

<https://doi.org/10.58210/r100cs244>

## **Análisis de errores desde un enfoque pragmático: relevancia y saliencia graduada. Estudio de caso.**

### ***Error analysis in a pragmatic approach: relevance and graded salience. Case study.***

**Manuel Macías Borrego**

Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Camilo José Cela, España  
manuel.macias@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-5376-8860>

**Fecha de Recepción:** 3 de marzo de 2024

**Fecha de Aceptación:** 10 de mayo de 2024

**Fecha de Publicación:** 23 de julio de 2024

#### **Financiamiento:**

Sin financiación de ninguna entidad o persona ajena o diferente al investigador firmante.

#### **Conflictos de interés:**

La investigación presentada es una investigación empírica realizada con el consentimiento de las instituciones involucradas. Los autores declaran no presentar conflicto de interés.

#### **Correspondencia:**

Nombres y Apellidos: Manuel Macías Borrego

Correo electrónico: manuel.macias@uam.es / manuel.macias@ucjc.edu

Dirección postal: Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Despacho 205.2, Ciudad Universitaria Campus de Cantoblanco, 28049, Madrid, España.

#### **Resumen:**

El propósito de este trabajo es aplicar al modelo de análisis de errores (Coder, 1967; Selinker, 1972) un enfoque de corte cognitivo-pragmático basado en dos teorías de la lingüística cognitiva y de la pragmática aplicada al estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: la teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (2004) y la hipótesis de la saliencia graduada propuesta por Giora en 1998. El estudio se realiza con la participación de 60 aprendientes de inglés con una competencia lingüística de nivel C1 (MCER) y cuya L1 es el español peninsular. Con esta aplicación de teorías provenientes de

la lingüística cognitiva y de la pragmática al aplicada al análisis de errores se pretende explorar si las teorías de la lingüística cognitiva se pueden aplicar a la comprensión de la naturaleza del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Los hallazgos encontrados la existencia de una raíz pragmática en los errores comunicativos comunes cometidos por los aprendientes del grupo de intervención.

**Palabras clave:** Educación, inglés, lengua, lingüística.

**Abstract:**

*The purpose of this paper is to apply a cognitive-pragmatic approach based on two theories of cognitive linguistics and pragmatics applied to the study of the teaching and learning process to the error analysis model (Coder, 1967; Selinker, 1972). . of foreign languages: the Relevance theory of Sperber and Wilson (2004) and the hypothesis of graduated salience proposed by Giora in 1998. The study is carried out with the participation of 60 English learners with a linguistic competence of level C1 (CEFR ) and whose L1 is peninsular Spanish. With this application of theories from cognitive linguistics and pragmatics applied to error analysis, the aim is to explore whether the theories of cognitive linguistics can be applied to understanding the nature of error in the language teaching-learning process. The findings found the existence of a pragmatic root in the common communicative errors committed by the learners in the intervention group.*

**Key words:** Education, English, language, linguistics.

**Introducción:**

El propósito de este estudio ha sido un intento de aplicar un enfoque cognitivo-pragmático, basado en la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986; Wilson y Sperber, 2004,2006 y la Hipótesis de Saliencia Graduada (Giora, 1997; 1998) al análisis de errores de aprendientes de inglés como lengua extranjera en la producción y comprensión de lenguas extranjeras, aquí L2 y LE.

Por un lado, como las teorías cognitivo-pragmáticas pretenden explicar la comprensión del lenguaje humano, en particular, y la comunicación humana en general, su aplicación debería ser posible a la comprensión de la producción en L2 y LE y a la comprensión del desarrollo de competencias generales en segundas lenguas y en lenguas extranjeras. Por otro lado, dado que el desarrollo de la interlengua difiere considerablemente de la competencia en la lengua nativa y, del mismo modo, el procesamiento de la interlengua es propenso a transferencias e interferencias (y, por ende, a errores), se podría suponer que lo que es relevante

para los estudiantes en contextos de lenguas extranjeras puede diferir sustancial o parcialmente de lo que es relevante para los hablantes nativos.

De manera similar, como observa Kecskes (2006) influido por Giora (1997), dado que la importancia (prominencia) de los diferentes significados de las palabras resulta de la experiencia previa del alumno con la lengua y la cultura meta, los significados de las palabras de una lengua en particular que son destacados (prominentes, relevantes) para los estudiantes de LE y L2 pueden diferir de aquellos que son relevantes (prominentes o esenciales) para los hablantes nativos. Por un lado, los aprendientes de LE y L2 dependen de sus conocimientos socioculturales de su L1 y, por otro lado, pueden dar prioridad a ciertos significados, como los que promueve el enfoque de enseñanza (sesgo educacional) y desdeñar los significados puramente figurativos.

Finalmente, el contexto disponible para los estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras puede ser diferente, no sólo por diferencias en sus conocimientos previos, sino también por la mala interpretación de ciertas palabras que distorsiona el contexto (Garrote, 2009) y, en consecuencia, pueden obtener significados inferenciales no deseados por el remitente, sea este el autor del texto o el interlocutor de la comunicación.

Por lo tanto, una vez expuesto lo anterior, las preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes: en primer lugar, ¿cuál es el papel de la relevancia y la saliencia (prominencia) en el procesamiento de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras? En segundo lugar, ¿hasta qué punto la teoría de la relevancia puede explicar los errores presentes en las producciones de los aprendientes? A este respecto, nos interesa especialmente conocer si los errores presentes son atribuibles sólo al funcionamiento imperfecto de los sistemas interlingüísticos (reglas gramaticales aún no desarrolladas completamente, lagunas en el conocimiento del vocabulario, etc.), o si, por el contrario, los estudiantes tienden a producir expresiones e interpretaciones que les parecen relevantes, a pesar de que las herramientas disponibles. Por otro lado, nos interesa responder a lo siguiente: ¿el contexto puede verse distorsionado por un conocimiento imperfecto o por una falta de herramientas (léxico)?

Aunque se explicará detalladamente a continuación, en el presente trabajo el concepto "error" se aplica a todas las estructuras mal formadas y a todos los usos incorrectos de elementos léxicos, ya que no siempre es posible, especialmente en un estudio unitario como el aquí presentado, distinguir entre errores sistemáticos de competencia y errores no sistemáticos de desempeño (Corder, 1967; Gas y Selinker, 2008; Selinker, 1972).

## Marco teórico

### La teoría del análisis de errores y la hipótesis de la interlengua

En la teoría lingüística contemporánea, error ya no es sinónimo de error (Corder, 1967; Corder, 1993; Gass & Selinker, 1972; Gas y Selinker 2008). Hoy en día los errores son considerados como características lingüísticas que pueden indicar la eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Johansson & Hofland, 1994). El enfoque del Análisis de Errores se centra en explorar y explicar por qué se comete un error particular en un momento preciso del proceso de enseñanza-aprendizaje (Richards, 2002). Las posibilidades mostradas vinculan el Análisis de Errores con la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas y hacen que esta disciplina sea fundamental para el éxito del diseño curricular.

Por lo tanto, ser capaz de comprender y abordar los errores puede ser beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje en varios niveles: evaluar el desempeño de los estudiantes, permitir a los educadores observar el éxito y el fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y explorar formas de implementar programas de estudios más eficientes. que pueden permitir a los estudiantes dejar de cometer errores y, por el contrario, producir mejores resultados lingüísticos (Clerk & Rutherford, 2010; Macias, 2023).

Una de las contribuciones más notables de la disciplina del Análisis de Errores es el establecimiento y teorización de la Hipótesis Interlengua. La interlengua fue introducida en los estudios lingüísticos por Selinker en 1969, 1972 cuando este experto habló de "la estructura gramatical provisional construida por los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la lengua de destino" (citado en McLaughlin 1987, p.69). Sin embargo, fue William Nemser (1971), experto en Análisis Comparativo y de Error, quien en 1971 ofreció la definición más aceptada del concepto de Interlengua: "El habla del aprendiz en un momento dado es el producto modelado de un sistema lingüístico distinto de la lengua materna y la lengua de destino y estructurados internamente" (1971, p.116).

McLaughlin (1987), siguiendo a Corder (1967) y Selinker (1972), describe los procesos cognitivos centrales del aprendizaje de una segunda lengua y de interlenguas sobre los que, hasta cierto punto, descansa la aplicación práctica del análisis de errores (Brown, 1994; Gass y Selinker, 2008). : (i) transferencia de idioma e interferencias del idioma nativo (L1) de los estudiantes, (i) generalizaciones excesivas de las reglas en el idioma de destino y (iii) ideas erróneas sobre las reglas y usos en el idioma de destino.

El conocimiento de una lengua cualquiera que posee un estudiante o aprendiz difiere sustantivamente del conocimiento que de esa misma lengua posee un hablante nativo. Sin embargo, como señalaba Selinker (1972, 1994), incluso una lengua imperfectamente dominada no es una colección de errores, sino un

sistema lingüístico con sus propias reglas; sistema que Selinker ha denominado “interlengua”. Selinker define la interlengua como un sistema lingüístico separado cuya existencia se hipotetiza sobre la base del resultado observable que resulta del intento de producción por parte del alumno aprendiente y que difiera de la norma en la lengua meta. Según Selinker (1994), el desarrollo de la interlengua está influenciado por los siguientes cinco procesos centrales: transferencia de L1 en la lengua meta, transferencia de formación de procesos y reglas, estrategias de aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, estrategias de comunicación en una segunda lengua y en una lengua extranjera y la sobre-generalización del material lingüístico de la lengua meta (uso indebido de reglas por reducción de excepciones).

No obstante, la hipótesis de la interlengua ha tenido un desarrollo divergente a lo señalado por Selinker. Como señala Kecskes (2006), dada la interacción de los niveles conceptual y lingüístico, el enfoque clásico de la interlengua que aborda el surgimiento de la segunda lengua y asume la existencia de un cambio entre dos lenguas y dos sistemas conceptuales parece ser una simplificación excesiva. Más bien, según este especialista lo que emerge en el proceso de aprendizaje de una LE y una L2 es un sistema de lenguaje dual que implica la existencia de un sistema conceptual subyacente común y que se ve afectado por la naturaleza dinámica y la bidireccionalidad de la transferencia, así como por la combinación conceptual (Kecskes, 2006).

De hecho, la producción de interlenguas constituye un proceso muy complejo y, por tanto, las fuentes de errores particulares también son muy complejas de determinar. Dado que no es posible la investigación de la comprensión de forma directa, se debe estudiar a través de algunas respuestas productivas, como la traducción, la respuesta a preguntas, etc., por ello, se puede suponer que también ocurren fenómenos similares en la comprensión (Garrote, 2009; Kecskes, 2006).

De hecho, como un mismo error puede deberse a la influencia de uno o más sistemas lingüísticos (como ocurre en el caso de los errores que se producen en una L2 de un hablante por transferencias desde la L1 o una LE adicional), determinar las fuentes de error a menudo de una reconstrucción plausible de la intencionalidad del aprendiente (Corder, 1972; Mahmood, 2021). Como enfatiza (Mahmood, 2021), es imposible determinar con precisión las fuentes de toda la influencia translingüística observada en la LE y la L2 de un aprendiente particular. Por tanto, el investigador debería reconstruir las interacciones entre las diferentes lenguas sobre la base del desempeño general de un aprendiente en particular y de este modo atender a la máxima que señala que las características individuales de los alumnos desempeñan un papel importante (Ellis, 2020; Heine, 2004; Krashen 1985, 2022).

## **Teorías pragmático-cognitivas y procesamiento de la lengua:**

### Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson.

La teoría de la relevancia, propuesta por Sperber y Wilson (1986, 2004, 2006), postula que la cognición y la comunicación humanas están regidas por la relevancia. Se basa, en parte, en las máximas conversacionales de Grice (1975, 1980), pero si bien se supone que las máximas de Grice deben obedecerse deliberadamente, la búsqueda de relevancia en la comprensión y la producción parece tener un carácter universal ya que incluso los hablantes que ignoran completamente el principio de relevancia intentan ser relevantes en sus interacciones. Como lo expresaron Sperber y Wilson, el principio de relevancia se aplica sin excepción: cada acto de comunicación ostensiva comunica una presunción de relevancia en sus interacciones (2006).

El principio de relevancia postula que cada acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima” (Sperber y Wilson, 1986, 2006). En otras palabras, indica que, en primer lugar, el conjunto de supuestos que el comunicador pretende comunicar es lo suficientemente relevante como para merecer la atención del destinatario y, en segundo lugar, el estímulo ostensivo utilizado por el comunicador es el más relevante que podría tener. utilizado para comunicar ese conjunto de suposiciones (Sperber y Wilson, 1986). En otras palabras, “el estímulo ostensivo es el más relevante que el comunicador está dispuesto a producir una comunicación efectiva y útil” (Wilson y Sperber, 2006, pp. 612-613; traducción propia).

Por lo tanto, excepto en situaciones excepcionales como los obstruccionismo, los oradores generalmente intentan ser óptimamente relevantes. Así, incluso si no se logra la relevancia, al menos se ha intentado (Sperber y Wilson, 1986). En el caso de los estudiantes de lenguas extranjeras, la capacidad del hablante para producir un estímulo ostensivo puede verse limitada por su conocimiento imperfecto de la lengua. En consecuencia, si un alumno dice, por ejemplo, animal en lugar de cabra, lo que requiere un mayor esfuerzo de procesamiento por parte del oyente, quien tiene que deducir a qué especie se refiere el hablante, ese es el estímulo más relevante que el alumno ha podido producir.

Sin embargo, para que un mensaje sea relevante no basta con que merezca la atención del oyente, sino que el esfuerzo necesario para procesarlo debe ser relativamente pequeño. Un enunciado relevante debe proporcionar nueva información, que produzca “efectos contextuales” (Sperber y Wilson, 1986), como responder una pregunta, confirmar una suposición, mejorar el conocimiento, corregir una suposición errónea, etc. (Wilson y Sperber, 2006), pero también debe ser lo suficientemente fácil de procesar.

Según Sperber y Wilson (1986, p. 86), la información relacionada con un concepto comprende una entrada lógica, que “consiste en un conjunto de reglas deductivas

que se aplican a formas lógicas de las cuales ese concepto es un constituyente” (Sperber y Wilson , 1986, p. 86), una entrada léxica, que almacena información sobre la palabra o frase que expresa el concepto, y una entrada enciclopédica, que contiene información sobre “los objetos, eventos o propiedades que lo ejemplifican” (Sperber y Wilson, 1986, pág.86). Por ejemplo, la entrada enciclopédica de una persona para gato contiene sus suposiciones sobre los gatos. Por lo tanto, se podría suponer que, una vez que se encuentran determinadas palabras en un texto y se activan los conceptos correspondientes, además de los significados lingüísticamente codificados, los destinatarios también tienen acceso a sus entradas enciclopédicas y suposiciones idiosincrásicas. De hecho, los hablantes poseen suposiciones no sólo sobre conceptos lexicalizados como sustantivos comunes, sino también sobre personas, empresas, etc. Por ejemplo, para una persona que visita el restaurante Capri con regularidad, el nombre Capri puede activar conocimientos enciclopédicos sobre el restaurante Capri. su especialidad, etc. (Sperber y Wilson, 1986, p. 136), y no necesariamente sobre Capri como isla.

De hecho, como demuestran Sperber y Wilson (1998, 2011), el léxico mental puede diferir del léxico público, ya que el primero contiene supuestos idiosincrásicos. Por ejemplo, lo que un inglés llama comida italiana puede ser su comida italiana prototípica, como la pizza que se sirve en un restaurante inglés. Del mismo modo, ciertas palabras no tienen un significado absoluto, sino que su significado varía de un contexto a otro. Así, el adjetivo cansado puede significar, por ejemplo, “demasiado cansado para ir al cine” (Sperber y Wilson, 1986, p. 156, traducción propia) o “cansado de hacer alguna cosa en particular y, por tanto, sinónimo de harto, como estoy cansado de esperar (Sperber y Wilson, 1986, p 157, traducción propia).

#### Hipótesis de la silencia graduada:

Según la hipótesis de silencia graduada de Giora (1997), los significados de las palabras difieren en prominencia o saliencia y, de este modo, los significados destacados (convencionales) tienen prioridad sobre las interpretaciones menos destacadas (novedosas). Como señala Giora (1997), el significado destacado de una palabra o de un enunciado siempre está activado. Por el contrario, las interpretaciones novedosas (distanciadas de lo comúnmente interpretado) implican un procesamiento secuencial, donde el significado destacado se procesa primero, se rechaza como significado pretendido y se reinterpreta (Giora, 1997). Aunque los significados destacados de una palabra son aquellos codificados en el léxico mental (Giora, 1998), la prominencia o saliencia del léxico puede verse afectada por factores tales como convencionalidad, familiaridad, frecuencia o contexto previo (que es instrumental). en mejorar pero no en inhibir los significados codificados) (Giora, 1998). De este modo, en opinión de Giora, para dar cuenta de

los hallazgos contradictorios sobre la comprensión del lenguaje literal, los modismos convencionales y el lenguaje figurado, la teoría de la relevancia debería incorporar el supuesto de saliencia graduada (Giora, 1998).

En consecuencia, aunque los significados más destacados están codificados en el léxico mental, se puede suponer que son hasta cierto punto idiosincrásicos, dadas las diferencias en la experiencia de los usuarios del lenguaje. Como resultado, incluso mientras leen el mismo texto, diferentes sujetos pueden tener acceso a diferentes contextos y obtener diferentes efectos contextuales. Ciertamente, la interpretación más relevante en un contexto particular es la que produce efectos contextuales máximos y el esfuerzo requerido para procesarla de manera óptima es pequeño (Sperber y Wilson, 1986, p. 125). Sin embargo, el contexto no es fijo, sino que a veces hay que reajustarlo en busca de relevancia (Sperber y Wilson, 1986).

Como señala Wilson (1994) la comunicación y la comprensión implican más que la mera codificación y decodificación lingüística. Por tanto, el proceso de comprensión es muy dinámico e implica la búsqueda del contexto en el que la suposición entrante será óptimamente relevante. Como postula el Principio Cognitivo de Relevancia, la cognición humana tiende a orientarse a la maximización de la relevancia (Wilson y Sperber, 2006). Aun así, se producen malentendidos, ya que no siempre reconocemos la intención comunicativa del hablante. Como subraya Wilson (1994) nuestro conocimiento del lenguaje nos dirá el rango de interpretaciones lingüísticamente posibles de un enunciado vago, ambiguo o ambivalente, pero no nos dirá qué interpretación se pretendía realmente en cualquier enunciado. ocasión dada.

## **Metodología**

Este estudio implica un análisis de conversaciones (diálogos) grabados en el transcurso de entrevistas individuales en las que se solicitó a los aprendientes del grupo de intervención la presentación de recetas de cocina en su LE o lengua meta.

La población de esta investigación está compuesta por sesenta (60) aprendientes de inglés como lengua extranjera a nivel universitario con español peninsular como lengua nativa. Todos ellos forman parte de un grupo-clase estable y tienen como objetivo de lengua un nivel avanzado del MCER (C1).

Para poder elaborar este estudio, se pidió a los sesenta sujetos que conforman el grupo de intervención que imaginaran que su interlocutor (el investigador) era un



sujeto sin competencia o conocimiento del español y con competencia lingüística mínima en inglés. Esta situación se planteó a los aprendientes para que estos recurrieran a estrategias de comunicación intralingüística (por ejemplo, paráfrasis) en lugar de recurrir a estrategias de comunicación propias de su L1.

Si bien es cierto que la investigación se hubiera beneficiado si las entrevistas (conversaciones entre interlocutor y aprendiente) hubieran sido realizadas por hablantes nativos de inglés, el investigador optó por entrevistar a los estudiantes, tratando de evitar cualquier sesgo comunicacional o interferencia de su L1 en las conversaciones mantenidas en su L2.

Para asegurar los fines de la investigación, los diálogos mantenidos entre el investigador y los aprendientes en el transcurso del estudio fueron grabados y, posteriormente, transcritos para permitir su ulterior análisis y, así, comprender los dos aspectos esenciales que motivan este estudio. Por un lado, por lo que respecta a la naturaleza del error, la transferencia e interferencia, y, por otro lado, por lo que respecta a las estrategias pragmáticas de los aprendientes, la medición y el análisis de las estrategias de comunicación.

De este modo pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación, las cuales guían y encauzan la investigación presentada. En primer lugar, ¿cuál es el papel de la relevancia y la prominencia o saliencia en el procesamiento de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras? En segundo lugar, ¿hasta qué punto la teoría de la relevancia puede explicar los errores presentes en las producciones de los aprendientes? A este respecto, nos interesa especialmente conocer si los errores presentes son atribuibles sólo al funcionamiento imperfecto de los sistemas interlingüísticos (reglas gramaticales aún no desarrolladas completamente, lagunas en el conocimiento del vocabulario, etc.), o si, por el contrario, los estudiantes tienden a producir expresiones e interpretaciones que les parecen relevantes, a pesar de que las herramientas disponibles. Por otro lado, nos interesa responder a lo siguiente: ¿el contexto puede verse distorsionado por un conocimiento imperfecto o por una falta de herramientas (léxico)?

## **Resultados**

En primer lugar, a pesar de las instrucciones, se observó que los aprendientes recurrieron al uso de estrategias basadas en su lengua nativa o L1. Se observaron tanto estrategias sociales o de corte social (*We cut the \*tomates – How do you say trocear?*), como préstamos lingüísticos de su L1 en el discurso en su lengua meta o LE como ocurre en el siguiente ejemplo: *we use two onions and a small calabacín ... mmm ... we also need to add some salt and margarine.*

Especialmente significativa es la aparición de la transferencia lingüística, como ocurre en el siguiente ejemplo: *we use lettuce leaves* – en este caso particular el aprendiente realiza una construcción a medio camino entre *salad leaves*, una colocación lingüística en lengua inglesa que tiene connotaciones similares al vocablo ensalada, en el sentido de ensalada con hojas variadas, en español peninsular.

De hecho, dicha transferencia refleja la prominencia saliente de los significados en la L1, a diferencia de los significados L2 o LE. En lengua inglesa, el concepto *salad leaves* se emplea para denominar el ingrediente principal de una ensalada cuando este no es la lechuga, como ocurre en español peninsular con la construcción ensalada variada o mixta en el que la relevancia recae sobre el ingrediente o ingredientes esenciales y que supone un caso especial en español ya que frecuentemente la prominencia o saliencia graduada del concepto ensalada no se relaciona con el ingrediente principal porque este ingrediente habitualmente se añade a la colocación lingüística mediante un sintagma preposición con función de complemento: ensalada de lechuga, ensalada de canónigos, etc. Sin embargo, asumiendo que *salad leaves* podría no ser relevante para un hablante (oyente) nativo inglés en un contexto como el descrito, sí se debe destacar que el aprendiente intentó especificar el significado y aclarar la necesidad de emplear varios tipos de hoja comestible. Sin embargo, como se puede observar se produce una construcción híbrida entre la realidad lingüística de su L1 y la LE en la que se observa que la fuente del error y la naturaleza de este se debe a la transferencia lingüística.

Es importante destacar que estas circunstancias se observan esencialmente en las producciones e interacciones en LE de los aprendientes ya que el grupo de intervención presentó recetas más elaboradas y utilizaron más estrategias destinadas a ilustrar los procesos que intervienen en su elaboración de forma más detallada que en sus producciones en L1.

Por el contrario, en el ejercicio elaborado como instrumento de control de las estrategias empleadas, la presentación de una receta de cocina en su L1, los aprendientes utilizaron principalmente estrategias de reducción (elegir recetas más simples y fáciles de explicar). Tomando en consideración el contexto en el que se desarrolla la investigación, esta decisión por parte de los aprendientes que integran el grupo de intervención también sería relevante para el oyente ya que se les proporcionaron instrucciones claras: el interlocutor no comprende español y tiene capacidad comunicativas reducida en inglés.

Estos resultados sustancialmente reflejan relevancia para el individuo comunicante. En este sentido, para algunos aprendientes, era evidente que el investigador sabía español, por lo que podían usar estrategias basadas en L1, mientras que otros intentaron cumplir con las instrucciones y hacer que las recetas fueran relevantes para un sujeto sin competencia en su L1.

Asimismo, los hallazgos encontrados revelan la estructura de algunos conceptos del léxico mental multilingüe. Incluso en estudiantes de L2 bastante avanzados como los aprendientes que conforman el grupo de intervención se observa que la base conceptual subyacente común a ambos sistemas lingüísticos en uso (Garrote, 2009; Macías, 2022) todavía se encuentra fuertemente influenciada por la lengua nativa (L1) y, por ende, por los significados destacados en ella. En consecuencia, se puede suponer que lo que fue a la vez destacado y relevante para los participantes se basó en gran medida en la prominencia o saliencia de las palabras L1 y su relevancia en contextos L1.

## **Conclusiones**

En general, los resultados respaldan la suposición de que una combinación de la teoría de la relevancia, la teoría de los modelos mentales y la hipótesis de la saliencia graduada puede explicar una serie de errores en la producción y comprensión de lenguas extranjeras. Sin embargo, lo que es particularmente importante aquí es la relevancia para un individuo, porque es el conocimiento de un alumno individual y el contexto disponible para él lo que determina la elección de una interpretación particular en la comprensión o la forma de realizar su intención comunicativa en la producción.

Asimismo, se puede señalar que los aprendientes intentan comunicar lo que les parece relevante. Esta circunstancia se evidencia cuando necesitan obtener una palabra, intentan crear un contexto en el que la palabra objetivo sea lo suficientemente relevante como para que el interlocutor la proporcione o recurren a estrategias comunicacionales en su LE basadas en su L1. Esto prueba la afirmación de Sperber y Wilson (2006) en la que señala que, de acuerdo con la presunción de relevancia óptima en las interacciones comunicativas, el estímulo ostensivo es el más relevante que el comunicador está dispuesto a comunicar. Así, en el contexto de una lengua extranjera, una estrategia de comunicación cualquiera como una paráfrasis de la palabra objetivo o una asociación cultural o personal puede ser el estímulo más relevante que el alumno es capaz de producir (Macías, 2024; Zimmerman, 2009).

Por lo que respecta a las preguntas de investigación, la respuesta que podemos dar a la primera pregunta propuesta radica en la idea de que la relevancia es válida para el procesamiento y la comunicación multilingües, al igual que para toda la cognición humana, mientras que la elección de algunas palabras en la producción y las interpretaciones en la comprensión está influenciada por su prominencia o saliencia. Así, aunque una determinada forma o interpretación parezca relevante para un sujeto, la causa subyacente de esa impresión de relevancia puede ser encontrada en la transferencia desde L1 y la activación del significado de L1 en lugar del de LE. Así, la influencia translingüística interactúa

con la búsqueda de relevancia y, a su vez, ambas fuentes de error no sólo son importantes, sino a menudo inseparables.

Además, la noción de saliencia debería ampliarse y aplicarse no sólo a las palabras léxicas cargadas de significado, sino también a las palabras funcionales. Aunque las palabras funcionales pueden no tener significado claro por sí mismas, también contribuyen al significado del texto, por ejemplo, especificando relaciones espaciales, temporales o de pertenencia. Por lo tanto, pasar por alto una preposición no destacada puede cambiar el significado de toda la oración o incluso distorsionar el contexto general.

En cuanto a la tercera pregunta, podemos concluir que, con los datos obtenidos, la relevancia depende en gran medida de en qué parte del espectro comunicativo se centra. De hecho, es necesario señalar que la concentración en el significado puede consumir los recursos cognitivos del alumno e impedirle concentrarse en las propiedades sintácticas de la palabra objetivo (Macías, 2024).

En general, los resultados del estudio presentado se muestran prometedores, ya que la aplicación de teorías cognitivo-pragmáticas al análisis de errores se revela más que un enfoque puramente semántico y sintáctico. Ya que, si tenemos en cuenta los posibles contextos accesibles a los alumnos, es posible determinar las fuentes de errores que no pueden explicarse únicamente mediante transferencia, interferencia o generalización excesiva (Macías, 2023). Por tanto, este hecho diferencial debería ser tenido en consideración por profesores e investigadores en el diseño de planes de estudio.

No obstante, dada la naturaleza y la muestra del análisis, se necesita más investigación sobre la aplicación de la teoría de la relevancia y la hipótesis de la saliencia graduada al análisis de errores en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas que ayude a comprender mejor la naturaleza pragmática del error, su causa y, de este modo, ayudar a eliminarlo o cuanto menos prevenir la fosilización del error en el discurso del aprendiente. En este sentido, creemos que desde la instrucción formal en lenguas extranjeras se debe alentar a los alumnos a monitorear su comprensión y mantener modelos mentales coherentes, mientras que en la producción deben desarrollar una conciencia tanto gramatical como pragmática.

## **Bibliografía**

Clerk, D., & Rutherford, M. (2010). Language as a confounding variable in the diagnosis of misconceptions. *International Journal of Science Education* 22 (7), 703-717. DOI:[10.1080/09500690050044053](https://doi.org/10.1080/09500690050044053)

- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. In J. C. Richards (Ed. *Error analysis: perspectives on second language analysis* (pp. 19-27). Nueva York: Longman. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. (1993). A role of the mother tongue. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning* (pp. 18-31). Nueva York: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.5>
- Garrote, M. (2009). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Ellis, R. (2020). Task-based language teaching for beginner-level young learners. *Language Teaching for Young Learners* 2(1), 4 – 27.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The graded salience Hypothesis. *Cognitive Linguistics* 8(3), 183–206.
- Giora, R. (1998). When is relevance? On the role of salience in utterance interpretation. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 11, 85–94.
- Johansson, S. & Hofland, K. (1994). Towards an English-Norwegian parallel corpus. In: Fries, U. (Ed.) *Creating and using English language corpora*. Rodopi Editions.
- Kecskes, I. (2006). On my mind: thoughts about salience, context and figurative language from a second language perspective. *Second Language Research* 22(2), 1–19.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (2022). Optimal Input. *Language Magazine*, 19(3), 29, 31. [https://www.sdkrashen.com/content/articles/optimal\\_input\\_krashen\\_2020\\_.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/articles/optimal_input_krashen_2020_.pdf)
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. Routledge.
- Macías, M. (2022). Error and Discourse Analysis: L1 Impact and Syllabi Assessment. *The English Classroom Journal*, 24 (2), 80 - 107.
- Macías, M. (2023). Towards digital assessment: Artificial Intelligence Assisted Error Analysis in ESL. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities* 3(4), pp. 76- 84. DOI: <https://doi.org/10.55544/ijrah.3.4.10>
- Macías, M. (2024). Error Analysis: Suggesting an empirical method. *Es review* 45(1) [artículo en prensa].
- Mahmood. R. K. (2021). Introducing Pragmatic Intelligence as a Prerequisite for Pragmatic Competence in Communication. *Journal of University of Human Development* 7(4), 55-59. <https://doi.org/10.21928/juhd.v7n4y2021.pp55-59>

Nemser, W. (1971). Approximative system of foreign language. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 9(2), 115-123. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>

Richards, J. C. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(2),209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Selinker, L. & Gass, S. M. (2008). *Second Language Acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell Editions.

Sperber, D. y Wilson, D. (2004, 2006). Relevance Theory. In L.R. Horn and G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 607–632). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Wilson, D. (1994). Relevance and understanding. In G. Brown, J. Malmkjaer, A. Pollitt and J. Williams (Eds.), *Language and Understanding* (pp. 37–58). Oxford: Oxford University Press.

Zimmermann, R. (2009). Lexical strategies for advanced learners: A plea in favour. In M. Wysocka (Ed.), *On Language Theory and Practice. In Honour of Janusz Arabski on the Occasion of His 60th Birthday. Vol. 2: Language Acquisition, Learning and Teaching* (pp. 134–144). Katowice: Ediciones de la Universidad de Śląskiego.

Licencia Creative Commons Attribution  
Nom-Comercial 4.0 Unported (CC  
BY-NC 4.0) Licencia Internacional



**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la Revista.

Para referencias de páginas de esté artículo revisar su versión en PDF