramaticales y pragmáticas en los estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM. La persistencia de una brecha entre “saber sobre el idioma” y “saber usar el idioma” plantea un problema educativo que afecta tanto la calidad de la formación inicial como la preparación de los futuros profesionales para responder a las demandas comunicativas de entornos académicos y laborales globalizados.

## **1.2 Planteamiento del problema**

La adquisición de habilidades lingüísticas, tanto gramaticales como pragmáticas, es un pilar fundamental en la formación de estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés), especialmente en contextos de educación superior como la Licenciatura en inglés del CRUSAM (Centro Regional Universitario de San Miguelito). La gramática se refiere a las reglas que rigen la estructura de un idioma, mientras que la pragmática se centra en el uso del lenguaje en contexto, incluyendo la comprensión de las intenciones del hablante y las normas sociales y culturales. El estudio de estas

dos áreas es crucial para el desarrollo de una competencia comunicativa integral.

La adquisición de habilidades lingüísticas, tanto gramaticales como pragmáticas, es un pilar fundamental en la formación de estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés), especialmente en contextos de educación superior como la Licenciatura en inglés del CRUSAM (Centro Regional Universitario de San Miguelito). La gramática se refiere a las reglas que rigen la estructura de un idioma, mientras que la pragmática se centra en el uso del lenguaje en contexto, incluyendo la comprensión de las intenciones del hablante y las normas sociales y culturales. El estudio de estas dos áreas es crucial para el desarrollo de una competencia comunicativa integral.

A pesar de que los planes de estudio de inglés como lengua extranjera suelen enfatizar tanto las habilidades gramaticales como las pragmáticas, persisten desafíos significativos en la adquisición de ambas por parte de los estudiantes. Investigaciones previas han señalado que, si bien la gramática y el vocabulario son componentes distintos del lenguaje, están altamente relacionados. Sin embargo, la brecha entre el conocimiento gramatical y la capacidad de usar el lenguaje de manera apropiada en situaciones comunicativas reales es una preocupación constante. Los estudiantes pueden dominar la sintaxis y la morfología, pero tener dificultades para aplicar este conocimiento en interacciones sociales y académicas auténticas. ¿Cómo influyen los factores

académicos y contextuales en las diferencias que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM en la adquisición de habilidades gramaticales frente a las habilidades pragmáticas?

En el contexto de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM, es probable que los estudiantes enfrenten desafíos específicos relacionados con la adquisición de habilidades pragmáticas, dado que la instrucción tradicional a menudo prioriza la gramática sobre el uso contextualizado del lenguaje. La falta de exposición a entornos comunicativos auténticos o la limitada oportunidad de practicar la lengua en situaciones pragmáticas complejas pueden impedir el desarrollo de una competencia comunicativa plena. Además, la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje en un contexto de educación superior en un entorno de EFL pueden influir en el grado de desarrollo de estas habilidades. Por ejemplo, estudios han demostrado que las habilidades de expresión oral son a menudo las más desafiantes para los futuros profesores en entornos de instrucción en inglés. Asimismo, la traducción, aunque esencial, a menudo no recibe la atención que merece en las aulas de inglés modernas, lo que puede afectar el desarrollo de habilidades lingüísticas complejas.

### **1.3 Justificación**

#### **1.3.1 Importancia de la investigación**

Este trabajo se enmarca en la línea de investigación “Calidad educativa y creación de una sociedad sostenible”, al proporcionar evidencia empírica acerca de un componente esencial de la educación lingüística universitaria en Panamá. Para que los graduados colaboren en la mejora de la

enseñanza del idioma en ámbitos académicos y universitarios, así como para que participen de manera efectiva en comunidades profesionales y académicas globales, es fundamental la competencia comunicativa en inglés. Esta se define como una integración coherente entre pragmática y gramática.

El estudio es significativo en múltiples niveles. En el ámbito institucional, sus descubrimientos pueden guiar la revisión del currículo de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM y promover un balance más claro entre los objetivos pragmáticos y gramaticales en las actividades de evaluación y en los planes de estudio. En términos pedagógicos, determinar debilidades concretas posibilitará la creación de tácticas didácticas que combinen prácticas de utilización genuina del idioma, simulaciones comunicativas y el uso pedagógico de tecnologías emergentes, como interfaces generativas de inteligencia artificial y chatbots educativos. Desde la perspectiva científica, la investigación proporcionará información sobre el vínculo entre pragmática y gramática en contextos universitarios de EFL en la región, donde las pruebas empíricas son todavía insuficientes, particularmente en programas de Licenciatura en Inglés.

### **1.3.2 Aportes y beneficiarios de esta investigación**

Es de vital importancia el estudio de las disparidades en la adquisición de competencias gramaticales y pragmáticas en los alumnos de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM. Posibilita descubrir las áreas concretas en las que los alumnos tienen mayores problemas, lo que puede

ser útil para planear y poner en práctica estrategias pedagógicas más efectivas. Para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y asegurar que los futuros profesionales del idioma estén adecuadamente preparados para afrontar las exigencias comunicativas del mundo real, es esencial entender las causas que subyacen a estas discrepancias.

**Las ventajas o contribuciones de este trabajo de graduación son diversas:**

- **Mejoramiento del currículo:** Los hallazgos pueden guiar la revisión y modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Inglés, garantizando una distribución más efectiva entre la enseñanza pragmática y gramatical. Esto es fundamental porque la internacionalización de la educación superior ha incrementado la demanda de competencias lingüísticas concretas y un control contextual del idioma.
- **Formulación de estrategias pedagógicas:** El reconocimiento de debilidades particulares puede llevar a la elaboración de actividades y recursos didácticos en clase que aborden de manera directa las necesidades prácticas de los alumnos. Por ejemplo, la aplicación de inteligencia artificial (IA), como ChatGPT, ha mostrado ser efectiva para perfeccionar la escritura y otros talentos relacionados con el lenguaje al ofrecer comentarios inmediatos y recrear diálogos. Las aulas de idiomas pueden aprovechar tecnologías como los chatbots educativos para respaldar el aprendizaje autónomo.

- **Capacitación de los docentes:** Los hallazgos pueden ser útiles para programas de formación y crecimiento profesional de docentes de inglés, apoyándolos a incorporar con mayor eficacia la enseñanza pragmática en sus lecciones. Para los programas de formación de maestros de inglés, es fundamental el tacto pedagógico, que comprende la motivación y la empatía hacia los alumnos, así como una gestión efectiva del aula y una enseñanza diferenciada.
- **Preparación para el mundo laboral:** Para tener éxito en ambientes académicos y laborales que exigen el uso del inglés, es fundamental poseer una sólida competencia pragmática. Dado que la habilidad de comunicarse sin palabras también desempeña un papel importante en las interacciones sociales, esto es especialmente relevante.
- **Creación de conocimiento:** La investigación aportará al conjunto de saberes existentes acerca del aprendizaje del lenguaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en entornos universitarios, especialmente en la región, donde son escasas las indagaciones sobre los requerimientos de los alumnos de posgrado de EFL.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

##### **1.4.1 Objetivo general**

Analizar las diferencias en la adquisición de habilidades gramaticales y pragmáticas en estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM.

##### **1.4.2 Objetivos específicos**

- a) Evaluar el nivel de dominio de las habilidades gramaticales en los estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM.
- b) Evaluar el nivel de dominio de las habilidades pragmáticas (como la capacidad de mitigar peticiones en la comunicación por correo electrónico, el uso apropiado de turnos de conversación y la comprensión de implicaturas) en los estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM.
- c) Identificar los factores (como la exposición al idioma, el tipo de instrucción recibida y la experiencia previa) que influyen en las diferencias observadas en la adquisición de habilidades gramaticales y pragmáticas.
- d) Proponer recomendaciones pedagógicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades gramaticales y pragmáticas en el programa de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM.

### **1.5 Delimitación**

En primer lugar, la investigación actual se limita al Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM) de la Universidad de Panamá, particularmente a su programa de Licenciatura en Inglés. Esta elección se debe a la necesidad de examinar un contexto en el que se forman docentes y profesionales del inglés en un ambiente donde el idioma es extranjero (EFL). En este entorno, ya se ha detectado una posible brecha entre el manejo de la gramática y el desempeño práctico en contextos comunicativos académicos y laborales.

En términos conceptuales y temáticos, el estudio se limita a un análisis comparativo entre dos áreas específicas de la competencia lingüística: las habilidades pragmáticas (evaluadas por medio de tareas de producción y comprensión de actos del habla, como la implicatura, disculpas, peticiones y agradecimientos, sobre todo en entornos académicos formales, como, por ejemplo, la comunicación por email) y las habilidades gramaticales (que se evalúan a través de exámenes relacionados con morfología, gramática y sintaxis). No se busca tratar de manera integral otros aspectos de la competencia comunicativa, como la fonología o la competencia discursiva, a menos que estén directamente relacionados con la operacionalización de las variables clave.

Por último, en cuanto a la metodología, el análisis se limita a un enfoque principalmente cuantitativo, no experimental, transversal y de carácter descriptivo-correlacional. Se fundamenta en la implementación de cuestionarios y pruebas estructuradas para evaluar el grado de dominio pragmático y gramatical e indagar sobre su asociación con factores académicos y contextuales, tales como la exposición al idioma, la clase de instrucción recibida o el uso de tecnologías educativas. A pesar de que el protocolo incluye la opción de llevar a cabo grupos focales o entrevistas, se consideran métodos exploratorios complementarios con el objetivo de mejorar la interpretación de los resultados cuantitativos, sin cambiar el diseño general en una investigación mixta con igual grado cualitativo y cuantitativo.

## **1.6 Limitaciones**

- Tiempo
- Apoyo de los participantes
- Factor monetario
- Contexto específico
- Entorno de Lengua Extranjera (EFL)
- Brecha tecnológica

### 1.7 Cronograma de actividades

| ACTIVIDADES                            | Octubre<br>2025 | Noviembre<br>2025 | Diciembre<br>2025 | Enero<br>2026 | Febrero<br>2026 | Marzo<br>2026 |
|----------------------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-----------------|---------------|
|                                        | 1               | 2                 | 3                 | 4             | 5               | 6             |
| Elección del tema                      |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Desarrollo de formularios              |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Aprobación de la tesis                 |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Revisión bibliográfica                 |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Desarrollo de Capítulo I               |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Revisión de Capítulo I                 |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Entrega de Capítulo I                  |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Desarrollo de Capítulo II              |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Revisión de Capítulo II                |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Entrega de Capítulo II                 |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Desarrollo de Capítulo III             |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Revisión de Capítulo III               |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Entrega de Capítulo III                |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Validación de encuestas                |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Aplicación de encuestas                |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Revisión y corrección final            |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Presentación final de la investigación |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Revisión por especialista en español   |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Correcciones finales e impresión       |                 |                   |                   |               |                 |               |
| Sustentación de tesis                  |                 |                   |                   |               |                 |               |

Tabla 1: Cronograma de actividades de la tesis.

**CAPÍTULO 2**  
**MARCO REFERENCIAL**

## 2. Marco referencial

### 2.1 Antecedentes

El estudio de cómo se adquiere la pragmática en comparación con la gramática en entornos de inglés como lengua extranjera (EFL) está muy extendido a nivel global, pero es relativamente nuevo en el contexto panameño. Esta investigación se fundamenta en los siguientes estudios:

- **Bataineh y Hussein (2015)** analizaron el impacto que tiene el uso de chat por webcam en las habilidades pragmáticas de alumnos universitarios de EFL. En su estudio cuasiexperimental, el grupo experimental que empleó dicha tecnología para interactuar evidenció un aumento en la producción de actos de habla (peticiones y disculpas) significativamente más alto que el grupo control al cual se le proporcionó instrucción tradicional. Este antecedente es esencial para la investigación actual porque respalda la noción de que el ejercicio en contextos mediados tecnológicamente puede ser beneficioso para el desarrollo pragmático y fundamenta la indagación del empleo de instrumentos parecidos (como chatbots de IA) en el CRUSAM.
- **Alcón-Soler (2015)** examinó el impacto de la enseñanza pragmática y el tiempo que se pasa en el extranjero. Sus descubrimientos mostraron que la instrucción explícita en pragmática tuvo un impacto positivo importante en la habilidad de los alumnos para mitigar peticiones, y que este efecto se vio incrementado por una estadía larga en un país angloparlante. La relevancia de la instrucción intencionada en el salón de clases de EFL, sobre todo en situaciones como las del CRUSAM, en las que la inmersión natural es restringida, es enfatizada por esta investigación.
- **Wilson & Bishop (2021)** crearon una nueva evaluación en línea para descubrir las habilidades centrales y pragmáticas del lenguaje. Su labor metodológica es esencial porque evidenció que los dominios gramatical y pragmático (lingüístico central) pueden ser evaluados de forma confiable y por separado. Este antecedente ofrece un fuerte apoyo en términos

metodológicos para el diseño de las herramientas de esta investigación, cuyo objetivo es exactamente medir y comparar estos dos constructos.

- **Karataş et al. (2024)** realizaron una investigación centrada en la inclusión de la IA (ChatGPT) en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Su investigación reveló que el empleo de esta herramienta impactó positivamente las capacidades lingüísticas de los estudiantes, incluyendo probablemente la producción escrita y la práctica conversacional. Este es un precedente inmediato para la variable “uso de tecnología” en el cuestionario de factores contextuales de este protocolo, lo cual sugiere que tener acceso a estas herramientas y utilizarlas puede ser un elemento que tenga incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- A nivel local y regional, la investigación presenta más limitaciones. Investigaciones como las de Huang (2024), en Taiwán, han tratado las necesidades de alumnos de posgrado en inglés para propósitos académicos (EAP), reconociendo brechas parecidas. No obstante, en la literatura hay una evidente brecha en investigaciones cuantitativas que comparen directamente la competencia pragmática y gramatical de los alumnos de pregrado de EFL en Centroamérica. Por lo tanto, este trabajo es un aporte innovador para el contexto panameño.

## 2.2 Conceptualización

Para operacionalizar esta investigación, es fundamental definir sus variables principales a nivel conceptual:

- **Variable independiente:** Clase de capacidad lingüística. Esta variable se conceptualiza como la categoría macro en la que se evalúa la competencia.

Es un factor categórico que tiene dos niveles:

- **Capacidad gramatical:** Se conceptualiza como el conocimiento explícito e implícito del conjunto de reglas (morfología, sintaxis) que

gobierna la estructura de las oraciones en la lengua meta (el inglés). Significa tener la habilidad de entender y crear estructuras lingüísticas que sean correctas desde el punto de vista formal.

- **Capacidad pragmática:** En términos conceptuales, se entiende como la habilidad de emplear el lenguaje adecuadamente en situaciones comunicativas concretas, considerando aspectos como los roles de los interlocutores, la intención comunicativa y las normas culturales. Comprende la interpretación y producción de actos de habla (por ejemplo, disculpas, peticiones), el manejo del turno en la conversación, la comprensión de implicaturas y el empleo de referencias contextuales.
- **Variables dependientes:** Grados de dominio. Son los resultados cuantificables que se anticipan de la variable independiente.
  - **Grado de dominio gramatical:** Es el nivel de competencia que un alumno muestra al emplear las normas gramaticales del inglés. Se evidenciará de manera operativa a través de una calificación numérica que se obtenga en una prueba estandarizada destinada a evaluar la precisión morfosintáctica.
  - **Grado de dominio pragmático:** Es el nivel de competencia que un alumno demuestra al emplear correctamente el lenguaje en un contexto determinado. Se expresará de manera operativa a través de una calificación numérica adquirida en instrumentos como las Tareas de Compleción Discursiva (DCT) y pruebas para entender

implicaturas, que se evaluarán con rúbricas que den mayor importancia a la adecuación sociocultural que a la simple corrección formal.

- **Variables de factor (de carácter contextual):** Son constructos que se presume tienen un impacto en las variables dependientes.
  - **Exposición al idioma:** Nivel en que el alumno se relaciona con información en inglés fuera del ambiente formal de la clase (por ejemplo, al utilizar videojuegos, redes sociales, medios o hablar con hablantes nativos).
  - **Clase de instrucción obtenida:** El tipo de enseñanza que ha recibido el alumno, abarcando desde técnicas tradicionales enfocadas en la forma y la corrección gramatical hasta métodos comunicativos que enfatizan la fluidez y la adecuación pragmática.
  - **Experiencia anterior:** Registro de contacto con el idioma inglés, tanto formal como informal, antes de entrar a la universidad.

## 2.3 Teorías

El marco teórico de este estudio se sustenta en tres pilares interconectados:

**1. Teoría de la Competencia Comunicativa (Hymes, 1972):** Esta teoría amplía el concepto de competencia lingüística de Chomsky (centrado solo en el conocimiento gramatical idealizado) para incluir el conocimiento y la habilidad para usar el lenguaje apropiadamente en situaciones sociales reales. Para Hymes, un hablante competente no solo sabe construir una oración

gramaticalmente correcta, sino también cuándo decirlo, a quién, dónde y de qué manera. Esta teoría es el fundamento central que justifica la investigación de ambas variables. La habilidad gramatical se alinea con la competencia lingüística dentro de este modelo, mientras que la habilidad pragmática se alinea directamente con la competencia sociolingüística y parte de la discursiva. El estudio de las diferencias entre ambas es, en esencia, un esfuerzo por diagnosticar el desarrollo desigual de los componentes de la competencia comunicativa en los estudiantes del CRUSAM.

**2. Teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL):** Input, Output e Interacción: Autores como Krashen (Input Comprensible), Swain (Output Hypothesis) y Long (Interacción) proveen el marco para entender los factores contextuales.

- **Krashen (Krashen, 1982)** postula que la adquisición se da al comprender mensajes que están ligeramente por encima del nivel actual del aprendiz ( $i+1$ ). La baja exposición al idioma fuera de las aulas de clase limita drásticamente este input comprensible, necesario para internalizar características pragmáticas que son raras en los libros de texto.
- **Swain (Swain, 1985)** argumenta que la producción forzada de lenguaje (output) es crucial para desarrollar el lenguaje. Permite al aprendiz probar hipótesis, notar gaps en su conocimiento y reflexionar sobre el lenguaje. La falta de oportunidades para output significativo en contextos pragmáticos impide este proceso.

- **Long (Long, 1996)** enfatiza que la interacción negociada, donde los interlocutores colaboran para resolver incomprensiones, es el mecanismo que conecta el input, el output y la adquisición. La instrucción tradicional centrada en la gramática no siempre provee oportunidades para este tipo de interacción auténtica, lo que explica las brechas encontradas.
- 3. Teoría de la Instrucción Pragmática (Takahashi, 2010; Alcón-Soler, 2015).** Estos autores, desde el campo de la pragmática en L2, sostienen que las características pragmáticas, al ser altamente culturales y a menudo implícitas, no se adquieren por ósmosis ni mediante la sola instrucción gramatical. Abogan por la instrucción explícita o con concienciación, donde se destapan las reglas de uso, se contrastan con la L1 y se practican en contextos lo más auténticos posibles. Esta teoría explica por qué el tipo de instrucción recibida (variable de factor) es crucial: un enfoque que no incluya instrucción pragmática deliberada resultará, predictivamente, en un bajo nivel de dominio pragmático. Además, sostiene que tecnologías como la IA pueden crear entornos simulados para esta práctica deliberada, vinculándose con los hallazgos de Karataş et al. (2024).

| <b>Aspecto</b>              | <b>Competencia gramatical</b>                                              | <b>Competencia pragmática</b>                                              |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Mecanismo principal</b>  | Procesamiento de input, práctica estructurada, retroalimentación explícita | Socialización, conciencia intercultural, exposición a contextos auténticos |
| <b>Tipo de conocimiento</b> | Mayormente declarativo procedimental                                       | Mayormente procedimental e implícito                                       |
| <b>Rol de la conciencia</b> | Esencial para el aprendizaje inicial                                       | Esencial para evitar transferencia negativa                                |
| <b>Transferencia de L1</b>  | Más limitada (interferencia estructural)                                   | Más extensiva (patrones culturales de interacción)                         |
| <b>Variabilidad</b>         | Alta mediante tests objetivos                                              | Requiere juicios subjetivos, situaciones simuladas                         |

Tabla 2: Mecanismos de Adquisición Contrastadas.

### **El foco específico: La competencia pragmática**

Dentro de la competencia comunicativa, la Pragmática (según autores como Bachman o Rose & Kasper) se divide en dos áreas que explican perfectamente el problema planteado:

| <b>Dimensión</b>         | <b>Definición</b>                                                                | <b>Problema observado en CRUSAM</b>                                                                |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pragmalingüística</b> | Los recursos lingüísticos (gramática) usados para realizar actos comunicativos.  | El estudiante conoce el “verbo modal”, pero no sabe usarlo para mitigar una petición.              |
| <b>Sociopragmática</b>   | El conocimiento de las normas sociales y culturales que rigen el comportamiento. | El estudiante suena demasiado directo o rudo sin intención de serlo debido a la falta de contexto. |

Tabla 3: Resumen y explicación del problema planteado

#### **4. El Modelo Integrado de Competencia Pragmática (IMPC)**

Este modelo, propuesto por Mao (2020) y Mao y He (2021), surge del paradigma biolingüístico y el Programa Minimalista. Propone un mecanismo pragmático uniforme que opera en la interfaz entre el pensamiento y la comunicación. Una de sus características centrales es la **complementariedad entre la competencia gramatical y pragmática**, sugiriendo que no son entidades separadas, sino que interactúan dinámicamente en el uso de la lengua.

Este modelo es esencial, ya que trata directamente la “interfaz” entre la pragmática y la gramática, y me fue útil para examinar cómo los alumnos de CRUSAM no solo requieren saber las reglas gramaticales (forma), sino también poner en marcha un mecanismo que les posibilite emplear esas formas de forma adecuada en contexto (función).

#### **5. La Hipótesis de la Interfaz Gramática-Pragmática en Adquisición de Segundas Lenguas**

Esta investigación, publicada a inicios de 2025, confirma que la competencia pragmática y la gramatical están interconectadas, ya que la construcción gramatical en un enunciado contribuye directamente a la expresión del uso de la lengua. El estudio proporciona un marco conceptual sobre cómo se da esta interfaz.

Este trabajo es contemporáneo y tiene aplicación directa en mi tema, porque me brinda un fundamento sólido donde puedo argumentar que las “diferencias en la adquisición” que note podrían ser consecuencia de la manera en que se procesa

esta interfaz, lo cual sugiere que los obstáculos pragmáticos no solo pueden ser un asunto de “reglas sociales”, sino también de cómo se combinan con el conocimiento gramatical.

## **6. La Teoría de la Adquisición de Habilidades (Skill Acquisition Theory) aplicada a la Gramática**

Aplicada a la L2, esta teoría distingue entre conocimiento declarativo (saber qué es la regla) y conocimiento procedural (saber cómo usarla en comunicación). La práctica repetida y significativa es clave para convertir el conocimiento explícito en habilidad implícita y automática.

Esta teoría es perfecta para explicar las diferencias en la adquisición de habilidades gramaticales. Puedes investigar si el tipo de instrucción en el CRUSAM favorece el conocimiento declarativo (memorizar reglas) y si eso se correlaciona con una menor habilidad para usar esas estructuras procedualmente en tareas que exigen atención a la pragmática.

## **7. El Procesamiento Apropiado para la Transferencia (Transfer-Appropriate Processing - TAP)**

Este principio cognitivo sostiene que la transferencia del conocimiento (p. ej., gramatical) es más exitosa cuando las condiciones de práctica simulan las demandas cognitivas del contexto de uso real. Para que la gramática se use en comunicación, debe practicarse en tareas comunicativas.

El TAP me ayudó a conectar la instrucción con el desempeño. Puedo argumentar que las “diferencias” en la adquisición podrían deberse a que las actividades

gramaticales (ejercicios mecánicos) no se asemejan a las tareas pragmáticas (conversaciones reales), por lo que el conocimiento no se “transfiere” fácilmente de un dominio a otro.

## **8. El Modelo Componencial de Competencia Comunicativa (y su evolución)**

Desde los trabajos fundacionales de Canale y Swain (1980) y Bachman y Palmer (2010), este modelo ha evolucionado. La versión actualizada de Timpe et al. (2015) propone un modelo “dinámico e interactivo” donde la competencia pragmática (conocimiento sociolingüístico e ilocutivo) y la competencia gramatical (conocimiento de la forma) son componentes independientes, pero que interactúan secuencialmente para crear significado.

Este modelo me ofrece una estructura clásica pero actualizada para mi marco teórico. Pude usarlo para operacionalizar las variables de mi estudio: definir qué entenderás por “habilidad gramatical” y “habilidad pragmática” y cómo estas se relacionan dentro de la competencia comunicativa global de los estudiantes de la licenciatura.

## **9. La competencia pragmática en instrucción explícita vs. implícita**

Investigaciones recientes (Revisadas en Zhang, 2022) se centran en cómo se adquiere la competencia pragmática en el aula. Se ha demostrado que, en contextos de inglés como lengua extranjera (EFL), como el mexicano, la instrucción (especialmente la explícita) es crucial, ya que la exposición fuera del

aula es limitada. Estas habilidades no se adquieren solo por “exposición”, requieren ser enseñadas.

Dado que el CRUSAM es un contexto de aula (probablemente EFL), esta teoría es central. Me ayudó a analizar si el plan de estudios de la licenciatura integra explícitamente la enseñanza de la pragmática y cómo eso podría explicar las diferencias en su adquisición en comparación con la gramática, que suele tener un lugar más explícito en el currículo.

### **10. Perspectiva sociocultural de la competencia pragmática**

Esta perspectiva, defendida por autores como Kasper y Rose (2002) y Taguchi (2019), define la competencia pragmática como la capacidad de producir y comprender discurso en interacciones socioculturales. Se centra en cómo los recursos lingüísticos (gramática) y el contexto sociocultural se entrelazan para crear significado.

Esta teoría me permite el análisis de los elementos culturales y sociales de la pragmática. Al estudiar inglés en México, los alumnos del CRUSAM pueden enfrentar problemas no solo con la estructura gramatical de un acto de habla (por ejemplo, hacer una solicitud educada), sino también con las normas socioculturales de la comunidad angloparlante (por ejemplo, cuándo y a quién se le pide algo de determinada forma).

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA**

## 11. Metodología

### 3.1 Diseño de investigación

Este estudio se enmarcará en un **diseño no experimental, transeccional descriptivo-correlacional** de enfoque **cuantitativo**.

- **No experimental:** Porque no se manipularán deliberadamente las variables de estudio; estas serán observadas y medidas en su contexto natural, sin intervención por parte del investigador.
- **Transeccional:** Porque la recolección de los datos se realizará en un único momento temporal, proporcionando una “fotografía” de las variables en el período académico 2025-2026.
- **Descriptivo:** Porque busca medir y describir las características (niveles de dominio) de las variables de estudio en la población objetivo.
- **Correlacional:** Porque tiene como objetivo analizar la relación y el grado de asociación entre las variables de habilidad lingüística (gramatical y pragmática) e identificar cómo se relacionan con diversos factores contextuales (exposición, instrucción, experiencia).

### 3.2 Hipótesis

- **Hipótesis de trabajo (H1):** Existen diferencias significativas en la adquisición de habilidades gramaticales y pragmáticas en los estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM, influenciadas por factores metodológicos y contextuales.

- **Hipótesis nula (H0):** No existen diferencias significativas en la adquisición de habilidades gramaticales y pragmáticas en los estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM.

### 3.3 Definición operacional de variables

| Variable                             | Conceptualización                                                   | Operacionalización                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Variable independiente</b>        |                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Tipo de habilidad lingüística</b> | Categoría macro de la competencia evaluada.                         | Variable categórica con dos niveles:<br>1. <b>Gramatical</b><br>2. <b>Pragmática</b>                                                                                                                                                                 |
| <b>Variable dependiente</b>          |                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Nivel de dominio gramatical</b>   | Grado de competencia en las reglas morfosintácticas del inglés.     | Puntuación numérica obtenida en una <b>prueba estandarizada</b> que evalúe uso de tiempos verbales, concordancia sujeto-verbo, estructuras complejas, preposiciones, artículos, etc., mediante ítems de opción múltiple, complicación y reescritura. |
| <b>Nivel de dominio pragmático</b>   | Grado de competencias en el uso socialmente apropiado del lenguaje. | Puntuación numérica obtenida en:<br>1. <b>Tareas de completación del discurso</b>                                                                                                                                                                    |

|                             |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                                          | <p><b>(CTs):</b> Escenarios escritos donde el estudiante debe producir un acto de habla (e.g., una petición mitigada en un correo electrónico a un profesor). Evaluado con una rúbrica de adecuación pragmática.</p> <p><b>2. Prueba de Comprensión de Implicaturas:</b> Ítems de opción múltiple donde debe interpretar el significado real detrás de un enunciado.</p> |
| <b>Variables de factor</b>  |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Exposición al idioma</b> | Grado de interacción con input en inglés fuera del aula. | <p>Puntuación compuesta derivada de un <b>cuestionario de frecuencia</b> (escala tipo Likert) sobre consumo de medios (TV, películas, redes sociales, videojuegos), lectura por placer e interacción con hablantes nativos/no nativos.</p>                                                                                                                               |

|                                     |                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tipo de instrucción recibida</b> | Naturaleza de la enseñanza experimentada.   | Puntuación derivada de un <b>cuestionario de percepción</b> (escala Likert) donde los estudiantes evalúan el énfasis de sus clases previas y actuales en actividades comunicativas vs. ejercicios gramaticales descontextualizados. |
| <b>Experiencia previa</b>           | Historial de contacto formal con el inglés. | Datos recogidos mediante <b>preguntas cerradas</b> sobre años de estudio del inglés antes de la universidad, certificaciones obtenidas y participación en programas de inmersión.                                                   |
|                                     |                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |

Tabla 4: Definición operacional de variables

### 3.4 Fuentes

#### 3.4.1 Fuentes primarias

La información primaria será recolectada directamente de la población de estudio a través de:

**Cuestionarios:** Aplicados a los estudiantes seleccionados en la muestra para recoger datos sobre los factores contextuales y demográficos.

### **3.4.2 Fuentes secundarias**

- **Artículos científicos:** De revistas indexadas en bases de datos como Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO, tal como los citados en la bibliografía del protocolo (e.g., Alcón-Soler, 2015; Karataş et al., 2024).
- **Libros y capítulos de libros:** Especializados en adquisición de segundas lenguas, pragmática y metodología de investigación.
- **Tesis y disertaciones:** De estudios previos relacionados con la enseñanza del inglés en Panamá y Latinoamérica.
- **Documentos institucionales:** Plan de estudio de la Licenciatura en Inglés de la Universidad de Panamá, para contextualizar la investigación.

### **3.5 Población y muestra**

**Población:** La población objetivo estará constituida por la totalidad de los estudiantes activos matriculados en la Licenciatura en inglés del CRUSAM durante el primer semestre académico de 2026. Según datos institucionales, se estima una población finita de aproximadamente N=250 estudiantes.

Muestra: Se empleará un muestreo no probabilístico por conveniencia y por criterio. La muestra será intencionada para incluir estudiantes de segundo, tercer y cuarto año, ya que se presume que han estado expuestos a una cantidad suficiente de instrucción universitaria en el idioma para que las variables de estudio sean observables. Se buscará incluir participantes de todos los niveles de avance para lograr una representatividad heterogénea.

Tamaño muestral: El tamaño de la muestra ( $n$ ) se calculará utilizando la fórmula para población finita con un nivel de confianza del 95% ( $Z=1.96$ ), un margen de error del 5% y una varianza máxima ( $p=q=0.5$ ). El cálculo se realizará una vez se tenga el número exacto de la población ( $N$ ). Se aplicará un criterio de disponibilidad y consentimiento informado.

### **3.6 Instrumento**

Cuestionario de Factores Contextuales y Demográficos (CFCD):

Instrumento tipo encuesta con secciones para:

- Datos demográficos (edad, género, año que cursa)
- Escalas Likert para medir la variable “Exposición al idioma”
- Escalas Likert para medir la percepción del “Tipo de instrucción recibida”
- Preguntas de opción múltiple para recoger datos sobre “Experiencia previa”

### **3.7 Procedimiento**

- Fase previa: Obtención de permisos de la Dirección de Posgrado y del CRUSAM. Elaboración y validación de instrumentos. Cálculo definitivo de la muestra.
- Fase de reclutamiento: Contacto con los coordinadores y profesores de la licenciatura para presentar el estudio y reclutar participantes. Aplicación del consentimiento informado a todos los voluntarios.
- Fase de recolección de datos: Aplicación de los instrumentos en un período concentrado de dos semanas para evitar deserción. La aplicación se realizará de forma presencial en horarios acordados con la institución, en un aula designada, para garantizar uniformidad en las condiciones. El orden de aplicación será: primero el cuestionario (CFCD), luego la prueba pragmática (PCP) y, finalmente, la prueba gramatical (PCG), con breaks entre ellas.
- Fase de procesamiento: Digitalización y depuración de la data en una hoja de cálculo de Microsoft Excel. Se crearán bases de datos separadas para luego ser exportadas al software de análisis estadístico.

### **3.8 Diseño estadístico**

El análisis de los datos se realizará desde las gráficas brindadas del formulario utilizado con los estudiantes.

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS**

## **12. Resultados**

### **4.1 Descripción de los resultados**

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario a 17 estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM. El instrumento exploró aspectos relacionados con el nivel de inglés autopercebido, experiencias de aprendizaje, dificultades gramaticales y pragmáticas, así como preferencias metodológicas. Los resultados se organizan en dos apartados: primero, una descripción general de los datos, y segundo, un análisis interpretativo que vincula los hallazgos con los objetivos del estudio.

Los 17 participantes se distribuyeron en diferentes niveles de la licenciatura: 12 cursaban cuarto año, 2 tercer año, 1 segundo año y 2 primer año. En cuanto al nivel de inglés autopercebido, 8 estudiantes se consideraron en nivel avanzado (C1-C2), 6 en intermedio (B1-B2) y 2 en básico (A1-A2). Todos los encuestados reportaron haber estudiado inglés antes de ingresar a la licenciatura, con una mayoría (9) que lo hizo por más de tres años.

En relación con la gramática, 8 estudiantes consideraron que es “fácil” de aprender, 5 “muy fácil” y 4 “difícil”. Los aspectos gramaticales más complejos fueron los condicionales (mencionados por 9 estudiantes), seguidos de los tiempos verbales (4) y las preposiciones (2). La mayoría (11) practica gramática fuera de clase “a veces”, mientras que 5 lo hacen “frecuentemente”. En cuanto a la suficiencia gramatical para comunicarse, 9 consideraron que sí es suficiente, 6 que parcialmente y 1 que no.

Respecto a la comprensión pragmática, 9 estudiantes indicaron que “sí” entienden el significado implícito en conversaciones, 7 “a veces” y 1 “no”. Todos, excepto uno, afirmaron haber recibido instrucción explícita sobre normas pragmáticas. Las situaciones pragmáticas más difíciles fueron: humor (6), negociación (6) y peticiones (1). En cuanto a la suficiencia de la enseñanza pragmática en el programa, 7 consideraron que “no” es suficiente, 6 que “parcialmente” y 3 que “sí”.

Sobre la importancia de las habilidades, 10 estudiantes señalaron que ambas (gramática y pragmática) son igualmente importantes, 5 dieron prioridad a la gramática y 2 a la pragmática. El área de mayor progreso fue también ambas (9), seguida de gramática (6) y pragmática (2).

En cuanto a métodos de aprendizaje, las “conversaciones reales” fueron el recurso más valorado para mejorar la pragmática (11 menciones), mientras que para la gramática se prefirieron los “juegos” (7) y los “ejercicios escritos” (5). Finalmente, las recomendaciones para mejorar la enseñanza incluyeron: mayor aplicación contextual, actividades dinámicas, uso de escenarios reales y práctica oral constante.

#### **4.2 Análisis de los resultados**

Los resultados permiten identificar tendencias significativas en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM. En primer lugar, se observa una autopercepción mayoritariamente positiva del nivel de inglés, especialmente entre los estudiantes de años avanzados, lo que sugiere que el programa ha contribuido al desarrollo de competencias lingüísticas generales.

Sin embargo, esta percepción no siempre se traduce en una confianza plena en el uso pragmático del idioma.

Un hallazgo relevante es la recurrente mención de los **condicionales** como el aspecto gramatical más complejo. Esto puede deberse a su naturaleza hipotética y a la variedad de estructuras que implican, lo que requiere un nivel de abstracción que no siempre se alcanza en contextos de instrucción formal. A pesar de ello, la mayoría de los estudiantes considera que su nivel gramatical es suficiente para comunicarse, lo que indica una base sólida en este ámbito.

No obstante, en el plano pragmático, las dificultades son más evidentes. Aunque todos los participantes han recibido instrucción explícita sobre normas pragmáticas, muchos aún enfrentan problemas para interpretar humor, negociaciones o peticiones en contextos reales. Esto sugiere que, si bien se enseña la teoría pragmática, la transferencia a situaciones comunicativas auténticas es limitada. La falta de práctica en contextos reales y la escasa exposición a hablantes nativos o entornos de inmersión —solo 12 de 17 reportaron haber tenido experiencias de este tipo— podrían explicar esta brecha.

La percepción de que la pragmática no se enseña de manera suficiente en el programa (7 respuestas negativas y 6 parciales) refuerza la necesidad de revisar el enfoque curricular. Los estudiantes demandan explícitamente más actividades prácticas, como role plays, conversaciones reales y escenarios

contextualizados, que les permitan desarrollar habilidades pragmáticas de manera integrada.

Es interesante notar que, aunque los estudiantes valoran por igual la gramática y la pragmática, los métodos que consideran más efectivos difieren: mientras que la gramática se asocia con ejercicios estructurados y juegos, la pragmática se vincula con la interacción real y el uso funcional del lenguaje. Esta distinción metodológica debería ser considerada en el diseño de actividades dentro del programa.

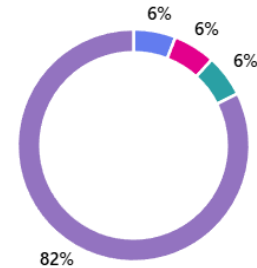
En conclusión, los resultados evidencian que, si bien los estudiantes avanzan en su dominio gramatical, persisten deficiencias en el desarrollo de competencias pragmáticas. Estas últimas requieren un enfoque pedagógico más contextualizado, dinámico y orientado a la acción, que permita a los futuros egresados comunicarse con eficacia en entornos reales. La incorporación de estrategias como el aprendizaje basado en tareas, la simulación de situaciones cotidianas y el análisis de discurso auténtico podría contribuir significativamente a cerrar esta brecha.

### 4.3 Encuesta

#### 1. Nivel actual en la licenciatura:

1. Nivel actual en la Licenciatura:

|           |    |
|-----------|----|
| ● 1er año | 1  |
| ● 2do año | 1  |
| ● 3er año | 1  |
| ● 4to año | 14 |



Gráfica 1: Respuestas de pregunta 1

Los datos muestran que el 82% de los estudiantes encuestados se encuentra en cuarto año, lo que representa una mayoría absoluta de 14 participantes. Los años primero, segundo y tercero cuentan cada uno con un solo estudiante, equivalentes al 6%, respectivamente. Esta distribución indica que la muestra está fuertemente inclinada hacia estudiantes en etapas avanzadas de la formación, lo que resulta particularmente valioso para este estudio, ya que son precisamente estos estudiantes quienes tienen mayor experiencia y perspectiva para evaluar el desarrollo de sus habilidades gramaticales y pragmáticas a lo largo de la carrera. La concentración en cuarto año permite obtener percepciones más maduras y reflexivas sobre la suficiencia de la enseñanza recibida y las áreas que requieren fortalecimiento.

*Fuente: William Moodie*

## 2. ¿Cuál es su nivel de inglés?

### 2. ¿Cuál es su nivel de inglés?



Gráfica 2: Respuestas de pregunta 2

En cuanto al nivel de inglés autopercebido, el 59% de los estudiantes (10 participantes) se considera en nivel avanzado (C1-C2), mientras que el 29% (5 estudiantes) se ubica en nivel intermedio (B1-B2) y solo el 12% (2 estudiantes) en nivel básico (A1-A2). Estos datos revelan una autopercepción mayoritariamente positiva, especialmente considerando que la mayoría cursa cuarto año. Esta confianza en el dominio del idioma es consistente con el avance esperado en etapas finales de la formación. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, sería importante contrastar esta autopercepción con mediciones objetivas de desempeño, particularmente en el área pragmática, donde los mismos estudiantes reportan dificultades en aspectos como el humor y la negociación.

*Fuente: William Moodie*

### 3. ¿Has estudiado inglés antes de ingresar a la licenciatura?

3. ¿Has estudiado inglés antes de ingresar a la licenciatura?



Gráfica 3: Respuestas de pregunta 3

El 100% de los encuestados (17 estudiantes) afirmó haber estudiado inglés antes de ingresar a la licenciatura. Este dato es altamente significativo, ya que indica que todos los participantes llegan al programa con una base previa de formación en el idioma, lo que sitúa al CRUSAM en un contexto de continuidad educativa más que de iniciación. Esta experiencia previa puede influir positivamente en la disposición hacia el aprendizaje y en el nivel de partida de los estudiantes. No obstante, también plantea interrogantes sobre la homogeneidad de dicha formación previa y sobre cómo el programa articula los conocimientos traídos por los estudiantes con los nuevos aprendizajes, especialmente en el área pragmática, que suele recibir menos atención en contextos de enseñanza preuniversitaria.

*Fuente: William Moodie*

#### 4. Si respondiste “sí”, ¿por cuánto tiempo?

4. Si respondiste “Sí”, ¿por cuánto tiempo?



Gráfica 4: Respuestas de pregunta 4

Entre los 17 estudiantes que afirmaron haber estudiado inglés antes de ingresar a la licenciatura, el 53% (9 estudiantes) lo hizo por más de 3 años, mientras que el 24% (4 estudiantes) estudió entre 1 y 3 años, y otro 24% (4 estudiantes) menos de un año. Estos datos revelan que más de la mitad de la muestra cuenta con una formación previa extensa, lo que sugiere que los estudiantes llegan al programa con una base sólida y familiaridad con el idioma. Esta experiencia prolongada podría explicar la autopercepción mayoritariamente positiva del nivel de inglés observada en imágenes anteriores. Sin embargo, también plantea el desafío de mantener el interés y la motivación de estos estudiantes con trayectorias previas extensas, así como la necesidad de diagnosticar adecuadamente sus conocimientos para evitar la repetición de contenidos ya dominados.

*Fuente: William Moodie*

5. ¿Has tenido experiencias de inmersión (viajes, intercambios, interacción con hablantes nativos)?

5. ¿Has tenido experiencias de inmersión (viajes, intercambios, interacción con hablantes nativos)?



Gráfica 5: Respuestas de pregunta 5

El 71% de los estudiantes (12 participantes) reportó haber tenido experiencias de inmersión, ya sea a través de viajes, intercambios o interacción con hablantes nativos, mientras que el 29% (5 estudiantes) no ha tenido este tipo de experiencias. Este dato es particularmente relevante para el estudio, ya que la literatura especializada señala que la competencia pragmática se desarrolla fundamentalmente a través de la exposición a contextos reales de comunicación. Aunque el porcentaje de estudiantes con experiencias de inmersión es mayoritario, el 29% que carece de ellas representa un grupo significativo que depende exclusivamente del aula para su desarrollo pragmático. Esta limitación podría explicar parcialmente las dificultades reportadas en áreas como el humor y la negociación, que requieren sensibilidad contextual difícil de adquirir sin exposición directa a situaciones auténticas.

*Fuente: William Moodie*

## 6. ¿Consideras que la gramática es fácil de aprender para ti?

6. ¿Consideras que la gramática es fácil de aprender para ti?



Gráfica 6: Respuestas de pregunta 6

En cuanto a la facilidad percibida para aprender gramática, el 53% de los estudiantes (9 participantes) la considera “fácil”, el 29% (5 estudiantes) “muy fácil”, y solo el 18% (3 estudiantes) la considera “difícil”. Ningún estudiante eligió la opción “muy difícil”. Estos datos indican una actitud mayoritariamente positiva hacia el aprendizaje gramatical, lo que sugiere que los estudiantes se sienten competentes y confiados en esta área. Esta confianza es coherente con el énfasis tradicional que los programas de formación docente suelen otorgar a la gramática. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, esta percepción positiva podría estar reflejando una mayor familiaridad con la enseñanza gramatical en comparación con la pragmática, así como la naturaleza más explícita y estructurada de las reglas gramaticales frente a la naturaleza contextual y variable de las normas pragmáticas.

*Fuente: William Moodie*

## 7. ¿Qué aspectos gramaticales te resultan más complejos?

7. ¿Qué aspectos gramaticales te resultan más complejos?



Gráfica 7: Respuestas de pregunta 7

Los **condicionales** fueron señalados como el aspecto gramatical más complejo por el 59% de los estudiantes (10 participantes), seguidos por los **tiempos verbales** con el 24% (4 estudiantes), las **preposiciones** con el 12% (2 estudiantes) y otras categorías con el 6% (1 estudiante). Este hallazgo es altamente significativo y consistente con la literatura especializada, que identifica los condicionales como una de las estructuras más desafiantes para aprendices de inglés debido a su complejidad semántica y sintáctica, así como a las diferencias con los sistemas condicionales de otras lenguas. La recurrencia de esta dificultad incluso en niveles avanzados sugiere la necesidad de diseñar intervenciones didácticas específicas que aborden los condicionales no solo desde una perspectiva estructural, sino también contextual y comunicativa, integrando su uso en situaciones reales que favorezcan su internalización.

*Fuente: William Moodie*

## 8. ¿Con qué frecuencia practicas ejercicios gramaticales fuera de clase?

8. ¿Con qué frecuencia practicas ejercicios gramaticales fuera de clase?



Gráfica 8: Respuestas de pregunta 8

El 71% de los estudiantes (12 participantes) reportó practicar ejercicios gramaticales fuera de clase “a veces”, mientras que el 29% (5 estudiantes) lo hace “frecuentemente”. Ningún estudiante indicó practicar “nunca” o “rara vez”. Estos datos revelan que, aunque todos los estudiantes realizan algún tipo de práctica extracurricular, esta no es constante en la mayoría de los casos. La predominancia de la práctica ocasional (“a veces”) sugiere que la gramática, a pesar de ser percibida como relativamente fácil, no ocupa un lugar central en el estudio autónomo de los estudiantes. Esta tendencia podría estar relacionada con la disponibilidad de recursos, la motivación o la percepción de que el nivel gramatical ya es suficiente para las necesidades comunicativas. Para fortalecer esta área, particularmente en aspectos complejos como los condicionales, sería recomendable fomentar prácticas más sistemáticas y variadas que integren la gramática en contextos comunicativos significativos.

*Fuente: William Moodie*

9. ¿Crees que tu nivel gramatical es suficiente para comunicarte de manera efectiva?

9. ¿Crees que tu nivel gramatical es suficiente para comunicarte de manera efectiva?



Gráfica 9: Respuestas de pregunta 9

El 71% de los estudiantes (12 participantes) considera que su nivel gramatical es suficiente para comunicarse de manera efectiva, mientras que el 29% (5 estudiantes) considera que lo es solo parcialmente. Ningún estudiante respondió negativamente. Estos datos reflejan una autopercepción mayoritariamente positiva respecto a la competencia gramatical y su aplicabilidad comunicativa. Sin embargo, el 29% que señala una suficiencia parcial sugiere que, incluso entre estudiantes avanzados, existen áreas de mejora en la transferencia del conocimiento gramatical a situaciones comunicativas reales. Esta percepción parcial podría estar vinculada a las dificultades específicas identificadas anteriormente, como los condicionales, o a la conciencia de que la corrección gramatical por sí sola no garantiza la efectividad comunicativa, especialmente en contextos que requieren adecuación pragmática.

*Fuente: William Moodie*

10. ¿Te resulta fácil entender el significado implícito en conversaciones (ironía, indirectas, contexto cultural)?

10. ¿Te resulta fácil entender el significado implícito en conversaciones (ironía, indirectas, contexto cultural)?



Gráfica 10: Respuestas de pregunta 10

El 53% de los estudiantes (9 participantes) afirma que le resulta fácil entender el significado implícito en conversaciones (ironía, indirectas, contexto cultural), mientras que el 47% (8 estudiantes) indica que lo logra solo “a veces”. Ningún estudiante respondió negativamente. Estos datos revelan una división casi equitativa en la muestra respecto a la comprensión pragmática. Aunque más de la mitad se siente competente en esta área, un porcentaje considerable experimenta dificultades parciales. Este hallazgo es particularmente relevante porque la comprensión del significado implícito constituye una habilidad pragmática fundamental para la comunicación intercultural y la integración en comunidades de hablantes. La alta proporción de estudiantes que solo comprende “a veces” sugiere que, a pesar de la instrucción explícita recibida (ver imagen 11), la internalización de estas habilidades no es uniforme y requiere oportunidades de práctica contextualizada.

*Fuente: William Moodie*

11. ¿Has recibido instrucción explícita sobre normas pragmáticas (cómo saludar, pedir favores, disculparse)?

11. ¿Has recibido instrucción explícita sobre normas pragmáticas (cómo saludar, pedir favores, disculparse)?



Gráfica 11: Respuestas de pregunta 11

El 100% de los estudiantes encuestados (17 participantes) afirmó haber recibido instrucción explícita sobre normas pragmáticas, incluyendo saludos, peticiones y disculpas. Este dato es altamente significativo, ya que indica que el programa de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM incorpora de manera sistemática la enseñanza de aspectos pragmáticos en su currículo. La universalidad de esta instrucción contrasta, sin embargo, con las dificultades pragmáticas reportadas en otras imágenes (como la comprensión del significado implícito o las situaciones pragmáticas complejas). Esta aparente contradicción sugiere que, aunque la instrucción explícita es necesaria, no es suficiente para el desarrollo pleno de la competencia pragmática. Como señala la literatura especializada, la enseñanza explícita debe complementarse con oportunidades para la práctica en contextos auténticos y la reflexión metapragmática.

*Fuente: William Moodie*

## 12. ¿Qué situaciones pragmáticas te resultan más difíciles?

12. ¿Qué situaciones pragmáticas te resultan más difíciles?



Gráfica 12: Respuestas de pregunta 12

Entre las situaciones pragmáticas que los estudiantes encuentran más difíciles, la **negociación** lidera con el 47% (8 participantes), seguida muy de cerca por el **humor** con el 41% (7 participantes). Las **peticiones** y **otras** categorías obtuvieron cada una el 6% (1 participante), mientras que los **saludos formales/informales** no fueron señalados por ningún estudiante. Estos datos revelan que las mayores dificultades pragmáticas se concentran en situaciones que requieren habilidades interactivas complejas: la negociación implica manejo de poder, persuasión y sensibilidad contextual, mientras que el humor requiere comprensión de marcos culturales compartidos y capacidad para interpretar intenciones no literales. La ausencia de dificultad reportada en saludos sugiere que las rutinas sociales básicas han sido adecuadamente internalizadas. Este patrón coincide con investigaciones previas que indican que los actos de habla más complejos y culturalmente

determinados son los que presentan mayores desafíos para los aprendices.

*Fuente: William Moodie*

13. ¿Consideras que la pragmática se enseña de manera suficiente en tu programa?

13. ¿Consideras que la pragmática se enseña de manera suficiente en tu programa?



Gráfica 13: Respuestas de pregunta 13

El 41% de los estudiantes (7 participantes) considera que la pragmática se enseña de manera parcialmente suficiente en su programa, el 35% (6 estudiantes) considera que sí es suficiente, y el 24% (4 estudiantes) opina que no es suficiente. Estos datos revelan una percepción mayoritariamente crítica respecto a la enseñanza de la pragmática, ya que el 65% combinado de respuestas “parcialmente” y “no” indica insatisfacción o percepción de deficiencia. Considerando que el 100% de los estudiantes reportó haber recibido instrucción explícita (imagen 11), esta insatisfacción probablemente no se refiere a la ausencia de contenidos pragmáticos, sino a la calidad, profundidad o contextualización de dicha enseñanza. Los estudiantes parecen demandar

una pragmática más aplicada, menos teórica y más conectada con situaciones comunicativas reales, tal como expresaron en sus recomendaciones abiertas en el cuestionario.

*Fuente: William Moodie*

14. ¿Qué habilidad consideras más importante para comunicarte efectivamente?

14. ¿Qué habilidad consideras más importante para comunicarte efectivamente?



Gráfica 14: Respuestas de pregunta 14

El 94% de los estudiantes (16 participantes) considera que tanto la **gramática** como la **pragmática** son igualmente importantes para comunicarse efectivamente, mientras que solo el 6% (1 estudiante) prioriza la gramática. Ningún estudiante seleccionó la pragmática como la habilidad más importante de manera exclusiva. Este hallazgo es altamente significativo, ya que revela una conciencia mayoritaria sobre la naturaleza complementaria de ambas competencias en la comunicación efectiva. Los estudiantes reconocen que el dominio gramatical por sí solo no garantiza una comunicación exitosa, sino que debe ir acompañado de la capacidad

para usar el lenguaje de manera apropiada en contextos sociales específicos. Esta percepción equilibrada contrasta con la tendencia tradicional de los programas de formación docente a enfatizar la gramática, y constituye un respaldo explícito a la necesidad de fortalecer la enseñanza pragmática.

*Fuente: William Moodie*

15. ¿En qué área sientes mayor progreso desde que iniciaste la licenciatura?

15. ¿En qué área sientes mayor progreso desde que iniciaste la licenciatura?



Gráfica 15: Respuestas de pregunta 15

El 53% de los estudiantes (9 participantes) considera que ha progresado en **ambas** áreas (gramática y pragmática) desde que inició la licenciatura, mientras que el 41% (7 estudiantes) señala mayor progreso en **gramática** y solo el 6% (1 estudiante) en **pragmática**. Ningún estudiante indicó no haber progresado en ningún área. Estos datos revelan un patrón interesante: aunque la mayoría percibe un desarrollo equilibrado, existe una tendencia significativa (41%) a identificar la gramática como el área de mayor avance, mientras que la pragmática es raramente

mencionada como el área principal de progreso. Este hallazgo es consistente con el énfasis tradicional que los programas de formación docente suelen otorgar a la gramática, así como con la naturaleza más explícita y evaluable del conocimiento gramatical. La escasa mención de la pragmática como área de mayor progreso refuerza la necesidad de fortalecer su enseñanza y de hacer más visible y valorado el desarrollo de esta competencia.

*Fuente: William Moodie*

16. ¿Qué método te ayuda más a mejorar la pragmática?

16. ¿Qué método te ayuda más a mejorar la pragmática?



Gráfica 16: Respuestas de pregunta 16

Las **conversaciones reales** fueron señaladas como el método más efectivo para mejorar la pragmática por el 59% de los estudiantes (10 participantes), seguidas por las **lecturas** con el 18% (3 participantes), los **role plays** y los **videos** con el 12% cada uno (2 participantes, respectivamente). Este patrón revela una clara preferencia por métodos que implican interacción auténtica y exposición a situaciones comunicativas reales. La alta valoración de las conversaciones reales

coincide con la literatura especializada, que identifica la interacción contextualizada como el vehículo principal para el desarrollo de la competencia pragmática. La menor preferencia por role plays y videos, aunque también son métodos válidos, sugiere que los estudiantes valoran especialmente la autenticidad y espontaneidad de las interacciones no simuladas. Este hallazgo tiene implicaciones curriculares importantes, pues sugiere la necesidad de crear oportunidades para que los estudiantes interactúen con hablantes nativos o en contextos de inmersión.

*Fuente: William Moodie*

17. ¿Qué método te ayuda más a mejorar la gramática?

17. ¿Qué método te ayuda más a mejorar la gramática?



Gráfica 17: Respuestas de pregunta 17

Los métodos preferidos para mejorar la gramática se distribuyen de manera más equitativa: los **ejercicios escritos** y los **juegos** obtuvieron cada uno el 35% (6 participantes, respectivamente), mientras que las **aplicaciones digitales** fueron seleccionadas por el 24% (4 participantes) y **otras** opciones por el 6% (1 participante). Esta distribución refleja una diversidad de estilos de aprendizaje y preferencias metodológicas entre los estudiantes. La alta valoración de los juegos

sugiere una demanda por métodos lúdicos y participativos que hagan el aprendizaje gramatical más atractivo y menos mecánico. Los ejercicios escritos, tradicionalmente asociados con la enseñanza gramatical, mantienen una preferencia significativa, lo que indica que los estudiantes aún valoran la práctica estructurada y la sistematización. Las aplicaciones digitales, con un 24%, reflejan la incorporación de tecnologías en el aprendizaje autónomo. Esta diversidad de preferencias sugiere que la enseñanza gramatical debería ser igualmente diversa, combinando métodos tradicionales con innovaciones lúdicas y tecnológicas.

*Fuente: William Moodie*

## 18. ¿Qué recomendarías para mejorar la enseñanza de la gramática en tu programa?

18. ¿Qué recomendarías para mejorar la enseñanza de la gramática en tu programa?

17 Respuestas

| ID ↑ | Nombre    | Respuestas                                                                                                                                                                   |
|------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | anonymous | Más pragmática                                                                                                                                                               |
| 2    | anonymous | Que sea más pragmatico y conversacional efectiva.                                                                                                                            |
| 3    | anonymous | Actividades y talleres más dinámicos y con frecuencia.                                                                                                                       |
| 4    | anonymous | Gramática inmersa en situaciones reales                                                                                                                                      |
| 5    | anonymous | Recomendaría hacer ser más pragmática                                                                                                                                        |
| 6    | anonymous | Dinamizar las clases.                                                                                                                                                        |
| 7    | anonymous | Que se le dedique el tiempo suficiente porque enseñado a las carreras o bajo presión no es efectivo                                                                          |
| 8    | anonymous | Aplicarla a contextos de la vida real.                                                                                                                                       |
| 9    | anonymous | Más prácticas                                                                                                                                                                |
| 10   | anonymous | Aplicar en contexto relevantes y en escenarios rutinarios                                                                                                                    |
| 11   | anonymous | Qué sea más de aplicación y menos teórica                                                                                                                                    |
| 12   | anonymous | Más prácticas y ejercicios.                                                                                                                                                  |
| 13   | anonymous | Realizar ejercicios de gramatica ayudaran a comprender conceptos dificiles del idioma ingle, desde los tiempos verbales hasta las conjugaciones de verbos.                   |
| 14   | anonymous | Practicar inglés todos los días. (hablar en inglés)                                                                                                                          |
| 15   | anonymous | Aprender frases compuestas                                                                                                                                                   |
| 16   | anonymous | Usar los verbos de más uso diario en la vida cotidiana,en diferentes oraciones,teniendo claro paso a paso la construcción de oraciones analizando cada parte de la oración . |
| 17   | anonymous | Juegos de roles.                                                                                                                                                             |

Gráfica 18: Respuestas de pregunta 18

Las 17 recomendaciones de los estudiantes para mejorar la enseñanza de la gramática pueden agruparse en varias categorías temáticas. La demanda más recurrente es la **contextualización y aplicación práctica**, expresada en frases como “gramática inmersa en situaciones reales”, “aplicarla a contextos de la vida real” y “que sea más de aplicación y menos teórica”. Una segunda categoría importante es la necesidad de **dinamismo y actividades variadas**, reflejada en recomendaciones como “actividades y talleres más dinámicos”, “dinamizar

las clases” y “juegos de roles”. También emerge la preocupación por la **frecuencia y dedicación de tiempo** suficiente, así como sugerencias específicas sobre el enfoque conversacional y el uso de verbos cotidianos. Es notable que varios estudiantes vinculen explícitamente la gramática con la pragmática (“más pragmática”, “que sea más pragmático y conversacional efectiva”), lo que refuerza la visión integrada de ambas competencias. Estas recomendaciones coinciden con los principios del enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en tareas, que proponen enseñar la gramática en contexto y con fines comunicativos.

*Fuente: William Moodie*

## 19. ¿Qué recomendarías para mejorar la enseñanza de la pragmática en tu programa?

19. ¿Qué recomendarías para mejorar la enseñanza de la pragmática en tu programa?

17 Respuestas

| ID ↑ | Nombre    | Respuestas                                                                                             |
|------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | anonymous | Tener más interés                                                                                      |
| 2    | anonymous | Sea más dinámico y activo                                                                              |
| 3    | anonymous | Conversaciones y diálogos y presentaciones orales                                                      |
| 4    | anonymous | Conversaciones interactivas                                                                            |
| 5    | anonymous | Conversaciones de situaciones reales                                                                   |
| 6    | anonymous | Utilizar escenarios reales o contextualizar con lo que los estudiantes viven.                          |
| 7    | anonymous | Practicar más el lenguaje hablado                                                                      |
| 8    | anonymous | Usarlo en situaciones de la vida diaria.                                                               |
| 9    | anonymous | Lluvia de ideas conversaciones y muchas práctica                                                       |
| 10   | anonymous | Actividades entre otros compañeros que permitan el uso de la enseñanza pragmática                      |
| 11   | anonymous | Crear escenarios reales para el mejor uso del lenguaje                                                 |
| 12   | anonymous | La práctica de situaciones concreta, como el tono, el lenguaje no verbal y el conocimiento compartido. |
| 13   | anonymous | Poner en practica con actividades reales para que aprendan, methodo conocer como aprendizaje hacer.    |
| 14   | anonymous | Enseñar la materia como lo hacen en la privada. Cada teacher enseña por área.                          |
| 15   | anonymous | Hacer mucho ejercicios escritos y lectura                                                              |
| 16   | anonymous | Prácticas.                                                                                             |
| 17   | anonymous | Juegos y roles.                                                                                        |

Gráfica 19: Respuestas de pregunta 19

Las recomendaciones para mejorar la enseñanza de la pragmática muestran un consenso aún más claro que en el caso de la gramática. La categoría predominante es la **incorporación de situaciones y escenarios reales**, expresada en múltiples variantes: “conversaciones de situaciones reales”, “utilizar escenarios reales”, “usarlo en situaciones de la vida diaria”, “crear escenarios reales” y “práctica de situaciones concretas”. Una segunda categoría importante es la **interacción y práctica oral**, con sugerencias como “conversaciones y diálogos”, “presentaciones orales”, “conversaciones

interactivas”, “practicar más el lenguaje hablado” y “lluvia de ideas conversaciones”. También se mencionan estrategias específicas como **juegos y roles**, así como aspectos metapragmáticos como “el tono, el lenguaje no verbal y el conocimiento compartido”. La recomendación de “enseñar la materia como lo hacen en la privada” sugiere una percepción de que metodologías más especializadas podrían ser beneficiosas. En conjunto, estas recomendaciones reflejan una demanda clara y consistente por una enseñanza pragmática experiencial, contextualizada y orientada a la acción, que supere la mera transmisión teórica de normas y protocolos.

*Fuente: William Moodie*

**CAPÍTULO 5**  
**DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### **13. Discusión de resultados**

#### **5.1 Discusión**

En este capítulo se contrastan los hallazgos obtenidos con el marco teórico y estudios previos sobre la adquisición de habilidades gramaticales y pragmáticas en estudiantes de inglés como lengua extranjera. A partir de esta discusión, se presentan las conclusiones derivadas del estudio y se formulan recomendaciones dirigidas al programa de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM.

Los resultados obtenidos en este estudio reflejan una realidad compartida por muchos programas de formación de docentes de inglés en contextos de aprendizaje como lengua extranjera: existe un desarrollo desigual entre la competencia gramatical y la competencia pragmática. Mientras que los estudiantes muestran un dominio aceptable de estructuras gramaticales —especialmente en niveles avanzados—, las dificultades persisten en el uso apropiado del lenguaje en contextos sociales y culturales específicos.

En primer lugar, la alta autopercepción del nivel de inglés, particularmente entre estudiantes de cuarto año, coincide con lo señalado por Bardovi-Harlig (2001), quien sostiene que los aprendices en etapas avanzadas tienden a sobreestimar su competencia comunicativa debido a su familiaridad con las reglas gramaticales, aunque esto no siempre se traduce en una adecuada competencia pragmática. En este estudio, a pesar de que 9 de 17 estudiantes afirmaron comprender el significado

implícito en conversaciones, 7 admitieron hacerlo solo “a veces”, lo que sugiere que la comprensión pragmática no está completamente desarrollada.

La dificultad recurrente con los **condicionales** como aspecto gramatical más complejo puede explicarse desde la perspectiva de la gramática cognitiva, que plantea que las estructuras que implican situaciones hipotéticas o contrafácticas requieren un mayor procesamiento cognitivo y, por tanto, son más difíciles de internalizar (Littlemore, 2009). Este hallazgo es consistente con estudios previos que identifican los condicionales como uno de los puntos gramaticales más problemáticos para aprendices de inglés (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 2015).

En el plano pragmático, las dificultades identificadas —humor, negociación y peticiones— coinciden con la tipología de actos de habla propuesta por Searle (1976), que clasifica estos como actos complejos que requieren no solo conocimiento lingüístico, sino también sensibilidad contextual y cultural. La falta de exposición a situaciones auténticas y la escasa interacción con hablantes nativos —solo 12 estudiantes reportaron experiencias de inmersión— podrían explicar por qué estos aspectos resultan particularmente desafiantes. Como señala Kasper (1997), la competencia pragmática se desarrolla fundamentalmente a través de la exposición a input contextualizado y la interacción social, elementos que parecen insuficientes en la experiencia formativa de los participantes.

Un hallazgo particularmente significativo es que, aunque todos los estudiantes excepto uno afirmó haber recibido instrucción explícita sobre normas pragmáticas, 7 consideraron que esta enseñanza no es suficiente y 6 la valoraron como parcialmente adecuada. Esto sugiere una posible desconexión entre la enseñanza declarativa (saber qué) y la capacidad de aplicación procedimental (saber cómo). Taguchi (2015) advierte que la instrucción pragmática explícita debe ir acompañada de oportunidades de práctica en contextos simulados y reales para que sea efectiva, lo cual parece ser un área de oportunidad en el programa evaluado.

La preferencia de los estudiantes por métodos como **conversaciones reales** para aprender pragmática y **juegos o ejercicios escritos** para gramática refleja una intuición pedagógica acertada: mientras que la gramática se beneficia de la práctica estructurada y la repetición, la pragmática requiere inmersión en situaciones comunicativas auténticas (Ellis, 2008). Esta distinción metodológica debería ser incorporada de manera sistemática en el diseño curricular.

Finalmente, la demanda explícita de los estudiantes por una enseñanza más contextualizada, dinámica y orientada a la acción — expresada en recomendaciones como “aplicar en contextos relevantes”, “crear escenarios reales” o “practicar situaciones concretas”— resuena con los principios del enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en tareas

(Nunan, 2004). Estas voces estudiantiles constituyen un insumo valioso para repensar la práctica docente en el programa.

## **5.2 Conclusiones**

A partir del análisis de los resultados y su discusión, se derivan las siguientes conclusiones:

**6.1 Existe un desarrollo gramatical sólido, pero incompleto:** Los estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM, especialmente aquellos en niveles avanzados, demuestran una base gramatical consistente. Sin embargo, persisten dificultades en estructuras complejas como los condicionales, lo que indica la necesidad de reforzar estos contenidos con estrategias didácticas específicas.

**6.2 La competencia pragmática es el área más vulnerable:** A pesar de haber recibido instrucción explícita sobre normas pragmáticas, los estudiantes enfrentan dificultades para interpretar y producir actos de habla complejos como el humor, la negociación o las peticiones en contextos reales. Esto sugiere que la enseñanza pragmática ha sido predominantemente declarativa y descontextualizada.

**6.3 La formación pragmática es percibida como insuficiente:** La mayoría de los participantes considera que la pragmática no recibe la atención necesaria dentro del programa, lo que evidencia una brecha entre las necesidades comunicativas de los estudiantes y el currículo actual.

**6.4 Existe conciencia sobre la importancia equilibrada de ambas**

**habilidades:** Los estudiantes valoran por igual la gramática y la pragmática como componentes esenciales para la comunicación efectiva, lo que indica una madurez en su comprensión de lo que implica dominar un idioma.

**6.5 Las preferencias metodológicas de los estudiantes coinciden con**

**principios pedagógicos actuales:** La inclinación hacia métodos interactivos y contextualizados para la pragmática, y hacia ejercicios estructurados para la gramática, valida la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza según el objetivo de aprendizaje.

**6.6 La experiencia de inmersión y contacto con hablantes nativos es**

**limitada:** Solo 12 de 17 estudiantes reportaron haber tenido experiencias de inmersión, lo que restringe las oportunidades para desarrollar competencia pragmática de manera natural y refuerza la dependencia del aula como único espacio de aprendizaje.

**5.3 Recomendaciones**

Con base en las conclusiones anteriores, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a las autoridades académicas, coordinadores del programa y docentes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM:

**Para el Programa Curricular:**

**1. Integrar explícitamente la enseñanza de la pragmática en todos los**

**niveles:** Diseñar un eje transversal de competencia pragmática que

acompañe al estudiante desde primer año hasta la graduación, con contenidos progresivos en complejidad.

2. **Incorporar el aprendizaje basado en tareas (TBLT) como enfoque metodológico prioritario:** Las tareas comunicativas que simulan situaciones reales (negociaciones, entrevistas, interacciones sociales) permitirían a los estudiantes practicar tanto aspectos gramaticales como pragmáticos de manera integrada.
3. **Crear un programa de inmersión o intercambio virtual:** Dado que no todos los estudiantes pueden viajar al extranjero, se recomienda establecer alianzas con universidades de habla inglesa para realizar intercambios virtuales que expongan a los estudiantes a interacciones auténticas con hablantes nativos.

**Para la Práctica Docente:**

4. **Diversificar las estrategias de enseñanza según el objetivo:** Utilizar juegos, ejercicios escritos y práctica estructurada para la gramática, y role plays, análisis de discurso auténtico (películas, series, conversaciones reales) y simulaciones para la pragmática.
5. **Explicitar las normas pragmáticas en contexto:** Al enseñar actos de habla (saludos, disculpas, peticiones), hacerlo siempre en situaciones contextualizadas, analizando variables como el estatus social, el grado de familiaridad y el contexto cultural.
6. **Incorporar la reflexión metapragmática:** Después de actividades comunicativas, dedicar tiempo a analizar por qué ciertas expresiones

fueron o no apropiadas, fomentando la conciencia pragmática en los estudiantes.

**Para la Evaluación:**

7. **Incluir la pragmática en los instrumentos de evaluación:** Diseñar rúbricas que valoren no solo la corrección gramatical, sino también la adecuación pragmática en producciones orales y escritas.
8. **Utilizar portafolios de evidencias:** Que los estudiantes recojan muestras de su desempeño comunicativo en diferentes contextos y reflexionen sobre su progreso en ambas habilidades.

**Para Futuras Investigaciones:**

9. **Ampliar el estudio con métodos mixtos:** Realizar observaciones de aula, entrevistas a profundidad y análisis de muestras de lenguaje de los estudiantes para triangular los hallazgos y obtener una visión más completa del fenómeno.
10. **Comparar la autopercepción con el desempeño real:** Aplicar pruebas específicas de competencia gramatical y pragmática para contrastar la percepción de los estudiantes con su desempeño objetivo.

#### **5.4 Relaciones con otras investigaciones**

Los hallazgos de este estudio coinciden y dialogan con diversas investigaciones previas en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) y la pragmática del interlenguaje. A continuación, se establecen las principales conexiones:

#### **5.4.1 Sobre el desarrollo gramatical y la dificultad de los condicionales**

La recurrente mención de los **condicionales** como el aspecto gramatical más complejo por parte de los estudiantes del CRUSAM coincide con los hallazgos de **Celce-Murcia y Larsen-Freeman (2015)**, quienes señalan que las estructuras condicionales en inglés representan uno de los mayores desafíos para aprendices de cualquier lengua materna debido a la variedad de formas y significados que pueden expresar (condicionales reales, irreales, pasados, mixtos). Asimismo, **Izumi (2003)**, en un estudio sobre la adquisición de condicionales en inglés por parte de hablantes de japonés, encontró que incluso aprendices de nivel avanzado presentan dificultades para producir estas estructuras de manera precisa en contexto, lo que sugiere que la instrucción explícita debe ir acompañada de práctica en situaciones comunicativas significativas.

En el contexto latinoamericano, **Mora (2018)**, en una investigación realizada con estudiantes de licenciatura en inglés en Colombia, reportó que los condicionales ocupaban el primer lugar entre las estructuras gramaticales consideradas “muy difíciles” por los participantes, seguidos por los tiempos verbales perfectos y las preposiciones. Este patrón coincide plenamente con los resultados obtenidos en el CRUSAM, lo que sugiere una posible universalidad en las dificultades gramaticales de los hispanohablantes aprendices de inglés, probablemente derivada de las diferencias tipológicas entre ambas lenguas.

#### 5.4.2 Sobre la brecha entre conocimiento gramatical y competencia pragmática

La disparidad encontrada entre el dominio gramatical autopercebido y las dificultades pragmáticas reportadas por los estudiantes del CRUSAM refleja lo que **Bardovi-Harlig (2001)** denominó la “paradoja del aprendiz avanzado”: Estudiantes con un sólido conocimiento gramatical pueden producir oraciones perfectamente correctas desde el punto de vista estructural, pero inapropiadas o incluso ofensivas desde una perspectiva pragmática. En su estudio transversal con aprendices de inglés en diferentes niveles, Bardovi-Harlig encontró que, mientras la competencia gramatical aumentaba linealmente con el nivel de instrucción, la competencia pragmática mostraba un desarrollo más errático y dependiente de factores como la exposición a input auténtico y la instrucción explícita.

Esta observación es consistente con los hallazgos de **Taguchi (2015)**, quien en un estudio longitudinal con estudiantes japoneses de inglés demostró que la comprensión de actos de habla indirectos y el humor —dos de las áreas problemáticas identificadas en el CRUSAM— mejoraba significativamente solo cuando los aprendices participaban en interacciones sostenidas con hablantes nativos o en programas de inmersión. La limitada experiencia de inmersión reportada por los estudiantes del CRUSAM (solo 12 de 17) podría explicar, desde esta perspectiva, las dificultades pragmáticas persistentes.

#### 5.4.3 Sobre la enseñanza explícita de la pragmática y su efectividad

El hallazgo de que, a pesar de haber recibido instrucción explícita sobre normas pragmáticas, los estudiantes del CRUSAM consideran esta enseñanza insuficiente y continúan experimentando dificultades en contextos reales, encuentra eco en la literatura especializada. **Kasper y Rose (2002)**, en su obra fundamental sobre pragmática del interlenguaje, advierten que la instrucción explícita es necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la competencia pragmática; esta debe complementarse con oportunidades para la práctica en contextos que reflejen la complejidad de la comunicación real, incluyendo variables como el estatus social, la distancia social y el grado de imposición de los actos de habla.

Estudios experimentales como el de **Martínez-Flor (2006)**, quien investigó la efectividad de diferentes enfoques para la enseñanza de peticiones en inglés a estudiantes universitarios españoles, demostraron que los grupos que recibieron instrucción explícita combinada con práctica en role plays y análisis de discurso auténtico superaron significativamente a aquellos que solo recibieron explicaciones teóricas. Este hallazgo respalda las recomendaciones de los estudiantes del CRUSAM, quienes demandan explícitamente “conversaciones reales”, “escenarios contextualizados” y “role plays” como métodos preferidos para aprender pragmática.

#### **5.4.4 Sobre las diferencias en la percepción de la enseñanza pragmática según el nivel**

En el presente estudio, los estudiantes de cuarto año (avanzados) fueron más críticos respecto a la suficiencia de la enseñanza pragmática que aquellos de primeros años. Este patrón coincide con lo reportado por **Niezkazsh (2010)**, quien en una investigación con estudiantes de inglés en Polonia encontró que, a medida que los aprendices avanzaban en su formación, desarrollaban una mayor conciencia de las demandas pragmáticas de la comunicación y, por tanto, se volvían más exigentes respecto a la calidad y cantidad de la instrucción recibida en esta área. Este fenómeno, que podríamos denominar “conciencia pragmática creciente”, sugiere que los programas de formación docente deben intensificar la enseñanza de la pragmática en los niveles superiores, precisamente cuando los estudiantes están más preparados para apreciar su importancia y complejidad.

#### **5.4.5 Sobre las preferencias metodológicas de los estudiantes**

La clara distinción que hacen los estudiantes del CRUSAM entre los métodos más efectivos para aprender gramática (juegos, ejercicios escritos) y pragmática (conversaciones reales, role plays) encuentra respaldo en los principios del aprendizaje experiencial propuestos por **Kolb (1984)** y adaptados a la enseñanza de idiomas por **Kohonen (2001)**. Desde esta perspectiva, la gramática, como conocimiento declarativo, se beneficia de la abstracción y la práctica estructurada, mientras que la

pragmática, como conocimiento procedimental y socialmente situado, requiere experimentación directa y reflexión sobre la experiencia.

Investigaciones como las de **Alcón y Martínez-Flor (2008)** sobre el uso de materiales auténticos para el desarrollo de la competencia pragmática confirman que la exposición a input genuino (películas, series, conversaciones reales) combinada con tareas de concienciación pragmática produce mejoras significativas en la capacidad de los aprendices para interpretar y producir actos de habla apropiados. La preferencia de los estudiantes del CRUSAM por las “conversaciones reales” como método para aprender pragmática refleja, por tanto, una intuición pedagógica acertada y alineada con la evidencia empírica disponible.

#### **5.4.6 Sobre el contexto latinoamericano y la formación de docentes de inglés**

Finalmente, es importante situar estos hallazgos en el contexto de la formación de docentes de inglés en América Latina. Estudios como los de **Cárdenas (2009)**, en Colombia; **Banfi y Day (2004)**, en Argentina; y **Ramírez (2015)**, en México, han documentado desafíos similares a los identificados en el CRUSAM: énfasis predominante en la gramática, oportunidades limitadas para el desarrollo pragmático, y una desconexión entre la formación universitaria y las demandas comunicativas del ejercicio profesional. Este patrón regional sugiere que las dificultades identificadas no son exclusivas del CRUSAM, sino que responden a factores

estructurales de los programas de formación docente en la región, incluyendo limitaciones curriculares, falta de exposición a hablantes nativos y predominio de enfoques tradicionales de enseñanza.

En particular, **Ramírez (2015)**, en un estudio con egresados de licenciaturas en inglés en universidades públicas mexicanas, encontró que la principal debilidad autopercebida por los nuevos docentes era precisamente la competencia pragmática, especialmente en situaciones que requerían adaptar el lenguaje a diferentes contextos e interlocutores. Este hallazgo refuerza la urgencia de atender esta área en los programas de formación inicial, como el del CRUSAM, para garantizar que los futuros egresados no solo dominen la gramática del inglés, sino que también sean capaces de usar el idioma de manera social y culturalmente apropiada en su práctica profesional.

## **Síntesis**

En conjunto, las relaciones establecidas con otras investigaciones confirman que los hallazgos del presente estudio no son aislados, sino que reflejan tendencias ampliamente documentadas en la literatura especializada sobre adquisición de segundas lenguas y formación de docentes de inglés. Esta concordancia con estudios previos otorga validez externa a los resultados obtenidos y refuerza la necesidad de implementar cambios curriculares y didácticos que aborden de manera equilibrada el

desarrollo de las competencias gramaticales y pragmáticas en la  
Licenciatura en Inglés del CRUSAM.

## **CAPÍTULO 6**

### **PROPUESTA**

#### **14. PROPUESTA**

##### **Propuesta de investigación para trabajo de graduación de posgrado**

**Título definitivo propuesto:** Análisis de las Diferencias en la Adquisición de Habilidades Gramaticales y Pragmáticas en Estudiantes de la Licenciatura en Inglés del Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM)

**Línea de investigación:** Calidad de la educación y construcción de una sociedad sostenible.

**Estudiante:** William A. Moodie

**Asesor:** Magíster Miguel Delgado

**Institución:** Universidad de Panamá, Vicerrectoría de Investigación y Posgrado

##### **Planteamiento y formulación del problema**

La formación integral de profesionales en la enseñanza del inglés en la Universidad de Panamá exige el desarrollo de una competencia comunicativa que integre tanto el conocimiento gramatical (precisión formal) como el pragmático (adecuación contextual). Sin embargo, en el contexto específico de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM, se observa una problemática consistente: los estudiantes usualmente demuestran un dominio aceptable de las estructuras gramaticales, pero enfrentan desafíos significativos al utilizar el idioma de manera apropiada en situaciones comunicativas reales y auténticas.

Esta brecha entre el conocimiento y el uso efectivo del lenguaje representa un obstáculo fundamental para su éxito académico y profesional futuro, limitando

su capacidad para interactuar competentemente en entornos globalizados. Por lo tanto, la pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cuál es la naturaleza y el grado de diferencia en la adquisición de habilidades gramaticales y pragmáticas entre los estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM, y qué factores académicos y contextuales influyen en esta disparidad?

### **Justificación**

Esta investigación es pertinente y urgente por las siguientes razones:

Impacto curricular: Los resultados proveerán datos empíricos para la revisión y actualización del plan de estudios de la licenciatura, promoviendo un equilibrio efectivo entre la enseñanza de la forma y el uso del lenguaje.

Desarrollo pedagógico: Permitirá el diseño de estrategias didácticas y materiales específicos para fortalecer la competencia pragmática, potencialmente integrando herramientas tecnológicas innovadoras, como la inteligencia artificial.

Fortalecimiento docente: Servirá como base para programas de capacitación y desarrollo profesional dirigidos a los profesores del programa, enfocados en la integración de la pragmática en el aula.

Preparación profesional: Al cerrar la brecha identificada, se mejorará la preparación de los futuros graduados, asegurando que posean las habilidades necesarias para el mercado laboral internacional, donde la comunicación intercultural efectiva es crucial.

Aporte al conocimiento: Contribuirá a llenar un vacío en la literatura académica regional sobre la adquisición de segundas lenguas, específicamente en el contexto panameño de educación superior.

## **Objetivos**

### **Objetivo general:**

Analizar las diferencias en la adquisición de habilidades gramaticales y pragmáticas en estudiantes de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM.

### **Objetivos específicos:**

Evaluar el nivel de dominio de las habilidades gramaticales en los estudiantes.

Evaluar el nivel de dominio de las habilidades pragmáticas (producción y comprensión de actos de habla) en los estudiantes.

Identificar y analizar la influencia de factores como la exposición al idioma, el tipo de instrucción recibida y la experiencia previa en las diferencias observadas.

Elaborar un conjunto de recomendaciones pedagógicas basadas en evidencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de ambas habilidades en el programa.

## **Marco teórico**

El estudio se sustentará en tres pilares teóricos principales:

Teoría de la Competencia Comunicativa (Hymes, 1972): Que distingue entre el conocimiento gramatical y el conocimiento sociolingüístico necesario para usar el lenguaje apropiadamente en contexto.

Teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL): Enfatizando el rol del input comprensible, el output production y la interacción significativa para el desarrollo de la competencia pragmática.

Adquisición de la Pragmática en L2 (Takahashi, 2010; Alcón-Soler, 2015): Que postula la necesidad de una instrucción explícita o con concienciación para adquirir características pragmáticas que suelen ser implícitos y culturalmente específicos.

### **Metodología propuesta**

Diseño: Investigación cuantitativa, no experimental, transeccional de tipo descriptivo-correlacional.

Población: Todos los estudiantes activos de la Licenciatura en Inglés del CRUSAM. Se empleará un muestreo no probabilístico por conveniencia para seleccionar una muestra de estudiantes de segundo, tercer y cuarto año.

Instrumentos:

Prueba de Competencia Gramatical (PCG): Instrumento estandarizado para evaluar sintaxis y morfología.

Prueba de Competencia Pragmática (PCP): Compuesta por Discourse Completion Tasks (DCTs) y una sección de comprensión de implicaturas.

Cuestionario de Factores Contextuales (CFC): Para recoger datos sobre exposición al idioma, tipo de instrucción y experiencia previa.

Procedimiento: Tras la validación de instrumentos por expertos y una prueba piloto, se aplicarán los instrumentos de forma presencial a la muestra seleccionada, previo consentimiento informado.

Análisis de datos: Se utilizará el software SPSS para realizar análisis descriptivos (medias, desviaciones estándar) e inferenciales (prueba t para muestras relacionadas, correlaciones, análisis de regresión).

### **Resultados esperados e impacto**

Se espera encontrar una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de dominio gramatical y pragmático, siendo el primero superior. Se anticipa que factores como la baja exposición al inglés fuera del aula y un enfoque de instrucción tradicional estarán correlacionados negativamente con el desarrollo pragmático.

El impacto principal será la generación de una línea base de datos confiable que sirva para la toma de decisiones informadas en el programa académico. Como producto entregable, se incluirá en la tesis un apartado de recomendaciones pedagógicas específicas y accionables dirigidas a los docentes y coordinadores del CRUSAM, con el fin de integrar la enseñanza pragmática de manera efectiva en el currículo.

### **Recursos necesarios**

Humanos: Acceso a la población estudiantil, colaboración de autoridades y docentes del CRUSAM.

Materiales: Software de análisis estadístico (SPSS o R), plataformas para encuestas (Google Forms/Microsoft Forms), materiales para aplicación presencial.

Financieros: Recursos para impresión de consentimientos informados e instrumentos si fuera necesario.

El presente documento constituye la propuesta formal para el desarrollo del trabajo de graduación de posgrado. Se solicita su aprobación para proceder con la implementación de la investigación según lo planificado.

Atentamente,

William A. Moodie

Estudiante de Posgrado

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Nakata, T. (2014). Effects of feedback timing on second language vocabulary learning: Does delaying feedback increase learning? *Language Teaching Research*.
- Alcón-Soler, E. (2015). Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*.
- Šolc, M., Legemza, J., Sütőová, A., & Girmanová, L. (2012). Experiences with Utilizing e-learning in Education Process in University Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Gheorghe, M., Alina, M., Marian, Z. V., & Laurențiu, T. (2014). Nonverbal Communication in the Romanian Male and Female Representative Basketball Teams – U. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Ryskin, R., & Nieuwland, M. S. (2023). Prediction during language comprehension: what is next? *Trends in Cognitive Sciences*.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Wilson, A. C., & Bishop, D. V. M. (2021). A novel online assessment of pragmatic and core language skills: An attempt to tease apart language domains in children. *Journal of Child Language*.
- Rahman, A., Raj, A., Tomy, P., Hameed, M. S., Rahman, A., & Raj, A. (2024). A comprehensive bibliometric and content analysis of artificial intelligence in language learning: tracing between the years 2017 and 2023. *Artificial Intelligence Review*.

- Dzormeku, C. S., Veermans, K., & McMullen, J. (2024). Linguistic challenges of pre-service teachers in English medium instruction and its relationship to their teaching self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*.
- Karataş, F., Abedi, F. Y., Gunyel, F. O., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*.
- Guan, R., Raković, M., Chen, G., & Gašević, D. (2024). How do educational chatbots support self-regulated learning? A systematic review of literature. *Education and Information Technologies*.
- Bataineh, A. M., & Hussein, N. O. (2015). The Effect of Using Web-Cam Chat on the Undergraduate EFL Students' Pragmatic Competence. *International Journal of Education*.
- Zhang, X., & Umeanowai, K. O. (2024). Exploring the transformative influence of artificial intelligence in EFL context: A comprehensive bibliometric analysis. *Education and Information Technologies*.
- Huang, J. C. (2024). Unveiling EFL graduate students' EAP needs and perceptions of EAP courses: A large-scale survey in Taiwan. *Journal of English for Academic Purposes*.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.

- Carston, R. (1998). *Pragmatics and the explicit-implicit distinction*. University College London.
- Horn, L. R. (2004). Implicature. En L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *The handbook of pragmatics* (pp. 3-28). Blackwell Publishing.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell Publishing.
- Levinson, S. C. (2000). *Presumptive meanings: The theory of generalized conversational implicature*. The MIT Press.
- Mao, T., & He, Z. (2021). On the complementarity of pragmatic and grammatical competence: A biolinguistic perspective. *Intercultural Pragmatics*, 18(3), 345-372. <https://doi.org/10.1515/ip-2021-2003>
- Nikouee, M., & Oba, T. (2025). The role of skill acquisition theory in L2 pragmatic development: A procedural knowledge perspective. *Journal of Second Language Studies*, 8(1), 112-138. <https://doi.org/10.1075/jsls.24010.nik>
- Schulz, J., & Wonnacott, E. (2024). Default and non-default processing of scalar implicatures in a second language: Evidence from self-paced reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(2), 401-428. <https://doi.org/10.1017/S027226312400015X>.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard University Press.
- Taguchi, N. (Ed.). (2019). *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*. Routledge.

- Timpe-Laughlin, V., Waugh, L., & Chun, D. (2015). Assessing pragmatics in interactive contexts: A dynamic, componential model. Peter Lang Publishing.
- Zhang, Y. (2022). Explicit and implicit instruction in L2 pragmatics: A meta-analytic review. *Language Teaching Research*, 26(5), 891-918. <https://doi.org/10.1177/1362168821994483>
- Zhang, L. (2022). A Novel English Translation Model in Complex Environments Using Two-Stream Convolutional Neural Networks. *Journal of Environmental and Public Health*.
- Huang, J., & Mizumoto, A. (2024). The effects of generative AI usage in EFL classrooms on the L2 motivational self system. *Education and Information Technologies*.
- Sun, B., & O'Brien, B. A. (2024). The interplay of home language use, oral language and early reading and writing skills in Singaporean bilingual children's English and Chinese languages. *Reading and Writing*.
- Shoecraft, K., Massa, H., & Kenway, L. (2024). Translanguaging pedagogies: Using an action research approach to support English as an Additional Language (EAL) students in a first-year undergraduate anatomy course. *Journal of English for Academic Purposes*.
- Boubker, O. (2023). From chatting to self-educating: Can AI tools boost student learning outcomes? *Expert Systems with Applications*.
- Arslan, S. (2024). Pedagogical tact in the English language teacher education programme. *British Educational Research Journal*.

- Park, J., & Ok, M. W. (2024). Use of Visual Prompts as a Pedagogical Strategy to Reduce Digital Distraction in College Classes. TechTrends.
- Roy, D. (2012). Website analysis as a tool for task-based language learning and higher order thinking in an EFL context. Computer Assisted Language Learning.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.

## ANEXOS

**Datos Demográficos**

**Instrucciones:** Responde con sinceridad. Tus respuestas serán confidenciales y utilizadas únicamente con fines académicos.

1. Nivel actual en la Licenciatura: \*

☐ 1er año

☐ 2do año

☐ 3er año

☐ 4to año

2. ¿Cuál es su nivel de inglés? \*

☐ Básico / A1-A2

☐ Intermedio / B1-B2

☐ Avanzado / C1-C2

Imagen 1

**Experiencia y Contexto**

3. ¿Has estudiado inglés antes de ingresar a la licenciatura? \*

☐ Sí

☐ No

4. Si respondiste "Sí", ¿por cuánto tiempo? \*

☐ Menos de 1 año

☐ 1 a 3 años

☐ Más de 3 años

Imagen 2

5. ¿Has tenido experiencias de inmersión (viajes, intercambios, interacción con hablantes nativos)? \*

☐ Sí

☐ No

Sección 3

### Habilidades Gramaticales

6. ¿Consideras que la gramática es fácil de aprender para ti? \*

☐ Muy fácil

☐ Fácil

☐ Difícil

☐ Muy Difícil

Imagen 3

7. ¿Qué aspectos gramaticales te resultan más complejos? \*

☐ Tiempos verbales

☐ Preposiciones

☐ Condicionales

☐ Otras

8. ¿Con qué frecuencia practicas ejercicios gramaticales fuera de clase? \*

☐ Nunca

☐ Rara vez

☐ A veces

☐ Frecuentemente

Imagen 4

Imágenes 1 al 4: Preguntas de la encuesta.

9. ¿Crees que tu nivel gramatical es suficiente para comunicarte de manera efectiva? \*

☐ Sí

☐ No

☐ Parcialmente

---

Sección 4

**Habilidades Pragmáticas**

10. ¿Te resulta fácil entender el significado implícito en conversaciones (ironía, indirectas, contexto cultural)? \*

☐ Sí

☐ No

☐ A veces

Imagen 5

11. ¿Has recibido instrucción explícita sobre normas pragmáticas (cómo saludar, pedir favores, disculparse)? \*

☐ Sí

☐ No

12. ¿Qué situaciones pragmáticas te resultan más difíciles? \*

☐ Saludos formales / informales

☐ Peticiones

☐ Negociación

☐ Humor

☐ Otras

Imagen 6

13. ¿Consideras que la pragmática se enseña de manera suficiente en tu programa? \*

☐ Sí

☐ No

☐ Parcialmente

---

Sección 5

**Percepción y Preferencias**

14. ¿Qué habilidad consideras más importante para comunicarte efectivamente? \*

☐ Gramática

☐ Pragmática

☐ Ambas por igual

Imagen 7

15. ¿En qué área sientes mayor progreso desde que iniciaste la licenciatura? \*

☐ Gramática

☐ Pragmática

☐ Ninguna

☐ Ambas

16. ¿Qué método te ayuda más a mejorar la pragmática? \*

☐ Conversaciones reales

☐ Role plays

☐ Vídeos

☐ Lecturas

☐ Otras

Imagen 8

17. ¿Qué método te ayuda más a mejorar la gramática? \*

☐ Ejercicios escritos

☐ Juegos

☐ Aplicaciones digitales

☐ Otras

---

Sección 6

**Opinión Abierta**

18. ¿Qué recomendarías para mejorar la enseñanza de la gramática en tu programa? \*

Escribe tu respuesta

19. ¿Qué recomendarías para mejorar la enseñanza de la pragmática en tu programa? \*

Escribe tu respuesta

Imagen 9

Imágenes: 5 al 9 preguntas de la encuesta.



Imagen 10



Imagen 11



Imagen 12

Imágenes 10 al 12: Participantes de la muestra.