

Análisis de Errores y Fracaso Pragmático en Aprendientes de Inglés como LE: evaluación preliminar de resultados en un estudio de caso

MANUEL MACÍAS BORREGO
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS
manuel.macias@urjc.es

Recibido: 21/5/2024

Aceptado: 20/2/2025

RESUMEN:

El objetivo de este estudio es analizar la competencia pragmática de un grupo de 50 aprendientes de inglés de nivel B2 a través del análisis de errores pragmáticos (Grice, 1975; Lin, 2008; Sharifam, 2015) en producciones escritas realizadas en el período

I.S.S.N.: 0570-7218

DOI: <https://doi.org/10.17811/arc.75.2.2025.313-352>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

de dos meses. La metodología empleada incluye un análisis detallado de los errores pragmáticos y comunicativos en redacciones escritas por los aprendientes del grupo de intervención, identificando fallos pragmáticos y su relación con la competencia intercultural y comunicativa. Los resultados indican que el fallo pragmático principal se debe al discernimiento cultural (Hymes, 1972; Latif, 2001). La aplicación de la metodología seleccionada para esta investigación proporciona una clasificación y categorización de las diversas naturalezas del error pragmático (Grice, 1975; Lin, 2008; Sharifam, 2015; Yamashita, 2018). El análisis identificó 900 errores pragmatáticos en 100 producciones escritas, destacando principalmente fallos relacionados con las máximas de Cantidad y Calidad. Los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes de nivel B2 del grupo estudiado tienen dificultades para expresar ideas con claridad, usar vocabulario adecuado y mantener la relevancia en sus producciones escritas, lo que resalta la importancia de la competencia pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras. El análisis demuestra que el dominio la lengua meta debe incluir el uso adecuado de la competencia gramatical en la lengua meta, lo cual es un desafío reconocido en la enseñanza de lenguas extranjeras (Ellis, 2020; Krashen, 2022).

PALABRAS CLAVE: Análisis de Errores, Competencia Pragmática, Didáctica del inglés, Etiquetado de errores, Lenguas extranjeras.

Error Analysis and Pragmatic Failure in learners of English as a Foreign Language: preliminary evaluation of exploration results

ABSTRACT:

The aim of this study is to analyze the pragmatic competence of a group of 50 B2-level English learners through the analysis of pragmatic errors (Grice, 1975; Lin, 2008; Sharifam, 2015) in written productions carried out over a two-month period. The methodology employed includes a detailed analysis of pragmatic and communicative errors in essays written by the learners in the intervention group, identifying pragmatic failures and their relationship with intercultural and communicative competence. The results indicate that the main pragmatic failure is due to cultural discernment (Hymes, 1972; Latif, 2001). The application of the selected methodology for this research provides a classification and categorization of the various natures of pragmatic errors (Grice, 1975; Lin, 2008; Sharifam, 2015; Yamashita, 2018). The analysis identified 900 pragmatic errors in 100 written productions, with a particular focus on failures related to the maxims of Quantity and Quality. The results suggest that the B2-level students in

the study group struggle with expressing ideas clearly, using appropriate vocabulary, and maintaining relevance in their written productions, highlighting the importance of pragmatic competence in foreign language teaching. The analysis demonstrates that mastering the target language must include the appropriate use of grammatical competence, which is a recognized challenge in foreign language teaching (Ellis, 2020; Krashen, 2022).

KEY WORDS: *English didactics, Error Analysis, Error labelling, Foreign languages, Pragmatic Competence.*

1. Introducción

En la era actual, la globalización ha creado un entorno donde las lenguas actúan como puentes entre personas de todo el mundo. El aprendizaje de una segunda lengua se vuelve cada vez más crucial. El Consejo de Europa, a través de su departamento dedicado al estudio y promoción de idiomas, ha jugado un papel fundamental al establecer el Marco Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas, que se ha convertido en el estándar europeo para la enseñanza y evaluación de idiomas. Este marco es utilizado como una guía fundamental tanto para lenguas extranjeras como segundas, según señala Paricio Tato (2014). Es importante diferenciar entre dos conceptos clave: segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE).

En el mismo sentido, la implantación de los planes de estudios derivados de la Declaración de Bolonia en 1999 marcó un cambio significativo en la educación. El Consejo Europeo, en consonancia con este marco, resalta la importancia de enfoques prácticos para la enseñanza de idiomas. En particular, recomienda el uso del Enfoque Comunicativo en el aula para asegurar una enseñanza centrada en la comunicación (Huang, 2023). En la práctica docente y desde la lingüística aplicada, el lenguaje ya no se concibe como un conjunto de reglas que hay que aprender, sino como un sistema global entendido como comunicación (Hoppin et. al, 2023; Macías, 2023). Además, el concepto de comunicación está cada vez más relacionado con el emparejamiento de hablantes con diferentes orígenes culturales. Así, la enseñanza

de idiomas se basa en tres habilidades diferentes; competencia lingüística, competencia discursiva y competencia pragmática. Por tanto, si el foco se pone en el desempeño de la lengua en uso, esta necesidad de comunicación multicultural en entornos internacionales implica la combinación de varias disciplinas; Adquisición de segundas lenguas, enfoque comunicativo y pragmática (De Oliveira & Oswald, 2024).

Actualmente, los errores son considerados desviaciones sistemáticas de las normas de la lengua objetivo, originadas porque el aprendiz aún no ha internalizado la forma correcta o no conoce las reglas (Corder, 1975; Ellis et. al, 2020; Larsen Freeman, 1991). Por tanto, identificar estos errores es fundamental, ya que otorga sentido a nuestra investigación. Además, pueden servir de instrumento para establecer categorías, siendo posible clasificarlos según su ubicación en el sistema de la lengua objetivo. De acuerdo con Dulay, Burt y Krashen (1982) y Krashen (2020), la jerarquía de errores puede dividirse en: fonológicos, semánticos, gramaticales, morfológicos, sintácticos, textuales o del discurso. En consonancia con lo anteriormente expuesto, Quirós (2005) sintetiza la disciplina del análisis de errores y la vincula a la comprensión del código completo – incluyendo las implicaturas pragmáticas – ya que expone lo siguiente:

Los errores en categoría gramatical afectan al sistema en su conjunto [...] la gramática es el estudio de su sistema según un modelo teórico-normativo de un idioma en particular [...] con el fin de expresarse correctamente y comprender a los interlocutores a partir de la codificación en reglas, extraídas en modo consciente, generalmente de la tradición y la docencia, y sincrónicamente, mediante el uso idiomático, en parte (Quirós, 2005: 122- 424).

Para analizar los textos producidos por cincuenta aprendientes de inglés como lengua extranjera, se han analizado cuestiones pragmáticas desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, se ha tenido en cuenta la teoría de Grice (1975; 1989) y sus máxi-

mas. Asimismo, por otro lado, de forma complementaria, se han considerado los principios establecidos por Sperber y Wilson (1986) en su Teoría de la Relevancia.

La atención en este trabajo se centra en las posibilidades que ofrece la utilización de la metodología propuesta para análisis de errores pragmáticos (Tabla 4) en la comprensión de elementos lingüísticos propios de la adquisición de competencias completas y complejas en una lengua extranjera (inglés), en concreto, en la identificación de cuestiones particularmente problemáticas en el aula de idiomas relacionadas con la Competencia Pragmática, como son las cuestiones relacionadas con la coherencia, la efectividad comunicativa o la relevancia comunicativa, entre otras (Nazeer et. Al, 2024; Triyuono, & Ulfah Dirham, 2023).

En este sentido, este trabajo está organizado de la siguiente manera; en primer lugar, se exponen los fundamentos teóricos que incluyen una exposición de las diferentes teorías en torno al análisis de errores, el principio de cooperación de Grice, los aspectos más destacados de la teoría de la Relevancia y las habilidades de escritura necesarias en el nivel de Educación Superior propio de los aprendientes cuyas producciones escritas constituyen el corpus de nuestra investigación. Posteriormente se explican los objetivos de este estudio, así como la metodología seguida. Por último, se explican y analizan los resultados obtenidos y de ellos se extraen algunas conclusiones.

2. Marco Teórico

2.1 Análisis de errores

En la teoría lingüística contemporánea, error ya no es sinónimo de fallo o lapso (Corder, 1967; Corder, 1993; Gas y Selinker 2008; Selinker, 1972). 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). De este modo, atendiendo cuanto apuntan Gass y Selinker (2008), en el proceso de aprendizaje de

una lengua, es fundamental distinguir entre “error” y “fallo” o “lapso”, ya que representan fenómenos diferentes. Un error surge como resultado de una regla que aún no ha sido completamente internalizada por el estudiante, reflejando un conocimiento incompleto de la lengua meta. Este tipo de error suele requerir mayor atención y monitorización por parte del docente, ya que, si no se aborda, puede llevar a la fosilización, dificultando el progreso del aprendizaje.

Por otro lado, un fallo o lapso ocurre cuando el estudiante no aplica correctamente una regla ya internalizada, generalmente debido a factores como el descuido, la fatiga o la falta de atención. En estos casos, el estudiante posee los conocimientos necesarios y, por tanto, es capaz de autocorregirse, lo que lo convierte en un fenómeno menos crítico para la adquisición de la lengua. Entender esta diferencia permite implementar estrategias pedagógicas más efectivas y adaptadas a las necesidades individuales de los aprendientes.

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).

Error	Fallo / Lapso
Resultado de una regla no internalizada completamente.	Resultado de no aplicar correctamente una regla internalizada.
Muestra un conocimiento incompleto de la lengua meta.	Descuido en el desempeño.
Mayor necesidad de monitorización para evitar su fosilización.	Es posible la autocorrección.

Tabla 1.

*Diferencias entre error y fallo,
elaborado a partir de Corder, 1967 y Selinker 1972.*

Las posibilidades mostradas vinculan el Análisis de Errores con la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y segun-

das lenguas y hacen que esta disciplina sea fundamental para el éxito del diseño curricular (Krishnan et. al, 2024; Macías, 2023).

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; Macías, 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 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 estructurado internamente” (Nemser, 1971: 116).

2.2 Principio de cooperación de Grice y máximas conversacionales

Paul Grice es reconocido como el experto responsable de redefinir la Pragmática en el siglo XX. Para establecer cómo las personas seleccionan la interpretación correcta de los significados, Grice (1989) propuso un enfoque de la conversación afirmando que la interpretación de los enunciados está guiada por un principio cooperativo por el cual tanto el hablante como el oyente comparten un objetivo común: la comprensión. Así, una serie de máximas, a las que se adhieren los ponentes, son las responsa-

bles de organizar esta empresa cooperativa. Estas son la máxima de calidad (no digas lo que crees que es falso o no puedes respaldar), la máxima de relevancia (sé relevante en tu discurso), la máxima de cantidad (sé tan informativo como sea necesario, pero no más), la Máxima de modales (ser claro, conciso y ordenado) (Hautli-Janisz et. al, 2024). Por su parte, el principio cooperativo señala Paul Grice (1989): “Haz tu contribución conversacional tal como lo requiera, en la etapa en la que ocurre, el propósito aceptado o la dirección del intercambio de conversación en el que estás involucrado” (p.45-46; traducción propia).

Las máximas conversacionales propuestas por Grice pueden ser enumeradas como sigue (Tabla 2):

Calidad: Intenta que tu contribución sea verdadera. Por tanto: No digas lo que crees que es falso. No digas aquello de lo que careces de pruebas adecuadas.
Cantidad; ajusta la cantidad y su pertinencia. Por tanto: Haga que su contribución sea tan informativa como sea necesaria para los propósitos actuales del intercambio. No haga que su contribución sea más informativa de lo requerido.
Relevancia; sea relevante en sus contribuciones.
Manera: Sea perspicuo. Evite la oscuridad de expresión. Evite la ambigüedad. Sea breve, o al menos evite la prolijidad innecesaria. Sea ordenado.

Tabla 2.
Máximas conversaciones propuestas por Grice en 1975.
Elaborado a partir de Grice 1974: 45 – 50.

Grice (1974) también introdujo el concepto de implicatura, que se refiere a la información adicional que está implícita pero tácita y que nos ayuda a obtener una comprensión precisa de un enunciado (Mazzon, 2019). Este método de recuperar la inter-

pretación a través de un proceso de razonamiento es un aspecto crucial para la conversación (comunicación). Las implicaturas conversacionales se derivan de las reglas de la conversación, mientras que las implicaturas no conversacionales se derivan de otro tipo de causas (sociales, morales o estéticas). Cuando se ignoran las máximas en la comunicación (lo que Grice denomina *flouting*), se producen implicaturas, lo cual puede dar lugar a cuatro situaciones (no excluyentes) descritas por Grice (Tabla 3):

Violar el principio cooperativo (destinado a engañar al oyente)
Señalar una violación (se ofrece un indicio de incumplimiento revelado; se desvela una trasgresión de la norma)
Máxima en conflicto (ignorar una máxima para preservar otra)
Desacatar una máxima para crear una implicatura conversacional (haciendo obvio que algo más estaba implícito en el enunciado).

Tabla 3.
Implicaturas y situaciones derivadas propuestas por Grice en 1975.
Elaborado a partir de Grice 1974: 45 – 50.

La teoría de Grice atrajo a los lingüistas porque subrayaba la existencia de una clara separación entre los procesos internos de la gramática, que caracterizan las estructuras de las oraciones, y posiblemente también una especificación de sus significados, y la interpretación de los enunciados (Kempson, 2003; Wilson, 2004) Sin embargo, las máximas de Grice han recibido críticas ya que suelen considerarse, por sus detractores, poco claras, vagas o difíciles de interpretar, sobre todo, debido a que algunas introducen conceptos subjetivos (relevancia, por ejemplo) o ideas (manera) que son difíciles de cuantificar (Wilson, 2024).

2.3 La teoría de la Relevancia

La Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson examina el enfoque pragmático de Grice y, hasta cierto punto, lo amplía

(Sperber y Wilson, 1986; Wilson y Sperber, 1998, 2004). Según estos autores, la comunicación no consiste sólo en empaquetar pensamientos o ideas en forma de palabras para que el oyente pueda descomprimirlos (decodificarlos) y comprenderlos.

En otras palabras, no se puede asumir que la comunicación equivale a codificar y decodificar información. De aquí se deduce que el lenguaje no puede ser tratado como un código. Sperber y Wilson afirman que el objetivo general de la Teoría de la relevancia es “identificar mecanismos subyacentes, arraigados en la psicología humana, que explican cómo los humanos se comunican entre sí” (2004: 1; traducción propia).

Además, Sperber y Wilson afirman que el entorno y el contexto enriquecen las representaciones abstractas que están vinculadas a los procesos de pensamiento. Como consecuencia de esto, la Teoría de la Relevancia es un intento de caracterizar los fenómenos pragmáticos tomando en consideración el concepto cognitivo de relevancia, y con ello reemplaza el principio cooperativo de Grice, centrándose exclusivamente en el hablante. Partiendo de la idea de que es necesario que un enunciado sea relevante si el objetivo es la comprensión, Wilson y Sperber (2004) lanzan su teoría en torno a la definición de relevancia de un input lingüístico y concluyen que “el input es relevante cuando sirve de base para producir conclusiones que importan al sujeto y cuando su procesamiento produce un efecto cognitivo positivo” (2004: 255; traducción propia).

A través de la definición de relevancia lingüística, estos autores, implícitamente, proponen que una expresión, un sonido, un recuerdo, o cualquier acto lingüístico, para llegar a ser relevante para un destinatario, y, por tanto, para captar su atención, debe conectarlo con cualquier información básica que pueda poseer previamente el receptor. Ambos autores continúan describiendo el tipo más importante de efecto cognitivo derivado de la teoría de la Relevancia, al que denominan implicación contextual y, mediante la medición de ese efecto, proponen varias leyes para evaluar y cuantificar la relevancia

en términos de efectos cognitivos y esfuerzo de procesamiento; por ejemplo, señalan que:

en igualdad de condiciones, cuanto mayor sea el efecto cognitivo positivo logrado al decodificar un mensaje, mayor será necesariamente la relevancia de ese input para el individuo en ese momento, del mismo modo, lo contrario también es cierto, es decir, en igual de condiciones, cuanto mayor sea el esfuerzo invertido en el procesamiento del input, menor será la relevancia sentida por el receptor en ese momento (Wilson y Sperber, 2004: 257; traducción propia).

El principio de relevancia limita la cognición humana en el sentido de que no todo merece esfuerzo. Es decir, el ser humano mide el esfuerzo necesario para comunicarse y los resultados que obtiene de ello. Así, los individuos logran un equilibrio entre esfuerzo y efecto al producir discurso, que es la limitación de maximizar la relevancia. Por lo tanto, esta evaluación determinará su toma de decisiones en materia de comunicación, tanto en términos del acto de habla real y sus implicaciones directas como en términos de las deducciones que se pueden hacer de ellos, tanto intencionadas como implícitas (Kecskes, 2006). A este sentido, es fundamental tener en cuenta que la relevancia trasciende la mera importancia o prominencia basada en hechos o suposiciones aisladas (Johnson, 2024). Por ello, debemos brindar a nuestros estudiantes herramientas que les permitan anticipar cómo su destinatario interpretará los recursos lingüísticos que empleen. No se trata únicamente de utilizar la comunicación de manera efectiva, sino también de dominar el uso del lenguaje de forma estratégica para lograr el éxito en cualquier contexto e intención posible (Padilla Cruz, 2024).

De este modo, el significado de las palabras se entiende como un conjunto de procedimientos de interpretación de índole cognitiva y, por tanto, se propone la definición de interpretación en términos de representaciones estructuradas del contenido de lo

decodificado. Wilson y Sperber lo plantean en los siguientes términos:

si el significado de la palabra se construye a través de la interpretación, entonces se crean nuevos conceptos en línea a partir de la palabra presentada mediante procesos de interpretación: [...] la comunicación inferencial no es sólo una cuestión de intentar afectar los pensamientos de una audiencia; se trata de hacerles reconocer que se tiene esa intención (2004: 259 – 261; traducción propia).

Teniendo esto en cuenta, como se describió anteriormente, los pragmatistas contemporáneos creen que las palabras deben considerarse como procedimientos de interpretación, en lugar de tener un significado predeterminado y fijo; y, con estas coordenadas, la teoría de la Relevancia adquiere una importancia capital. Esta circunstancia se alinea con las teorías de la representación mental propuestas por Ruth Kempson (2003) en las que se propone que las necesidades de decodificación del lenguaje humano se definen como el resultado de un proceso de construcción de interpretaciones sobre las interpretaciones previas relacionadas. El elemento diferenciador de las teorías de Kempson (2003) radica en que la voluntad del oyente por comprender y decodificar el mensaje propuesto no debe darse por sentado ni tampoco debe asumirse como una constante – salvo que sea relevante en ese momento – ya que, aunque se atienda a la relevancia del input, no debe, en opinión de la experta británica, negarse la existencia del principio de esfuerzo mínimo conversacional o principio de cantidad enunciado por Grice (Laughlin, Wain y Schmidgall, 2015).

Esta circunstancia propuesta por Kempson (2003) y recogida por Laughlin, Wain y Schmidgall (2015) implica directamente que el destinatario espera que el hablante emplee la mejor opción posible, no necesariamente la más verdadera como sugería Grice (1989), en términos de relevancia en sus expresiones y que facilite el trabajo del destinatario en el otro extremo del acto de comu-

nicación, produciendo así el mensaje que mejor se ajuste no solo al principio de economía de esfuerzo sino también, y sobre todo, al principio de relevancia. En este mismo sentido, la teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson también enfatiza en resolver otros temas que las máximas de Grice dejan sin resolver, como son el tiempo, y las formas en que esta gobierna la construcción de un discurso, ya que según se respete o no el tiempo, tiene una consecuencia directa sobre la relevancia que se atribuye a un enunciado concreto.

La teoría de la Relevancia también se ha aplicado a diferentes aspectos de los estudios de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, como, por ejemplo, la gramática, el discurso, el humor, los medios de comunicación, la literatura, la educación, el lenguaje político, (Kecskes, 2006). En este trabajo consideramos su implementación como motor de comprensión y eliminación del fallo pragmático (*pragmatic failure*) en el aula de inglés como lengua extranjera a nivel universitario, teniendo en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia aplicado a la enseñanza de segundas lenguas y el aprovechamiento del dominio de la lengua.

Si consideramos la teoría de la relevancia aplicada al aprendizaje de lenguas, es esencial señalar varios aspectos de esta ya que desde la publicación del libro *Relevancia. Communication and cognition* escrito por Sperber y Wilson (1986) se han utilizado muchas aplicaciones diferentes del concepto de relevancia para analizar el lenguaje. Desde la primera edición del libro, distintos investigadores han reflexionado sobre los principios de relevancia, el significado conceptual y procedimental según la relevancia del input, sobre la noción de verdad y la presunción de relevancia (Garrote, 2009; Yus Ramos, 1998) Sin embargo, aún no se han explorado del todo las formas en que puede incluirse la relevancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En este trabajo intentamos aplicar sus principios, como motor de comprensión del fallo pragmático, a la evaluación de escritos producidos por estudiantes de un curso universitario

de inglés como lengua extranjera con un nivel de competencia aproximado B2.

2. 4 El fallo o error pragmático

La lingüista británica Jenny Thomas introdujo por primera vez el error o fracaso pragmático (*Pragmatic failure*) en 1983 en el artículo *Cross-culture Pragmatic Failure*. En este trabajo se argumenta que el error pragmático ocurre siempre que el significado del discurso, tal como lo percibe el destinatario, difiere del significado pretendido por el emisor del mensaje que contiene el discurso. El principal problema de este tipo de errores de corte pragmático radica en que su aparición puede provocar malentendidos.

En este sentido, Thomas (1983) inserta el error pragmático en la teoría del análisis de errores al señalar que el fracaso pragmático se corresponde, aunque no cubre todos, con los errores que se producen en la comunicación verbal por no conseguir un efecto comunicativo completo. Este tipo de errores, cuando deriva de un problema de comprensión o decodificación del mensaje, se denominan errores pragmáticos, a diferencia de los problemas que ocurren por una mala aplicación de una norma o por su sobre generalización, que normalmente se denominan errores.

Las razones por las que un error supone un fracaso pragmático en la comunicación se atribuyen principalmente a la forma inadecuada de hablar, o a no estar acorde con los hábitos de expresión. Un ejemplo clarificador es el que se da en situaciones transculturales como el aula de idiomas, en estos contextos, a menudo, el comunicador viola inconscientemente las reglas del lenguaje meta, las reglas sociales o no se ajustan al tiempo y al espacio, de modo que la comunicación pretendida no puede lograr el efecto deseado.

Según Thomas (1983), el error pragmático se puede dividir en dos categorías: error pragmalingüístico y error sociopragmático. Por un lado, el error pragmalingüístico se debe principalmente a las diferencias entre lenguas o sus interacciones, mientras que el fracaso sociopragmático es causado por las diferencias culturales

o los hábitos sociales y culturales que subyacen a los diferentes idiomas. En este sentido, el caso del error pragmalingüístico parece ser más fácil de superar que el error sociopragmático ya que se puede aprender sistemáticamente a reducirlos.

Por su parte, el error pragmalingüístico se refiere a la incapacidad de las personas para elegir y utilizar la forma correcta de expresión de la lengua meta de acuerdo con el contexto específico en el que se está produciendo la comunicación, lo cual es contrario a los principios del uso lingüístico y a las máximas propuestas por Grice (1989) y, eventualmente, conduce a errores y fracasos de comunicación.

Dado que estos errores, comúnmente, no suelen ser tolerados por los hablantes nativos (Crystal, 2008) puesto que carecen de lo que se denomina relatividad sociolingüística (Gass y Selinker, 1994; Lin, 2008) se necesita aumentar la conciencia pragmática de los aprendientes de lenguas extranjeras con el fin de evitar la frustración del aprendiente ya sea debida a su autoconciencia o a la percepción negativa de los hablantes nativos por el fallo pragmático. Se trata, en sustancia, de que el hablante no nativo de una lengua desarrolle una competencia lingüística cuando aprende una lengua extranjera, y de que desarrolle también una competencia cultural o pragmática, al entrar en contacto dos sistemas culturales: el de la lengua materna y el de la lengua meta. El sistema cultural de la lengua meta tiene —al igual que el sistema gramatical— sus propias reglas. Si este sistema falla, dará lugar a un error de tipo pragmático (Escandell, 1996).

2.5 Estudios empíricos y las caracterizaciones del error pragmático.

La investigación empírica sobre los errores pragmáticos ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, subrayando la importancia de la competencia pragmática en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos estudios se centran en la identificación, clasificación y análisis de los errores pragmáticos que cometen los aprendientes al interactuar en la lengua meta,

proporcionando perspectivas fundamentales para la enseñanza y el diseño curricular.

Kasper y Rose (200) siguiendo la clasificación de Thomas (1983) señalan que los errores pragmalingüísticos se producen cuando los estudiantes emplean estructuras gramaticales o léxicas incorrectas que alteran el significado pragmático deseado, como el uso inadecuado de fórmulas de cortesía o modales. En la misma investigación, afirman que los errores sociopragmáticos surgen de discrepancias culturales o normativas que afectan la interpretación del mensaje, como el uso incorrecto de registros o la omisión de saludos contextualmente apropiados (Kasper & Rose, 2002; 83).

Un foco importante en el estudio de los errores pragmática radica en su relación con la teoría de los actos del habla propuesta por Austin (1955) y elaborada ampliamente posteriormente por Searle (1969); esta teoría, a grandes rasgos, propone que el acto de hablar implica llevar a cabo una acción (actos de habla), estos incluyen enunciar, ordenar, preguntar, prometer, expresar deseos, entre otros, y abarca acciones como referir y predicar (Jucker, 2024). El estudio elaborado por Blum-Kulka y Olshtain (1984) introdujo el concepto de actos de habla como una herramienta para analizar cómo los aprendientes de lenguas enfrentan situaciones pragmáticas específicas, como realizar peticiones o disculpas. Los hallazgos destacaron que los estudiantes a menudo transferían normas pragmáticas de su lengua materna, lo que resultaba en malentendidos interculturales. Más recientemente, investigaciones como las de Félix-Brasdefer (2007) han profundizado en las diferencias interculturales en la realización de actos de habla. Este autor analizó las estrategias de disculpas utilizadas por estudiantes de español como segunda lengua y descubrió que las transferencias negativas culturales eran una fuente significativa de errores pragmáticos. Similarmente, Taguchi (2011) exploró la relación entre la competencia pragmática y el tiempo de exposición a la lengua meta, mostrando que una mayor inmersión puede mitigar los errores pragmáticos socioculturales, pero no garantiza la eliminación total de los errores pragmalingüísticos.

Por tanto, la literatura científica sugiere que los errores pragmáticos tienen un impacto profundo en la percepción de la competencia comunicativa de los estudiantes por parte de los hablantes nativos. Por ejemplo, Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998) destacaron que los errores pragmáticos son más perjudiciales para la comunicación que los errores gramaticales, ya que afectan la interpretación del significado y pueden generar impresiones negativas en los interlocutores. Este hallazgo subraya la necesidad de abordar los errores pragmáticos desde una perspectiva pedagógica explícita.

En este sentido, para abarcar la dimensión pedagógica del impacto de los errores pragmáticos, algunos estudios han propuesto diversas estrategias para reducir los errores pragmáticos. Entre ellas se encuentran la instrucción explícita de normas pragmáticas (Rose & Kasper, 2001), la exposición a materiales auténticos que reflejen situaciones reales de comunicación (Ishihara & Cohen, 2010) y la integración de actividades de reflexión intercultural en el aula (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2010). Estas estrategias han demostrado ser efectivas para mejorar la competencia pragmática, aunque su implementación sigue siendo un desafío en muchos contextos educativos.

Los estudios empíricos sobre errores pragmáticos han proporcionado un marco sólido para comprender las dificultades que enfrentan los aprendientes de lenguas extranjeras en el uso adecuado de la pragmática. Sin embargo, la necesidad de más investigaciones longitudinales y contextuales sigue siendo evidente, especialmente en el diseño de estrategias que promuevan una competencia pragmática sostenible y transferible (Macías, 2024).

2. 6 Los objetivos de lengua en competencia escrita para el nivel B2 en educación universitaria: Marco Común Europeo y Máximos de Grice.

Los programas de estudios y los métodos de enseñanza en la educación superior, actualmente, deben basarse en los principios

que se desprenden del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este documento se definen las competencias de uso de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras. Por lo que respecta a las competencias pragmáticas definidas en este marco, estas están vinculadas al uso funcional específico de la lengua meta; especialmente las actuaciones del lenguaje (actos de habla, producción de funciones del lenguaje, etc.) e incluyen el dominio del discurso, la cohesión y coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Por tanto, la competencia pragmática incluye también la necesidad de trabajar y mediar los contextos, los entornos y las culturas en las que se produce la lengua objeto de estudio y, por tanto, esta competencia está estrechamente relacionada también con la competencia sociolingüística.

El Marco Europeo especifica que completar el proceso de aprendizaje de una lengua (alcanzar el denominado nivel C2) implica obtener determinadas habilidades en los diferentes niveles de dominio de una lengua que son concomitantes a la comunicación lingüística satisfactoria y con éxito. Estas habilidades garantizan que se ha aprendido el idioma por completo, y que el aprendiente es capaz de mejorar su experiencia lingüística trabajando en estas habilidades en mayor medida (Vacas, 2020). En este sentido, el Marco Europeo destaca tres competencias pragmáticas: competencia discursiva, competencia funcional y competencia de diseño del discurso. La primera de las competencias se relaciona con la estructura y organización del texto, la segunda con la ejecución de las funciones comunicativas y, por último, la tercera con la secuenciación de los textos teniendo en cuenta la interacción (Carvajal et. al, 2022; Vacas, 2020).

A este respecto, y atendiendo a la competencia escrita, el Marco Común Europeo señala que un aprendiente de lengua extranjera, al alcanzar el nivel B2 puede comprender las ideas principales de textos complejos sobre temas tanto concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas en su campo de especialización. Asimismo, puede interactuar con un grado de

fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción regular con hablantes nativos sin tensión para ninguna de las partes. Del mismo modo, puede producir textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas y explicar un punto de vista sobre un tema de actualidad, presentando las ventajas y desventajas de varias opciones (Huilcapi-Ocaña, 2022).

La escritura es una habilidad considerablemente difícil de adquirir ya que está más institucionalizado que la expresión oral y también menos contextualizado (Crystal, 2008). De hecho, las normas son más duraderas cuando se atiende a las producciones escritas que a las habladas; esto implica que aprender a escribir en una LE es, sin duda, difícil (Garrote, 2009; Macías, 2023).

3. Metodología

A partir de los ítems referidos a los principios griceanos de máximos, en el fracaso pragmático y en el Marco Común Europeo, se ha elaborado una tabla de análisis que se utilizará para analizar las producciones escritas de los integrantes del grupo de intervención con el fin de obtener información analítica de las razones detrás de los fracasos pragmáticos en las producciones analizadas. Los diferentes ítems relacionados con la efectividad pragmática tal como aparecen en el documento de referencia se pueden observar en la Tabla 4. Esta tabla puede ser utilizada por los profesores como una herramienta para corregir escritos o por los estudiantes para ser conscientes de las implicaciones de la escritura en una segunda lengua.

Por lo que respecta al diseño de la tabla de análisis y etiquetado, podemos observar en la primera columna de la tabla el ítem considerado, mientras que en la segunda columna se muestran los descriptores que deben tener en cuenta tanto profesores como estudiantes para evaluar o producir un texto escrito. En la tercera y cuarta columnas se especifican los errores que se producen cuando no se tienen en cuenta los descriptores y las etiquetas utilizadas para identificar estos errores.

Elemento de análisis	Descriptor de análisis empleado.	Error analizado	Etiquetado del error
Efectividad pragmática en la producción escrita del aprendiente.	Calidad del mensaje y de la producción.		Effectivity_Error
			Focus_Error
			Vocab_Error
	Cantidad de información provista en la producción.		Accuracy_Error
			Paraphrasis_Error
	Relevancia de la producción.		Relevance_Error
	Otros elementos: orden, concisión, coherencia y ambigüedad.		Adequacy_Error
			Cohesion_Error Coherence_Error

Tabla 4.

Tabla de análisis empleada en el análisis de errores efectuado

Para comprobar la eficacia de las tablas de análisis propuestas, estas fueron utilizadas en el análisis y sistematización de 100 producciones escritas elaboradas en un periodo de dos meses por 50 aprendientes de inglés del grupo de intervención.

Durante el análisis de las producciones escritas, en caso de duda o incerteza sobre la naturaleza o profundidad de un error pragmático concreto se recurrió a la sección correspondiente del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y a los textos fundacionales de la teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986; 2004).

3.1 Muestra

Los informantes de este estudio fueron 50 aprendientes de inglés pertenecientes al grupo de intervención. De estos, 11 eran hombres y 39 mujeres, con una edad que varía entre 18 y 30 años. Todos los participantes eran hablantes nativos de español peninsular.

En cuanto a su nivel de inglés, los participantes fueron clasificados como de nivel intermedio alto o B2 según la denomina-

ción del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER). Este nivel fue determinado mediante una prueba de nivelación estándar administrada al inicio del curso, que consistió en una evaluación de la producción escrita en relación con los objetivos de lengua del MCER.

3.2 Instrumento de recogida de muestras

El principal instrumento de recogida de datos fue un conjunto de 100 producciones escritas generadas por los participantes de entre 220 y 250 palabras. Estas producciones fueron recopiladas durante un periodo de dos meses; se propusieron temas destinados a producir situaciones comunicativas, tales como narraciones, descripciones, y expresiones de opinión. Se dieron instrucciones precisa a los aprendientes para realizar estas producciones en un contexto controlado, dentro de sus sesiones de clases y bajo la supervisión de su instructor, para, de este modo, asegurar la consistencia en el entorno de producción.

3.3 Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en un aula de inglés de nivel intermedio, con sesiones de dos horas semanales. Durante el periodo de dos meses, los participantes fueron instruidos en el uso de las tablas de análisis como una herramienta para identificar y corregir errores pragmáticos en sus producciones escritas. Cada semana, los participantes entregaban una producción escrita que era evaluada mediante estas tablas de análisis, y recibían retroalimentación tanto de sus compañeros como del instructor.

Los datos fueron recolectados de las siguientes maneras: los participantes entregaron dos producciones escritas individuales, las cuales fueron analizadas utilizando la tabla de análisis diseñada específicamente para detectar errores pragmáticos (Tabla 4).

Con respecto al procedimiento de análisis, es necesario recordar la insistencia de Eckes (2005) y Kecskes (2006) en las facetas de la variabilidad de los evaluadores o la variabilidad en la evaluación durante un tiempo prolongado, que, según este experto,

no se reduce significativamente mediante el entrenamiento de los evaluadores. Por su parte, Kecskes (2006) señala que, a pesar de la experiencia de los evaluadores, existe un cierto grado de variabilidad que está asociada con las características de los evaluadores (severidad o indulgencia) o de un mismo evaluador en un lapso prolongado de tiempo y no con el desempeño real de los examinados. Por tanto, al presentarse producciones analizadas en el transcurso de dos meses, inevitablemente, se introduce un componente de variabilidad no deseada.

3.4 Análisis

El análisis de los datos se realizó en dos etapas principales:

1. Análisis cuantitativo: Las producciones escritas fueron analizadas para identificar la frecuencia y tipo de errores pragmáticos cometidos por los aprendientes. Los errores fueron clasificados según su naturaleza (errores de referencia, predicación, uso inapropiado de expresiones de cortesía, etc.). Los resultados fueron cuantificados para evaluar qué tipo de errores fueron más frecuentes y si hubo alguna mejora en el uso pragmático a lo largo del estudio.
2. Análisis cualitativo: Además del análisis cuantitativo, se realizó un análisis cualitativo más detallado para evaluar la profundidad de los errores pragmáticos y la efectividad de las tablas de análisis en la corrección de dichos errores. En esta fase, se prestó atención a los comentarios de los participantes en los cuestionarios de retroalimentación, así como a las notas de los evaluadores, para obtener una visión más completa de cómo los aprendientes abordaron los problemas pragmáticos en sus producciones.

4. Resultados

Los resultados obtenidos se muestran en los siguientes gráficos. Se encontraron un total de 900 errores en la categoría de

Efectividad Pragmática que, según investigaciones recientes, incluye todos los aspectos relacionados con las máximas de Grice y la Relevancia de Sperber y Wilson, así como cuanto afecta al análisis de las producciones presente en la sección correspondiente del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (Fernández, 2019; López & Hernández, 2016; Rodríguez, 2021).

En el Gráfico 1 se pueden observar todos los errores pragmáticos encontrados en los textos agrupados según el tipo de error incurrido (etiquetados según la nomenclatura especificada en la sección de metodología de este trabajo). Se pueden observar diferencias significativas en cuanto a la cantidad de errores encontrados en cada categoría con una fuerte influencia de los errores relacionados con el principio de cantidad de la información y con el principio de calidad de la información presentada.

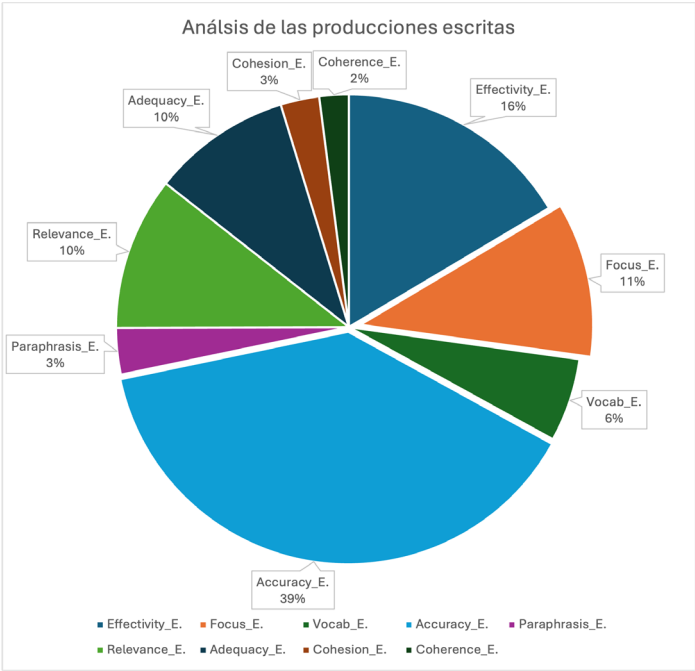


Gráfico 1.
Análisis de errores pragmáticos en las producciones escritas analizadas.

Si observamos los resultados atendiendo a los elementos analizados, se puede observar que los errores más habituales que cometen los aprendientes del grupo de intervención que cuentan con un nivel B2 en sus producciones escritas son los relacionados con la Máxima de Cantidad, es decir, la capacidad de los estudiantes de explicar o explicarse por sí mismos y sin ayuda de elementos externos a su capacidad comunicativa escrita. En sustancia ese error se relaciona con el uso de ciertas palabras apropiadamente y con circunloquios correctos, paráfrasis del mensaje intencionado, para expresar sus pensamientos. Se encontraron un total de 363 errores para estas dos categorías (*accuracy_error* y *paraphrasis_error*), lo que representa el 42 % de todos los errores encontrados. Algunos de estos errores se deben a la inclusión de demasiada información, la inclusión de información irrelevante o la falta de inclusión de información necesaria, una muestra de estos datos se puede encontrar en la Tabla 5, que se propone a modo de resumen los errores relacionados con la *Máxima de Cantidad* que se identificaron en las producciones de los aprendientes, clasificando cada tipo de violación y ofreciendo una corrección apropiada para cada caso.

Tipo de Violación	Producción Original	Error	Corrección	Análisis
Demasiada Información	"I woke up at 7:00 AM this morning, and then I went to the kitchen, where I made some tea, and after that, I sat down at the table and drank it, and then I put the cup in the sink, and finally, I went out for a walk."	Exceso de detalles innecesarios.	"I woke up at 7:00 AM and went for a walk."	Proporciona demasiados detalles sobre cada acción realizada en la mañana, haciendo la respuesta innecesariamente larga y difícil de seguir.
Información Insuficiente	"I need to go."	Falta de contexto (motivo o lugar).	"I need to go to the store to buy some groceries."	La respuesta es demasiado vaga y carece de información crucial que el oyente necesita para comprender completamente el mensaje.

Tipo de Violación	Producción Original	Error	Corrección	Análisis
Información Irrelevante	"I love pizza. It's so delicious. I remember the first time I tried it, it was in Italy, and I was with my friends. We went to this really nice restaurant. But I was really hungry, and then I ate two pizzas, and after that, we had gelato. It was a great day!"	Desviación del tema principal y detalles innecesarios.	"I love pizza, it's so delicious."	La información se desvía del tema y proporciona información irrelevante, generando una respuesta más larga de lo necesario.
Respuesta Demasiado Breve	"Nothing."	Respuesta insuficiente.	"I stayed at home and watched some movies."	La respuesta "Nothing" no proporciona detalles suficientes y deja al oyente con la sensación de que falta información clave.
Información Irrelevante en Respuesta	"I think the weather is going to be nice today, and I have a lot of work to do. By the way, did you see that movie last night?"	Respuesta que no aborda directamente la pregunta.	"The meeting starts at 9:00 AM."	El hablante incluye información irrelevante y no responde a la pregunta de manera directa, lo que diluye la eficacia de la comunicación.

Tabla 5.
Ejemplo de errores pragmáticos por violación de la Máxima de Cantidad.

A continuación, la segunda categoría en la que encontramos un número mayor de errores pragmáticos en las producciones escritas analizadas es en la relacionada con los errores vinculados con la Máxima de Calidad, en las que, según la tabla de análisis diseñada y empleada en este trabajo, incluyen dos grupos de errores: errores relacionados con la capacidad de transmitir un mensaje claro y con la calidad del mensaje transmitido. Los errores mostrados en la Tabla 7 reflejan violaciones de la Máxima de Calidad al presentar información falsa, no verificada, inexacta o exagerada. Estas violaciones pueden causar confusión o malentendidos, ya que los oyentes pueden no estar seguros de la veracidad de las afirmaciones realizadas. Además, se destaca la importancia de ser preciso y tener evidencia al compartir información para mantener la credibilidad y claridad en la comunicación.

Tipo de Violación	Producción Original	Error	Corrección	Análisis
Falsa Afirmación	"The sun revolves around the Earth."	Afirmación incorrecta: la Tierra es la que gira alrededor del sol.	"The Earth revolves around the Sun."	Se comete un error factual, lo que viola la <i>máxima de calidad</i> al proporcionar información falsa sobre un hecho astronómico.
Exageración Imposible	"I can run faster than a cheetah."	Exageración que no es posible en la realidad.	"I can run fast."	La afirmación es una exageración que no es realista, lo que violaría la <i>máxima de calidad</i> al presentar una afirmación imposible como verdadera.
Información No Verificada	"My friend told me that the president is leaving office next month, so I think it's true."	Falta de evidencia para sostener la afirmación.	"I heard that the president may be leaving office next month."	Se presenta una afirmación como un hecho sin verificarlo, lo que pone en duda la veracidad de la información proporcionada.
Declaración Confusa o Inexacta	"The book I read yesterday was about a scientist who created a machine that could travel faster than light, and it was really great, even though some parts were a bit confusing, and I don't really understand it completely, but it was interesting."	Ambigüedad e inexactitud en el contenido.	"The book I read yesterday was about a scientist who invented a machine for time travel."	Introduce elementos confusos, inexactos o contradictorios, violando la <i>máxima de calidad</i> al no proporcionar información clara y precisa.
Afirma algo sin respaldo	"I know for sure that eating chocolate makes you live forever."	Afirmación sin base científica ni evidencia.	"Some people believe that chocolate can have health benefits."	Se realiza una afirmación sin evidencia o respaldo, lo que es incorrecto y violaría la <i>máxima de calidad</i> al afirmar algo sin pruebas.

Tabla 6.

Ejemplo de errores pragmáticos por violación de la Máxima de Calidad.

Ambas categorías de errores tienen una incidencia directa sobre la capacidad de los estudiantes de transmitir su mensaje con claridad y efectividad; esta categoría de errores, con 144 errores, representa el 16% del total de errores encontrados. De la muestra analizada, se puede inferir que, por un lado, los errores de claridad generalmente ocurren cuando las frases son ambiguas, utilizan palabras incorrectas o son demasiado largas. Estas violaciones dificultan la interpretación correcta del mensaje y pueden

causar malentendidos. Por otro lado, los errores relacionados con la efectividad surgen cuando se proporciona información irrelevante o redundante, lo que lleva a que la comunicación sea menos eficiente. En estos casos, la respuesta podría haber sido más directa y concisa, evitando distracciones innecesarias. La Tabla 7 muestra una selección de los errores atribuidos a esta categoría:

Tipo de Violación	Producción Original	Error	Corrección	Análisis
Violación de la Claridad: Ambigüedad	"I saw the man with the telescope."	Ambigüedad en la frase, que puede implicar que el hombre tiene un telescopio o que el hablante usó un telescopio para verlo.	"I saw the man who had the telescope."	La falta de claridad puede llevar a interpretaciones erróneas. La frase es ambigua.
Violación de la Claridad: Uso Incorrecto de Palabras	"The professor gave a lecture on how to make a cake during the chemistry class."	Uso de "cake" en un contexto inapropiado para una clase de química.	"The professor gave a lecture on chemical reactions during the chemistry class."	El uso incorrecto de la palabra "cake" en un contexto de química genera confusión, ya que no se está relacionado con el tema del curso. Esto viola la <i>máxima de claridad</i> .
Violación de la Efectividad: Información Irrelevante	"I like going to the gym. I also enjoy watching TV sometimes. My favorite color is blue. Oh, and I love pizza, especially with mushrooms on top."	Información irrelevante que desvía la atención de la pregunta original sobre las preferencias del gimnasio.	"I like going to the gym and exercising regularly."	Se incluye detalles que no tienen relación con el tema principal, lo que hace que la respuesta sea menos eficiente y efectiva.
Violación de la Claridad: Frase Larga y Compleja	"Despite the fact that I didn't have enough time to finish all the tasks that were assigned to me because of my busy schedule, I still managed to complete the most important ones."	Uso de una frase muy larga y complicada, que dificulta la comprensión.	"I was busy and didn't have enough time, but I completed the most important tasks."	La frase larga y compleja puede dificultar la comprensión del mensaje. Es más claro y efectivo dividir la información en frases más cortas y directas.

Tabla 7.
Ejemplo de errores pragmáticos por violación de principios de claridad y efectividad.

Asimismo, en cantidades muy similares (16% del total de los errores analizados y 143 errores totales) se encuentran errores relacionados con la capacidad de los estudiantes para utilizar el

vocabulario adecuado (*vocabulary_error* y *adequacy_error*), según lo exigen los contextos de uso. Del análisis efectuado se puede inferir que un uso inadecuado de términos (error en el vocabulario empleado) ya sea por confusión o por selección equivocada, puede generar malentendidos y, de este modo, errores pragmáticos. Tras analizar las producciones escritas se infiere que el error de adecuación se refiere a no ajustar el lenguaje al contexto. Usar un tono formal en una conversación casual o un lenguaje demasiado técnico en una charla cotidiana puede hacer que el oyente o interlocutor se sienta incómodo o no logre entender el mensaje correctamente. Además, el uso de un lenguaje demasiado formal o excesivamente complicado puede resultar innecesario y contraproducente. La Tabla 8 recoge una selección de errores de ambas categorías.

Tipo de Violación	Producción Original	Error	Corrección	Análisis
Violación de Vocabulario: Uso de Palabras Inadecuadas	"I'm feeling very plump today."	Uso incorrecto de la palabra "plump", que tiene una connotación positiva y no refleja apropiadamente el sentimiento de estar hinchado o incómodo.	"I'm feeling very bloated today."	El uso de "plump" en este contexto no es adecuado, ya que se asocia más a una connotación positiva (gordito o relleno) y no refleja el malestar del hablante.
Violación de Vocabulario: Confusión de Términos	"The engineer fixed the problem with the computer's engine."	Uso incorrecto de "engine" en lugar de "processor" o "hardware".	"The engineer fixed the problem with the computer's processor."	"Engine" se refiere a una máquina que produce energía, mientras que "processor" o "hardware" son términos más apropiados para describir la parte interna de una computadora.
Violación de Adecuación: Uso de Lenguaje Informal en Situaciones Formales	"Hey, can you give me that report ASAP?"	Uso de lenguaje informal ("Hey" y "ASAP") en una situación que requiere un tono formal.	"Could you please send me the report as soon as possible?"	En un contexto formal, como una solicitud profesional, es inapropiado usar un tono tan coloquial. Se requiere un tono más respetuoso y cortés.
Violación de Adecuación: Uso de Términos Técnicos en una Conversación Cotidiana	"The thermodynamic properties of this material are quite interesting."	Uso de un término técnico innecesario ("thermodynamic properties") en una conversación común.	"This material is really interesting because it works well in heat."	El uso de términos técnicos sin el contexto adecuado puede crear barreras de comunicación, haciendo que la información sea difícil de entender para quienes no están familiarizados con esos conceptos.

Tipo de Violación	Producción Original	Error	Corrección	Análisis
Violación de Vocabulario: Uso de Palabras Ambiguas	"The meeting was quite fun."	Uso de "fun", que es un término vago y subjetivo en lugar de palabras más específicas que describan la naturaleza de la reunión (informativa, productiva, relajada, etc.).	"The meeting was very productive and informative."	"Fun" es demasiado general y no proporciona detalles sobre lo que realmente ocurrió en la reunión. Es mejor utilizar términos más específicos y apropiados al contexto.
Violación de Adecuación: Lenguaje Demasiado Formal	"Kindly allow me to inform you that I am experiencing some difficulty in understanding the issue at hand."	Lenguaje excesivamente formal en una conversación casual o en un entorno de trabajo donde se requiere un tono más directo.	"I'm having trouble understanding the issue."	El uso de un lenguaje demasiado formal no es adecuado para una conversación que requiere ser más accesible y directa. Una expresión más simple sería más apropiada para la situación.

Tabla 8.
Ejemplo de errores pragmáticos atribuidos a vocabulario y adecuación.

Por último, es esencial reseñar que los errores relacionados con la Máxima de Relevancia y capacidad de dirección del mensaje (foco) por parte los estudiantes (*focus_error*) representan un 21% del total de los errores analizados, lo cual corresponde a un total de 189 errores totales; siendo esta categoría, por tanto, la segunda en número y naturaleza de los errores analizados, cuando se atiende a la combinatoria de ambas situaciones: Relevancia y Foco de las contribuciones. Es esencial resaltar que, del análisis realizado, se obtiene una conclusión esencial para esta investigación. Mientras que los errores relacionados con la relevancia surgen cuando el hablante introduce temas o detalles que no están directamente relacionados con el tema principal de la conversación, los errores relacionados al desplazamiento del foco conversacional ocurren cuando existe una clara desviación del tema principal, ya sea por introducir información demasiado amplia o irrelevante, o al cambiar de tema sin conexión con lo discutido anteriormente. Este tipo de error tiene implicaciones profundas en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras ya que puede hacer que las producciones pierdan estructura y cohesión, dificultando seriamente el intercambio comunicativo. En la siguiente tabla

(Tabla 9) se presenta una selección de errores atribuidos a estad dos categorías.

Tipo de Violación	Producción Original	Error	Corrección	Análisis
Violación de Relevancia: Desviación del Tema	"I'm so excited to see the new movie this weekend! By the way, did you hear about the weather in Australia? It's been really hot!"	La segunda parte de la respuesta no es relevante para la conversación sobre la película.	"I'm so excited to see the new movie this weekend! I hope it's good."	Introduce un tema irrelevante (el clima en Australia) que desvía la atención de la conversación sobre la película. La información no tiene conexión con el tema original.
Violación de Relevancia: Respuesta Inadecuada	"Do you want some coffee?" "I went to the park yesterday."	La respuesta no aborda la pregunta original, desviándose a un tema sin relación directa.	"Yes, I would love some coffee!"	La respuesta sobre el parque es irrelevante para la pregunta sobre el café, lo que hace que la comunicación sea confusa y fuera de lugar.
Violación de Relevancia: Inclusión de Información Innecesaria	"I'm planning to visit my friend in Paris next month. She's an amazing person. Oh, and I also need to buy some new shoes for the trip. My old ones are really worn out, and I like to have a fresh pair when traveling."	La mención de los zapatos y el desgaste de los viejos son detalles innecesarios para el tema principal de la visita.	"I'm planning to visit my friend in Paris next month."	Se incluye información irrelevante sobre los zapatos, lo cual desvía la atención del tema principal (el viaje a París). Esto puede distraer y reducir la claridad de la comunicación.
Violación de Foco Conversacional: Desviación del Tema Principal	"I love watching documentaries. They really make me think. And you know, I've been thinking about getting a dog recently."	El cambio a un tema diferente (tener un perro) no tiene conexión con la conversación sobre documentales.	"I love watching documentaries. They really make me think."	Se cambia repentinamente de tema, lo que puede crear confusión y hacer que la conversación pierda enfoque. El foco conversacional debería mantenerse en el tema principal.
Violación de Foco Conversacional: Respuesta Demasiado Amplia	"What do you think about the new restaurant downtown?" "Well, I think the concept of restaurants in general has evolved a lot over the years. There are so many different types of food now, and the ambiance is a big factor too."	La respuesta es demasiado extensa y no directamente enfocada en la pregunta sobre el restaurante específico.	"I think it looks great, and I'm excited to try it."	La respuesta se desvía demasiado en un análisis general sobre los restaurantes, lo que aleja la conversación del foco central (el nuevo restaurante).
Violación de Relevancia: Respuesta Irrelevante a una Pregunta Específica	"What time is your flight?" "Well, I woke up at 6 AM today, had a quick breakfast, and started packing."	La respuesta no aborda la pregunta directa sobre la hora del vuelo y ofrece detalles irrelevantes sobre la mañana.	"My flight is at 2:30 PM."	No responde directamente a la pregunta sobre la hora del vuelo, lo que hace que la conversación pierda relevancia y no sea efectiva.

Tabla 9.
Ejemplo de errores pragmáticos atribuidos a desviaciones del foco temático y violaciones de la Máxima de Relevancia.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio proporcionan una visión detallada de los errores pragmáticos cometidos por los aprendientes de inglés de nivel B2, con un enfoque particular en las violaciones de las *máximas de cantidad, calidad, relevancia y foco* en sus producciones escritas. En general, estos resultados son consistentes con estudios previos sobre la competencia pragmática en aprendientes de lenguas extranjeras, aunque también presentan algunas particularidades que enriquecen el entendimiento del desarrollo de la competencia pragmática en niveles intermedios de adquisición del inglés.

Una de las principales categorías de errores observadas fue la relacionada con la *máxima de cantidad*, que representa el 42% de todos los errores identificados. Este hallazgo coincide con los resultados de estudios previos, como el de Kasper y Rose (2002), que encontraron que los estudiantes de lenguas extranjeras cometen errores relacionados con la sobreabundancia o insuficiencia de información. Los errores encontrados en este estudio, que incluyen tanto el exceso de información irrelevante como la falta de información necesaria, reflejan las dificultades comunes que enfrentan los estudiantes al intentar comunicar ideas de manera precisa y adecuada sin apoyo contextual.

En particular, la presencia de *paráfrasis incorrectas* o *circunloquios innecesarios* en las producciones escritas sugiere que los estudiantes, aunque son capaces de expresarse, carecen de una estrategia adecuada para proporcionar la cantidad correcta de información. Este fenómeno también se observó en investigaciones anteriores, como la de Dörnyei y Ushioda (2013), quienes sugirieron que los aprendientes tienden a utilizar más palabras de las necesarias para evitar ambigüedades, lo que puede derivar en sobrecarga de información y, en consecuencia, en errores pragmáticos.

En relación con la *máxima de calidad*, los resultados mostraron que los errores más frecuentes se referían a la *transmisión de información falsa o inexacta*, representando un 16% del total

de los errores. Este hallazgo se alinea con las investigaciones previas sobre la importancia de la precisión y veracidad de la información en la competencia pragmática (Kecskes, 2006; Taguchi, 2007). La confusión causada por afirmaciones imprecisas o exageradas es un problema frecuente que puede afectar la claridad y la efectividad del mensaje. De hecho, errores de esta naturaleza son particularmente peligrosos, ya que pueden generar malentendidos, lo cual resalta la relevancia de enseñar a los estudiantes a evaluar críticamente la validez de la información que presentan.

La categoría de errores relacionada con el *vocabulario* y la *adecuación* representó el 16% de los errores totales, lo que resalta su importancia en la competencia pragmática de los estudiantes. Los resultados del estudio coinciden con los de Taguchi (2007) y Kasper (2001), quienes encontraron que un uso inadecuado del vocabulario ya sea por confusión o por selección equivocada, genera dificultades en la transmisión del mensaje y puede resultar en errores pragmáticos significativos. En este estudio, los estudiantes cometieron errores tanto en la elección de términos incorrectos como en la falta de adaptación de su lenguaje al contexto comunicativo, lo que refleja una insuficiencia en el conocimiento de las convenciones de uso del lenguaje según el registro y la situación comunicativa.

El error en la adecuación, es decir, el uso inapropiado de un registro o tono según el contexto (como utilizar un lenguaje formal en una conversación casual), también ha sido identificado como un desafío en otros estudios. Investigaciones previas, como la de Celce-Murcia y Olshtain (2000), han demostrado que los aprendientes de lenguas extranjeras a menudo carecen de las habilidades necesarias para adaptar su lenguaje a las demandas sociales del contexto, lo que puede resultar en respuestas que suenan artificiales o inapropiadas.

Por último, los errores relacionados con la *máxima de relevancia* y el *foco conversacional* representaron el 21% del total de los errores analizados. Esto refleja una tendencia significativa de los

aprendientes a desviarse del tema principal de la conversación o a perder el foco de la interacción. Este resultado es consistente con estudios previos de Kecskes (2008) y Kasper y Rose (2002), quienes observaron que los aprendientes tienden a cometer errores relacionados con la falta de coherencia y la desviación del tema debido a la sobrecarga cognitiva y la inseguridad en sus habilidades pragmáticas.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio arrojan luz a una serie de cuestiones importantes que ayudan a comprender la dimensión del error o fracaso pragmático en las producciones escritas analizadas. Los estudiantes que componen el grupo de intervención de este trabajo, y sirven como población de este proyecto, parecen tener una cantidad considerable de dificultades en sus producciones escritas cuando tienen que encontrar formas de expresarse con sus propias palabras, lo cual parece estar relacionado con la máxima de Cantidad de Paul Grice (1975; 1989).

Asimismo, en el análisis realizado en este trabajo se ha encontrado una cantidad considerable de errores en relación con la Máxima de Calidad, en particular la capacidad que muestran los estudiantes para transmitir su mensaje y utilizar el vocabulario adecuado. Del mismo modo, se han analizado errores relacionados con las Máximas de Manera —la conciencia del estudiante de sus propias capacidades para escribir— y Relevancia, que se evaluó como la capacidad de los estudiantes para centrarse en el tema propuesto en el texto.

Esta dificultad identificada en los aprendientes del grupo de intervención también podría estar relacionada con el nivel de competencia de los estudiantes (B2), quienes podrían no tener un dominio suficiente de la lengua para ser capaces de producir textos en los que se alcance el mayor grado de comunicación con el menor esfuerzo, lo cual podría implicar que los estudiantes estarían mucho más preocupados por la calidad y la cantidad su

comunicación que por el efecto que esta comunicación produce y por su Relevancia general.

A este respecto, es importante señalar que la Relevancia es mucho más que una importancia o prominencia derivada de hechos o suposiciones. Como educadores, debemos enseñar a nuestros estudiantes a anticipar la interpretación que hará su destinatario de los recursos lingüísticos que utiliza y cómo de relevantes serán en ese contexto en función del esfuerzo y el resultado. Por tanto, no se trata sólo de utilizar la comunicación de forma correcta; sino que parece esencial utilizar la comunicación y sus elementos de manera efectiva para tener el mayor éxito posible en la comunicación (en este caso en producciones escritas). Además, esta circunstancia también parece implicar que es necesario proporcionar formación y entrenamiento específico a los al respecto de importancia de la competencia pragmática en LE, y en particular, un aspecto esencial como la teoría de la relevancia en el aula de una segunda lengua y una lengua extranjera, dada su importancia en el dominio la lengua meta.

Referencias

AUSTIN, J. (1955). *How to Do Things with Words*. Oxford, New York: Oxford University Press.

BARDOVI-HARLIG, K., & DÖRNYEI, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? *Pragmatic awareness in instructed L2 learning*. TESOL Quarterly, 32(2), 233-259. <https://doi.org/10.2307/3587583>

BLUM-KULKA, S., & OLSHTAIN, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>

CARVAJAL, F. CASAR, L., ESPINO, C., y PATTERSON, M. (2022). Pedagogía lingüística que promueve el Marco común europeo de referencia para las lenguas: implicación de la retroalimentación interaccional. *Revista Transformación*, 18(1), pp. 149 – 167, <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v18n1/2077-2955-trf-18-01-149.pdf>

CELCE-MURCIA, M., & OLSHTAIN, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge University Press.

CLERK, D., & RUTHERFORD, M. (2010). Language as a confounding variable in the diagnosis of misconceptions. *International Journal of Science Education* 22 (7), pp. 703-717. DOI: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). London: Longman.

CORDER, S. (1975) Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition (Survey Article). *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8, pp. 201-218. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800002822>

CORDER, S. (1993). A role of the mother tongue. En: S. Gass, & L. Selinker (Eds.). *Language transfer in language learning* (pp. 18-31). Amsterdam: John Benjamins, <https://doi.org/10.1075/lald.5>

CRYSTAL, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9781444302776>

DE OLIVEIRA, F. y OSWALD, S. (2023). On the Rhetorical Effectiveness of Implicit Meaning – A Pragmatic Approach. *Languages*, 8(1), pp. 6 – 17, <https://doi.org/10.3390/languages8010006>

DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Routledge.

DULAY, H. C., y BURT, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning*, 24(1), pp. 37-53, <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>

ECKES, T. (2005). Examining rater effects in TestDaF writing and speaking performance assessments: A many-facet rasch analysis. *Language Assessment Quarterly*, 2(3), pp. 197-221. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0203_2

ECKES, T. (2005). *Assessing Second Language Pragmatics: The Case of Speech Act Performance*. University of Michigan Press.

ELLIS, R., SKEHAN, P., LI, S., SHINTANI, N., y LAMBERT, C. *Task-based language teaching*. Cambridge, Cambridge Uni-

versity Press – Cambridge Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>

ESCANDELL, M. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

FÉLIX-BRASDEFER, J. C. (2007). Pragmatic development in the Spanish as a foreign language classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics*, 4(2), 253-286. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.013>

FERNÁNDEZ, M (2019). Eficacia comunicativa en el habla infantil. Indicadores pragmáticos básicos. *Pragmalingüística* 27, pp. 23-53 <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2019.i27.02>

GASS, S. M., & SELINKER, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

GASS, M. y SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

GARROTE, M. (2009). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Paraninfo.

GRICE, PAUL (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press.

HAUTLI-JANISZ, A., BUDZYNSKA, K. y REED, C. (2023). Conventional Implicatures in Argumentation. *Languages*, 8(1), pp. 14 – 27, <https://doi.org/10.3390/languages8010014>

HOFMANN, T. (2013). *The Pragmatics of Language Teaching*. Cambridge University Press.

HOPPIN, K., KNOLLMAN, G., RICE, P., HONG, H. (2023). Teacher Trainees' Perspectives on Remote Instruction for Multilingual Learners of English. *Languages*, 8(1), pp. 85 – 97, <https://doi.org/10.3390/languages8010085>

HUAN, Y. (2023). A Comprehensive Overview of Communicative Language Teaching. *Frontiers in Sustainable Development*, 3(11), pp. 100 – 108, <https://doi.org/10.54691/fsd.v3i11.5734>

HUILCAPI-OCAÑA, P. (2022). Estrategia para el Desarrollo del Estilo Pragmático en las Habilidades de Estudios Sociales. *Revista Polo del Conocimiento*, 7(3), pp. 1534 – 1553, <https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3813>

ISHIHARA, N., & COHEN, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Routledge.

JOHANSSON, S. & HOFLAND, K. (1994). Towards an English-Norwegian parallel corpus. In: Fries, U. (Ed.) *Creating and using English language corpora*. Rodopi Editions.

JOHNSON M (2024) Relevance theory and the social realities of communication. *Front. Psychol.* 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1167790>

JUCKER, A. (2024). *Speech Acts: Discursive, Multimodal, Diachronic*. Cambridge University Press.

KASPER, G. (2001). *Classroom Discourse and Pragmatics*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed., pp. 151–163). Heinle & Heinle.

KASPER, G., & ROSE, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Blackwell.

KEMPSON, R. (2003). Pragmatics: Language and Communication. En: *The Handbook of Linguistics* (eds M. Aronoff and J. Res Miller). <https://doi.org/10.1002/9780470756409.ch16>

KECSKES, I. (2006). On my mind: thoughts about salience, context and figurative language from a second language perspective. *Second Language Research* 22(2), pp. 1–19, <http://dx.doi.org/10.1191/0267658306sr266ra>

KECSKES, I. (2008). *Intercultural Pragmatics: Exploring Languages and Cultures in Interaction*. Oxford University Press.

KRASHEN, S. (2020). Optimal Input. *Language Magazine*, 19(2), pp. 29 – 30, http://www.sdkrashen.com/content/articles/optimal_input_krashen_2020_.pdf

KRISHNAN, G., RAGHUNATHAN, A. y SARMA, V. (2023). Mapping Commission Errors to Grammatical Development: A Case Study of Malayalam, *Languages*, 8(1), pp. 29 – 38, <https://doi.org/10.3390/languages8010029>

LARSEN-FREEMAN, D. (1991). Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory. *TESOL Quarterly*, 25, pp. 315-351, <https://doi.org/10.2307/3587466>

LAUGHLIN, V.T., WAIN, J. and SCHMIDGALL, J. (2015), Defining and Operationalizing the Construct of Pragmatic Competence: Review and Recommendations. ETS Research Report Series, 2015: pp. 1-43. <https://doi.org/10.1002/ets2.12053>

LIN, A. (2008). Code-Switching in the Classroom: Research Paradigms and Approaches. In *Encyclopedia of Language and Education*, edited by K. A. King and N. H. Hornberger, 273–286. Boston, MA: Springer US.

LÓPEZ, M. ISABEL y HERNÁNDEZ, E. (2016). La Pragmática y sus orígenes lingüísticos en el Siglo XX. *Revista de investigación lingüística*, 19, pp. 61 – 76 <https://revistas.um.es/ril/article/view/283531>

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 BORREGO, M. “Análisis de errores desde un enfoque pragmático: relevancia y saliencia graduada. Estudio de caso”. 100Cs Revista de Ciencias Sociales no. 10, , pp. 1-14, <https://doi.org/10.58210/r100cs244>

MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of second language learning*. Routledge.

MARTÍNEZ-FLOR, A., & Usó-JUAN, E. (2010). Pragmatics and speech act performance. In A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 3-20). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/Illt.26.01int>

MARTÍNEZ-FLOR, A. (2016). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning and Teaching*. Springer.

MAZZON G. (2019). Variation in the expression of stance across varieties of English. *World Englishes*. 38, pp. 593–605. <https://doi.org/10.1111/weng.12403>

NAZEER, I., KHAN, N., NAWAZ, A., y REHMAN, J. (2024). An Experimental Analysis of Pragmatic Competence in Human-ChatGPT Conversations, 12(1), pp. 424 – 435, <https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i1.2061>

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

PADILLA CRUZ, M. (2024). *Relevance Theory*. Ámsterdam: John Bejammins Publishing. <https://doi.org/10.1075/pbns.268>

PARICIO TATO, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.30491>

QUIRÓS, M. T. (2005). Información, conocimiento, entretenimiento: reflexión en torno a tres prácticas. *Oficios terrestres*, (17), pp. 120-130. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46608/Documento_completo.pdf?sequence=1

RICHARDS, J. C. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190>

RODRÍGUEZ, R. (2021). Modelos de interpretación pragmática para la comunicación intercultural en el aula: una revisión de los modelos de Escandell, ApIn y Máximas Griceanas. *Revista Intercyt: Interculturalidad, Ciencia y Tecnología*, 1(1), pp. 1- 14.

ROSE, K. R., & KASPER, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524797>

SEARLE, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.

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

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

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

SPERBER, D., and D. WILSON. (2005). “Pragmatics”. En: *The Oxford handbook of contemporary philosophy*. Edited by F. Jackson and M. Smith, pp. 468–501. Oxford: Oxford Univ. Press.

TAGUCHI, N. (2007). *The Pragmatics of Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.

TAGUCHI, N. (2011). Pragmatic development as a complex, dynamic process: General patterns and individual trajectories. *The Modern Language Journal*, 95(4), 605-623. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01246.x>

THOMAS, J. (1983) Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4, pp. 91-112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>

TRIYUONO, A., & Ulfah Ridhwan Dirham. (2023). Pragmatic Competence or Pragmatic Knowledge and Its Role in Linguistic Communication. *Journal of Learning and Instructional Studies*, 2(3), 93–106. <https://doi.org/10.46637/jlis.v2i3.29>

VACAS, M. (2020). El aprendizaje de la pragmática a través de un corpus multimodal de nativos y aprendientes de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 14, pp. 2 – 15, <https://doi.org/10.26378/rnlael1429421>

WILSON, D., and D. SPERBER. (2004). "Relevance theory". In *The handbook of pragmatics*. Edited by L. R. Horn and G. L. Ward, pp. 607–632. Malden, MA: Blackwell.

WILSON. J. (2024). *Pragmatics, Utterance Meaning and Representational Gesture*. Cambridge, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/9781009031080>

YUS RAMOS, F. (1998). A decade of relevance theory. *Journal of Pragmatics*, 30, pp. 305-345, <https://personal.ua.es/francisco.yus/site/Decade.pdf>