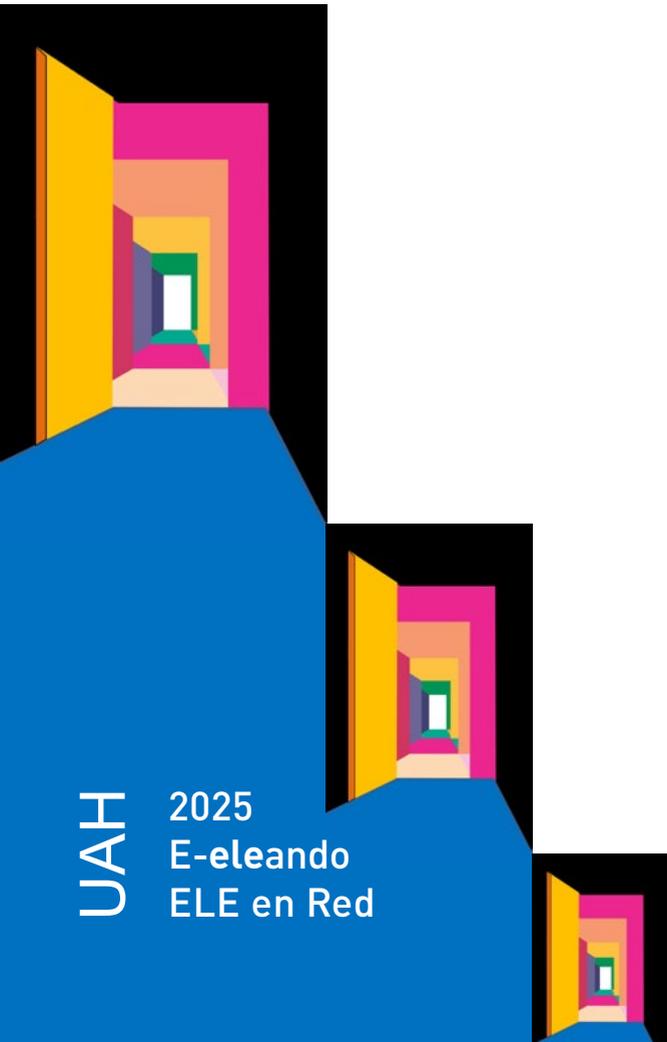


# Del malentendido pragmático al conflicto: ofensas involuntarias en estudiantes con doble excepcionalidad

Andrea Alfonso González



UAH  
2025  
E-eleando  
ELE en Red

36

# E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

## Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

## Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

## Editora

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

## Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín  
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid  
y Universidad Complutense de Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María José GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España,  
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NUÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.<sup>a</sup> RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES  
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



MÁSTER EN ENSEÑANZA  
DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA

© Andrea Alfonso González

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá  
Colegio San José de Caracciolos  
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)  
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Editorial Universidad de Alcalá, 2025  
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)  
Web: <https://publicaciones.uah.es/>

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606  
<https://e-leando.web.uah.es>

# Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	6
1.1. Presentación del tema .....	6
1.2. Relevancia del estudio .....	8
1.3. Objetivos.....	9
1.4. Metodología .....	10
2. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA .....	12
2.1. La competencia pragmática en el MCER, MAREP y PCIC.....	13
2.2. Las máximas de Grice y la implicatura conversacional .....	14
2.2.1. Desobediencia de las máximas ( <i>flouting</i> ) frente a violación ( <i>violation</i> ).....	16
2.3. Teoría de la cortesía.....	18
3. MALENTENDIDOS PRAGMÁTICOS.....	20
3.1. Tipos de malentendidos pragmáticos.....	23
3.1.1. Ofensas involuntarias y conflictos comunicativos .....	25
3.1.2. Diferencias en la percepción de las ofensas entre hablantes nativos y aprendices de una lengua.....	26
3.2. Causas de los malentendidos.....	27
4. DOBLE EXCEPCIONALIDAD .....	32
4.1. Manifestaciones: escenarios de interacción y complejidad del diagnóstico.....	33
4.2. Características de la 2e: altas capacidades y TEA.....	34
4.3. Características socioemocionales de los estudiantes 2e.....	35
4.4. Relación entre la doble excepcionalidad y el aprendizaje de lenguas .....	36
4.5. Malentendidos en estudiantes 2e.....	37
4.6. Consecuencias de los malentendidos en estudiantes 2e .....	39

5. ESTRATEGIAS PARA EL AULA DE ELE CON ESTUDIANTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES (AA.CC. - TEA) .....	42
6. CONCLUSIONES .....	48
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	52

# 1. Introducción

Los conflictos comunicativos son una realidad inherente a la naturaleza humana que se presenta en diversos contextos, desde la interacción cotidiana hasta los intercambios profesionales y académicos. El estudio de estos conflictos se torna aún más complejo al considerar las perspectivas pragmático-funcionales y sociocognitivas que revelan los mecanismos de producción e interpretación que interactúan en ellos. Esta investigación se centra en el complejo papel que desempeñan el contexto comunicativo, social y cultural en los conflictos entre nativos de español y extranjeros, considerando también las representaciones identitarias de los participantes. Se analizarán cómo diversos factores, por ejemplo, las diferencias culturales y sociales, influyen en la dinámica de los conflictos, particularmente en los que se ven envueltas las personas con doble excepcionalidad, es decir, aquellas que presentan altas capacidades cognitivas (AA.CC.) y un trastorno del espectro autista (TEA) simultáneamente.

## 1.1. Presentación del tema

El estudio de los malentendidos pragmáticos y las ofensas involuntarias en la comunicación es un campo crucial dentro de la pragmática y la comunicación intercultural. Estos fenómenos no solo afectan a la efectividad de la comunicación, sino que también pueden desembocar en conflictos y tensiones en contextos interculturales y cognitivos.

Uno de los pilares fundamentales de este trabajo es la consecuencia emocional del malentendido, por una ofensa involuntaria, en estudiantes doblemente excepcionales (2e). Las ofensas involuntarias pueden surgir por diversas razones, entre ellas una baja competencia en el idioma utilizado en el contexto, así como

una falta de conocimiento de la situación en la que se genera el malentendido. Los malentendidos derivados de errores de interpretación –incluso de expresión–, pueden ser percibidos como ataques personales, lo que desencadena reacciones emocionales en los individuos involucrados. No obstante, el nivel de competencia de una lengua y la conciencia que se tiene del contexto comunicativo no son los únicos factores determinantes en la aparición de estos malentendidos, hay otros factores en la mente del individuo que los favorecen. La influencia que la dimensión personal del hablante puede tener en estos conflictos concierne una serie de interrogantes que trascienden lo meramente lingüístico para adentrarse en el terreno de lo sociocultural y lo psicológico: ¿cómo se perciben y se interpretan las diferencias lingüísticas entre hablantes nativos y aprendientes de ELE?, ¿en qué medida influyen las normas sociales y culturales en la manifestación y resolución de conflictos comunicativos? Esta última razón subraya la importancia de considerar tanto la dimensión personal como la sociocultural en el estudio de los conflictos entre nativos y extranjeros.

En vista de lo expuesto anteriormente, este estudio también abordará los conflictos comunicativos desde una perspectiva más personal y centrada en el individuo. Partiendo de la premisa de que todas las personas arrastran un bagaje emocional diferente, es pertinente ahondar en el impacto que pueden tener las vivencias de los hablantes involucrados en estas interacciones, y de facto reconocer la complejidad de los sentimientos, las percepciones y las motivaciones que subyacen en cada encuentro comunicativo. Estas últimas líneas nos llevan a una parte de la investigación que puede resultar de gran interés para lidiar con situaciones de malentendidos en contextos interculturales.

Teniendo en cuenta las peculiaridades cognitivas de cada individuo, es perceptivo explicar cómo estas vivencias influyen en la dinámica de los conflictos interculturales. ¿Cómo experimentan las personas con doble excepcionalidad, con altas capacidades cognitivas y trastorno del espectro autista, estas situaciones?, ¿cuál es la gravedad del conflicto desencadenado y qué diferencias existen respecto a las personas neurotípicas? Sin embargo, estas preguntas no son las únicas a las que este trabajo pretende dar respuesta, ya que, al tratarse de una investigación en el ámbito de la enseñanza, el objetivo es analizar la bibliografía existente con respecto a este tema y concluir con una serie de estrategias que puedan aplicarse en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. Explorar cómo la intervención en el aula puede mitigar estos conflictos y proporcionar herramientas de gestión específicas que puedan ser comunes tanto para este

grupo de individuos como para el resto del alumnado será uno de los ejes centrales de dicha investigación.

## 1.2. Relevancia del estudio

Cometer errores es parte de cualquier aprendizaje y más aún si se trata de un idioma. Sin embargo, esos errores pueden pasar desapercibidos entre los aprendientes si no se tratan de errores muy evidentes como los gramaticales o léxicos, por ejemplo. De acuerdo con Blanco Picado (2012), el aprendizaje es, esencialmente, un proceso que se enriquece a través de los errores, ya que señala un acontecimiento activo en el ámbito cognitivo, incluyendo el dominio de una lengua extranjera. Todo estudiante de un idioma extranjero inevitablemente enfrenta errores en algún momento, lo cual subraya la importancia de identificar y analizar estos errores desde un punto de vista lingüístico para un adecuado manejo pedagógico. Según Hymes (1972), con la introducción del concepto de competencia comunicativa, el idioma se ha visto como una herramienta que el aprendiz utiliza en diversas situaciones comunicativas, facilitando la interpretación y producción de nuevos significados. En este marco, el error se transforma de un aspecto negativo a una oportunidad valiosa para el aprendizaje.

La relevancia de estudiar los malentendidos pragmáticos radica en su frecuencia y en las consecuencias que pueden tener en la comunicación diaria dentro y fuera del aula de ELE. Comprender estos malentendidos y cómo se producen puede ayudar a mejorar la comunicación intercultural y a minimizar conflictos. Además de los factores ya mencionados, es importante considerar siempre la variabilidad en la competencia comunicativa individual y cómo esta afecta a la interacción social. Las diferencias en la habilidad para interpretar y utilizar el lenguaje apropiadamente en diversos contextos pueden llevar a malentendidos y a respuestas emocionales intensas que complican la resolución de conflictos. Estas habilidades de interpretación son más críticas aún en contextos interculturales, donde las normas de comunicación pueden variar ampliamente entre culturas y aumentar el riesgo de malentendidos y ofensas involuntarias.

Por tanto, profundizar en el estudio de cómo la competencia pragmática influye en la interpretación de mensajes y en la reacción emocional de los distintos grupos de estudiantes ante estos mensajes es un tema de rabiosa actualidad y que todo profesor de ELE debe realizar. Conocer las características de los malentendidos y de los estudiantes del aula, permitirá a los docentes desarrollar

estrategias acordes con los distintos perfiles de aprendientes de ELE para poder mejorar las situaciones comunicativas y reducir la incidencia de conflictos.

Finalmente, el interés de este estudio es particularmente notable en el contexto actual, donde el estudio de español como lengua extranjera ha experimentado un auge significativo en todo el mundo, con un número creciente de estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales. No obstante, la inclusión de estudiantes con doble excepcionalidad en estos programas sigue siendo un tema poco abordado, principalmente debido a la falta de investigaciones y recursos dedicados a entender y manejar sus necesidades únicas. Este trabajo ofrece una base teórica y práctica que puede guiar a futuros estudios, incentivando a investigadores y educadores a explorar más a fondo cómo las diferencias cognitivas y culturales impactan el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo se pueden diseñar intervenciones educativas más inclusivas y efectivas.

### 1.3. Objetivos

El objetivo de este estudio es analizar cómo las diferencias culturales, lingüísticas y cognitivas afectan a la aparición y resolución de conflictos, y si la presencia de algún tipo de trastorno cognitivo puede influir en ello. Dentro de estos alumnos con doble excepcionalidad prestaremos especial atención al subgrupo que combina características de altas capacidades cognitivas con las del trastorno del espectro autista (TEA) de tipo 1, anteriormente conocido como TEA de alto funcionamiento<sup>1</sup>. Se pretende indagar en si estos conflictos son más frecuentes o duraderos en este grupo, así como identificar herramientas de gestión específicas que puedan ser implementadas en el ámbito educativo.

Esta investigación tiene como objetivo contribuir a la comprensión de la doble excepcionalidad en el contexto educativo de ELE, donde esta área de estudio es relativamente nueva y poco explorada. A través de una revisión sistemática de la literatura, se busca visibilizar esta temática y proporcionar recomendaciones

<sup>1</sup> Según el DSM-5, el término *Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento* (HFA por sus siglas en inglés: *High-Functioning Autism*) ya no está en uso. En lugar de ello, el DSM-5 agrupa todos los subtipos de autismo, incluido el HFA, bajo el diagnóstico general de trastorno del espectro autista (TEA), clasificando los casos en niveles de apoyo necesario: Nivel 1 (requiere apoyo), Nivel 2 (requiere apoyo sustancial) y Nivel 3 (requiere apoyo completo). Esta clasificación refleja mejor el espectro de la condición y las diversas necesidades de apoyo que pueden variar significativamente entre los individuos. Ver American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

prácticas para educadores y profesionales vinculados al ámbito educativo. La necesidad de este enfoque es respaldada por diversos estudios que subrayan la importancia de reconocer y atender las capacidades y necesidades de este grupo de estudiantes para evitar que continúen siendo invisibilizados en los sistemas educativos (Reis *et al.* 2020). El contexto actual de la educación demanda un enfoque inclusivo que contemple la diversidad de los estudiantes, incluyendo aquellos con doble excepcionalidad. Esta revisión pretende ofrecer una base teórica y empírica que apoye a los profesionales de la educación en la identificación y apoyo de estudiantes con altas capacidades y el TEA, con la consecuente contribución a una educación más equitativa y comprensiva para todos los estudiantes.

Otro de los puntos fundamentales que se trata en este trabajo es la identificación de las estrategias de mitigación de conflictos utilizadas por los hablantes en situaciones interculturales. Si tenemos en cuenta que la producción de ofensas involuntarias es casi inevitable, se pretende analizar la eficacia de estos mecanismos de resolución desde puntos de vista diferentes con el fin de ofrecer recomendaciones para mejorar la comunicación y comprensión entre hablantes nativos y extranjeros.

#### 1.4. Metodología

La presente investigación se ha fundamentado en una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema de estudio, abordando a autores relevantes en el ámbito de la pragmática y la comunicación intercultural. La revisión bibliográfica se realizó siguiendo una metodología sistemática que incluyó la identificación, selección, evaluación y síntesis de la literatura existente. Para ello, se utilizaron bases de datos académicas como JSTOR, Dialnet, y Google Scholar, entre otras. Los criterios de inclusión abarcaron estudios empíricos y teóricos publicados en revistas académicas y libros entre 1980 y 2024, escritos en inglés y español, que trataran sobre la pragmática, malentendidos pragmáticos, enseñanza de ELE y doble excepcionalidad (AA.CC. y TEA).

Las fuentes primarias incluyeron artículos de investigación, tesis doctorales y libros especializados en pragmática y comunicación intercultural. Las fuentes secundarias se basaron en revisiones de literatura y metaanálisis que proporcionaron un contexto amplio y diversas perspectivas sobre los temas tratados.

El análisis de los datos recolectados se ha realizado mediante técnicas cualitativas, utilizando la metodología de análisis temático para identificar patrones y temas recurrentes. Se prestó especial atención a la literatura que aborda la doble excepcionalidad (AA.CC. y TEA), debido a la especificidad del grupo de estudio. La revisión incluyó trabajos que exploran las características cognitivas, socioemocionales y comunicativas de estos estudiantes, así como estrategias pedagógicas efectivas para su enseñanza. Para asegurar la validez y fiabilidad de los hallazgos, se compararon los resultados de diferentes estudios y fuentes, integrando diversas perspectivas para obtener conclusiones más robustas. Además, se revisaron y discutieron las interpretaciones y conclusiones con expertos en el campo de la pragmática y la enseñanza de ELE para validar los resultados obtenidos.

La metodología utilizada en esta investigación ha permitido una comprensión profunda y multifacética de los malentendidos pragmáticos y su impacto en la comunicación intercultural, especialmente en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con doble excepcionalidad. Esta revisión bibliográfica ha proporcionado una base sólida para desarrollar estrategias pedagógicas que mejoren la competencia comunicativa y reduzcan los conflictos derivados de malentendidos pragmáticos en el aula de ELE.

## 2. La competencia pragmática

La pragmática del español, incluyendo sus aspectos sociolingüísticos, constituye uno de los pilares principales en la enseñanza de ELE, no solo por la necesidad de comunicar mensajes efectivos, sino también por la importancia de hacerlo de manera culturalmente apropiada. La competencia pragmática implica más que la habilidad para usar formas lingüísticas correctas; requiere la capacidad de utilizarlas adecuadamente en distintos contextos socioculturales (Taguchi y Yamaguchi 2019: 31). La enseñanza de estrategias de disculpa, por ejemplo, es un contenido muy recomendable en el aula de ELE, ya que las disculpas suelen variar entre culturas y son un elemento de la comunicación para mantener relaciones sociales armónicas (Cohen y Ishihara 2022: 225).

La competencia sociolingüística en ELE, por tanto, no se limita a conocer las variaciones de la lengua, sino que incluye también la capacidad de interpretar y producir significados en situaciones reales, teniendo en cuenta las diferencias culturales que pueden afectar a la comunicación (Sánchez Vicente y Aliaga-Aguza 2023). En este sentido, los docentes deben estar formados para enseñar tanto las normas de la lengua como las expectativas culturales que guían su uso en diferentes comunidades de habla.

El enfoque reciente en la pragmática intercultural resalta la necesidad de entender y enseñar ELE desde una perspectiva lingüística y un enfoque intercultural que prepare a los estudiantes para interactuar eficazmente en una variedad de entornos socioculturales y profesionales. Este punto de vista amplía la enseñanza de ELE más allá de la gramática y léxico hacia la inclusión de competencias que permiten una verdadera competencia intercultural.

## 2.1. La competencia pragmática en el MCER, MAREP y PCIC

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y el *Marco de Referencia Europeo Plurilingüe* (MAREP) ofrecen fundamentos detallados sobre la competencia pragmática y sociolingüística en el aprendizaje de segundas lenguas. Estos documentos enfatizan la necesidad de que los estudiantes de lenguas no solo adquieran habilidades lingüísticas, sino también la capacidad de usar estas habilidades de manera efectiva y apropiada en diferentes contextos socioculturales.

El MCER (2001) destaca que la competencia comunicativa incluye componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Por un lado, la competencia sociolingüística involucra la capacidad de funcionar en un contexto sociocultural definido, lo que exige conocimiento de las normas de rol y relaciones, los convenios de cortesía, las reglas de registro, los dialectos y acentos (Council of Europe 2001: 108). Esto es crucial para entender cómo varían las expectativas comunicativas y las normas de comportamiento en diferentes culturas y situaciones sociales. Por otro lado, la competencia pragmática se describe como la habilidad de usar el lenguaje de manera funcional de acuerdo con el objetivo comunicativo (Council of Europe 2001: 114). Esto incluye saber cómo iniciar, mantener y cerrar la comunicación de manera correcta, además de poder manejar diferentes funciones del lenguaje como solicitar, ordenar, disculparse o agradecer, como adaptaciones al contexto de la comunicación.

El MAREP (2008), aunque enfocado principalmente en el plurilingüismo, también aborda estas competencias, enfatizando la necesidad de desarrollar la capacidad de los alumnos para manejar efectivamente las variaciones socioculturales y pragmáticas del lenguaje. Este marco recalca que la enseñanza de idiomas debe ir más allá de la gramática y el vocabulario para incluir la enseñanza de cómo las expectativas culturales afectan a la comunicación (MAREP 2008: 92).

Si se consideran los textos de ambos marcos, es fácil reconocer que no basta con enseñar estructuras lingüísticas y que también es esencial incorporar una preparación en términos de competencia sociocultural y pragmática para permitir una verdadera comunicación intercultural. Esto es especialmente relevante en clases con estudiantes de múltiples nacionalidades, donde el entendimiento mutuo de contextos culturales y modos de expresión es esencial para la interacción exitosa.

Otro de los documentos esenciales para el docente de ELE es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). En él también se otorga gran importancia tanto a la competencia pragmática como sociolingüística en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera. El PCIC destaca que la enseñanza debe preparar a los estudiantes para hacer un uso efectivo y adecuado del español en distintos contextos, lo que implica entender y aplicar las normas socioculturales y prácticas comunicativas correspondientes en cada uno de estos contextos para lograr una comunicación adecuada y apropiada al mismo (Camargo-Fernández 2008). La competencia pragmática, según el PCIC, abarca la capacidad de los estudiantes para manejar de forma adecuada el discurso, organizar sus textos, cumplir con las funciones comunicativas requeridas y adaptarse a las condiciones específicas de cada acto comunicativo, tanto en entornos formales como informales. Esto incluye la habilidad para comprender y utilizar correctamente distintas estrategias conversacionales que varían dependiendo del contexto cultural y situacional de la comunicación.

## 2.2. Las máximas de Grice y la implicatura conversacional

El estudio de la comunicación humana intra e intercultural requiere de la comprensión de los principios que rigen las conversaciones. Grice (1975) contribuyó con el Principio de Cooperación y las máximas conversacionales que de él nacen. Esto expone el supuesto de que los hablantes asumen que sus interlocutores son cooperativos y siguen las normas que forman cada una de las máximas. Según el Principio de Cooperación, los participantes deben ajustar sus contribuciones en los intercambios conversacionales al propósito o a la dirección del intercambio en curso (Grice 1975: 45). Este principio es imprescindible para el éxito de cualquier intercambio comunicativo. Derivadas de él, Grice propuso cuatro máximas que describen el comportamiento habitual de los hablantes en una conversación normal para maximizar la eficiencia de la comunicación. Estas máximas son:

- Máxima de cantidad: bajo esta categoría se engloban dos submáximas: (1) "haga su aportación tan informativa como sea necesario (para los fines actuales del intercambio)". (2) "No aporte más información de la necesaria". La segunda parte o submáxima es discutible, pues podría decirse que ser excesivamente informativo no es una transgresión del principio de cooperación, sino simplemente una pérdida de tiempo (Grice 1975: 47). A pesar de este razonamiento, también podría responderse

que tal exceso de información puede confundir, ya que puede plantear cuestiones secundarias y tener un efecto indirecto, ya que los oyentes pueden sentirse engañados al pensar que hay algún sentido particular para ofrecer tal exceso de información. Sea como fuere, quizá haya otra razón para dudar de la admisión de esta segunda máxima, a saber, que su efecto quedará garantizado por una máxima posterior, que se refiere a la pertinencia (Grice 1975).

- **Máxima de calidad:** en esta categoría se engloba una máxima de carácter más general, (1) "intente que su contribución sea verdadera", y dos máximas más específicas: (2) "no diga lo que crea que es falso" y (3) "no diga aquello para lo que carezca de pruebas adecuadas".
- **Máxima de pertinencia o relevancia:** hace alusión a la pertinencia o relevancia de las contribuciones de los interlocutores a la confirmación, por lo que estos deben hacer afirmaciones que sean pertinentes a la conversación (Grice 1975: 47). Aunque la máxima en sí es concisa, "sea breve", Grice (1975) alega que su formulación oculta una serie de problemas que plantean muchas dificultades: cuestiones sobre los distintos tipos y enfoques de relevancia que puede haber, cómo cambian en el transcurso de una conversación, cómo tener en cuenta el hecho de que los temas de conversación cambian legítimamente, etc.
- **Máxima de modo:** esta categoría no se refiere tanto (como las categorías anteriores) a lo que se dice, sino, más bien, a cómo debe decirse lo que se dice (Grice 1975). Está relacionada con la claridad y brevedad de la comunicación. La contribución debe ser clara, evitar la ambigüedad y ser lo más breve posible sin omitir información necesaria (Grice 1975: 47). Incluye otras máximas como: (1) "evite la oscuridad en la expresión"; (2) "evite la ambigüedad"; (3) "sea breve" y (4) "sea ordenado" (Grice 1975).

Es obvio que la observancia de algunas de estas máximas es una cuestión más prioritaria que la observancia de otras, por ejemplo: un hombre que se ha expresado con excesiva redundancia o de manera enrevesada sería, en general, objeto de comentarios más suaves que un hombre que ha dicho algo que considera falso. Así, al mantener una conversación, leer un texto dirigido a nosotros o escuchar a alguien hablar, asumimos que el interlocutor nos proporcionará la cantidad de información adecuada (máxima de cantidad), que esta será verdadera (máxima de calidad), relevante (máxima de pertinencia) y presentada de

manera clara y ordenada (máxima de modo). Si no lo hace voluntariamente, será porque quiere implicar algún contenido.

### 2.2.1. Desobediencia de las máximas (*flouting*) frente a violación (*violation*)

La diferencia clave entre desobedecer y violar máximas radica en la intención del hablante y en las implicaciones conversacionales que de ello se derivan. Cuando un hablante desobedece una máxima lo hace de manera ostensible y deliberada con la intención de que el oyente reconozca esta transgresión y busque un significado adicional o implícito en lo que se ha dicho. Este acto de desobediencia es una herramienta estratégica para generar implicaturas conversacionales (Grice 1975; Levinson 1983). Por ejemplo, si alguien dice *¡Qué limpia está tu habitación!* cuando la habitación está visiblemente desordenada, está desobedeciendo la máxima de calidad (decir la verdad) de manera ostensible para que el oyente entienda el sarcasmo o ironía y extraiga el verdadero significado: la habitación está muy desordenada. Por otro lado, violar una máxima implica una transgresión encubierta donde el hablante no desea que el oyente se dé cuenta. La intención aquí es engañar o desinformar al oyente, ya que no se espera que el oyente busque un significado oculto (Grice 1975). En términos de comunicación, esta violación puede ser vista como un fracaso en la cooperación conversacional, ya que el hablante no está contribuyendo de manera honesta o relevante al intercambio. Escandell Vidal (2020) subraya que la desobediencia de las máximas, más que ser una simple ruptura de las normas conversacionales, es un mecanismo sofisticado que los hablantes utilizan para enriquecer la comunicación. Esta estrategia permite a los hablantes insinuar, sugerir o incluso ironizar, confiando en que el oyente captará la implicatura basada en el contexto y la situación conversacional.

La teoría de Grice (1975) sobre las implicaturas conversacionales es necesaria para entender cómo y por qué se produce esta búsqueda de significados adicionales cuando se desobedecen las máximas de manera ostensible. Este concepto, junto al de inferencia, es clave para entender ambos fenómenos. Por un lado, la implicatura se refiere al significado adicional que infiere el oyente cuando se incumple una máxima y ayuda a entender cómo los hablantes pueden comunicarse indirectamente y aun así ser entendidos correctamente (Grice 1975). La inferencia, por su parte, es el proceso mediante el cual el oyente deduce información que el hablante no ha declarado explícitamente. Este proceso es

esencial para interpretar las implicaturas generadas por el incumplimiento de las máximas (Grice 1975).

Cuando un orador desobedece abiertamente una máxima, lo hace con la intención de que el oyente reconozca el incumplimiento e infiera un significado adicional (implicatura). La máxima se burla deliberadamente para que esa implicatura adopte, a menudo, un carácter humorístico, sarcástico o irónico (Grice 1975). Un ejemplo en que el hablante hace caso omiso de la máxima de calidad es el siguiente: al decir *¡Qué día tan bonito!* durante una tormenta, el oyente reconoce la evidente infracción de la máxima y entiende que el hablante está siendo irónico. Normalmente, esta estrategia no genera un malentendido, ya que el oyente es consciente del incumplimiento y sabe que debe buscar una implicatura, es decir, buscar una información que se ajuste al contenido del mensaje y que no está explícita en el mismo, de manera que se comprende la verdadera intención del emisor (Escandell Vidal 2020).

En el caso de que se viole una máxima, se está haciendo de forma encubierta, es decir, la intención es inducir a error o engañar sin que el oyente sea consciente de que se está incumpliendo una máxima. En otras palabras, el hablante proporciona información que parece cooperativa, pero que en realidad es falsa, engañosa o incompleta (Grice 1975). Un hablante puede violar la máxima de calidad al afirmar algo que sabe que es falso, como *El cielo está verde hoy*, sin ningún contexto que indique ironía o sarcasmo. En este caso, el oyente se siente confuso y engañado porque supone que el hablante se atiene a la máxima y, por tanto, cree la información falsa.

Transgredir estos principios puede llevar a ofensas no intencionadas o involuntarias que desencadenan malentendidos más graves, especialmente cuando este fenómeno no es percibido como una maniobra comunicativa estratégica, sino como un error o descuido. Por ejemplo, una violación no reconocida de la máxima de calidad puede ser interpretada como una mentira, algo que haría a los interlocutores desconfiar entre sí. Del mismo modo, una violación de la máxima de cantidad podría hacer que uno de los interlocutores sea visto como un charlatán y la violación de la máxima de relación puede resultar en percepciones de irrelevancia o desconexión. A menudo, en una conversación, un hablante burla una máxima para producir un efecto pragmático negativo, como ocurre con el sarcasmo o la ironía (Wang 2023). Por ejemplo, uno de los interlocutores puede incumplir la máxima de calidad para decirle a un amigo que se acaba de caer que su estilo cayendo es muy elegante, cuando realmente se está riendo de

la situación. Del mismo modo, desobedecer la máxima de cantidad puede dar lugar a un eufemismo irónico, la máxima de relevancia a un reproche por un elogio irrelevante y la máxima de modo a una ambigüedad irónica. Estos ejemplos ilustran cómo la falta de adherencia a las máximas afecta a la eficiencia de la comunicación y puede deteriorar las relaciones y aumentar el riesgo de conflictos. En contextos interculturales, donde las expectativas sobre qué constituye una cooperación efectiva pueden variar ampliamente, la competencia en el manejo de implicaturas y la sensibilidad hacia la observancia o violación de las máximas son habilidades comunicativas esenciales (Escandell Vidal 2020; Wang 2023).

### 2.3. Teoría de la cortesía

Otra dirección en Pragmática es la representada por las teorías de la cortesía en el uso del lenguaje, como aspecto fundamental de la interacción humana, imprescindible para mantener la armonía social y gestionar las relaciones interpersonales. El trabajo de Robin (1973) esboza tres reglas principales de cortesía que guían las interacciones sociales bajo dos principios claros que resumen los de Grice: *sea claro* y *sea cortés*. A su vez, estas dos máximas engloban otras tres que explican mejor su significado: (1) *no se imponga*, en situaciones donde haya una diferencia social entre los interlocutores; (2) *ofrezca opciones*, cuando exista un equilibrio social entre los interlocutores, pero falta familiaridad y confianza, de manera que los posibles rechazos no pongan a nadie en una posición incómoda; por último, (3) *haga que el oyente se sienta bien*, es decir, refuerce los lazos entre los interlocutores en situaciones donde la relación es muy cercana, intentando colocar al otro en una posición agradable y mostrando interés por sus asuntos (Lakoff 1973: 346). Estos principios destacan la importancia del contexto y las normas sociales a la hora de determinar el comportamiento cortés, haciendo hincapié en que las estrategias de cortesía están arraigadas en las expectativas culturales.

Otros autores muy importantes fueron Brown y Levinson (1987) quienes desarrollaron el concepto *face*, traducido al español como *imagen*. Definen dos tipos de imagen: la positiva, el deseo de gustar y ser aprobado, y la imagen negativa, que se refiere al deseo de autonomía y libertad frente a la imposición (Brown y Levinson 1987: 61). Estos mismos autores sostienen que, en toda conversación, los interlocutores intentan siempre no dañar la imagen los unos de los otros y, en caso de hacerlo, ponen en marcha las estrategias necesarias para mitigar los actos que amenazan la imagen (*face threatening acts* – FTA, por sus siglas en

inglés). Brown y Levinson (1987) proponen una clasificación de las estrategias en función del riesgo que se quiera asumir al realizar uno de estos actos. El riesgo será mayor cuanto más abiertamente se realice el FTA, ya sea con mitigación, usando estrategias de cortesía positiva o negativa, o sin ella; y será menor cuanto más encubierta se exprese la amenaza lingüísticamente, por ejemplo, con actos de habla indirectos.

Leech (1983) amplía el trabajo de Grice introduciendo el Principio de Cortesía, que consiste en varias máximas destinadas a mejorar la cortesía en la comunicación. Entre ellas se encuentran la máxima del tacto, la máxima de la generosidad, la máxima de la aprobación, la máxima de la modestia, la máxima del acuerdo y la máxima de la simpatía, que se centran en minimizar la imposición y maximizar los beneficios y elogios a los demás (Leech 1983: 132).

Por su parte, las aportaciones de Hoffmann destacan el papel del contexto y la naturaleza dinámica de la cortesía, ya que sostiene que la cortesía no es un conjunto estático de reglas, sino un conjunto flexible de estrategias adaptadas al contexto conversacional inmediato (Escandell Vidal 2020: 45).

### 3. Malentendidos pragmáticos

Los malentendidos son frecuentes en la comunicación y tienen su origen en diversos factores, como los errores de expresión o descodificación y las distorsiones del entorno. A menudo, ni siquiera nos damos cuenta de cuándo se produce un malentendido e incluso si lo hacemos, puede que no demos prioridad a corregirlo a menos que afecte significativamente a la interacción. Aunque algunos malentendidos pueden resolverse fácilmente con explicaciones adicionales, otros pueden persistir durante largos periodos o incluso tensar las relaciones personales y, finalmente, convertirse en conflictos mayores. Hirai (2017: 303) define el malentendido como “un conflicto comunicativo en el que el destinatario siente herida su imagen, sin que haya una clara intencionalidad por parte del comunicador en tal suceso”.

El malentendido pragmático se puede analizar desde la perspectiva de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. Esta teoría sugiere que la comunicación humana está orientada hacia la maximización de la relevancia, es decir, se busca obtener la mayor cantidad de información con el menor esfuerzo posible (Escandell Vidal 2013). En este marco, los fallos pragmáticos pueden ocurrir cuando hay una discrepancia en el conocimiento compartido entre los interlocutores, lo que puede derivar en interpretaciones incorrectas de los mensajes. Según Pérez-Cordón (2008), la comunicación humana utiliza dos mecanismos: codificación- decodificación y ostensión-inferencia. El primero se basa en la producción e interpretación de enunciados, mientras que el segundo implica interpretar evidencias o inferir intenciones a partir de un estímulo ostensivo, que busca captar la atención y generar expectativas de relevancia. Sin embargo, cuando los interlocutores tienen diferentes bagajes culturales, pueden interpretar de manera distinta un mismo estímulo ostensivo, llevando a fallos sociopragmáticos (Padilla 2001).

El análisis de la comunicación intercultural, en particular, hace hincapié en la prevalencia de los malentendidos, dado que algunos estudios sitúan el origen de estos en las interacciones entre personas de distintos orígenes culturales. Aunque la comprensión cultural se considera fundamental para la prevención de los malentendidos, existe el riesgo de considerar las diferencias culturales como única causa de los malentendidos (Tsuitsui 2008). Esto puede llevar a centrarse en los factores culturales sin tener en cuenta otros de igual importancia. El estudio de los errores y malentendidos en la comunicación es, por tanto, fundamental para entender la adquisición y uso de una lengua extranjera. Según Escandell Vidal (2013: 7), la competencia pragmática incluye la habilidad para emplear el lenguaje de manera efectiva y adecuada en situaciones comunicativas específicas. Esto implica saber qué decir, cómo decirlo, cuándo y dónde decirlo, y siempre ajustándose a las normas socioculturales del contexto.

Blanco Picado (2012) resalta que el error es una parte intrínseca del proceso de aprendizaje de una lengua. No debería ser visto únicamente como una falta o un fallo, sino como un indicador de que el aprendiz está experimentando y manipulando activamente el lenguaje (Blanco Picado 2012). Este enfoque alinea el error como un paso crucial en el desarrollo de la competencia pragmática, puesto que, a través del análisis de los errores, tanto estudiantes como educadores pueden identificar y comprender mejor los aspectos de la lengua que necesitan más atención y refinamiento.

En este contexto, los malentendidos también juegan un papel crítico. No solo revelan las diferencias entre la intención del hablante y la interpretación del oyente, sino que también ofrecen momentos de enseñanza sobre cómo las expectativas comunicativas varían entre diferentes culturas y contextos lingüísticos. Por lo tanto, el estudio de estos fenómenos no solo es importante para la enseñanza de lenguas, sino que también enriquece la competencia pragmática del estudiante, preparándolos mejor para interactuar en un mundo cada vez más globalizado y multicultural. Al integrar estos conceptos en la formación lingüística, podemos ayudar a los estudiantes a desarrollar una sensibilidad y habilidad para navegar y gestionar la complejidad de la comunicación humana de manera más efectiva.

Ya mencionaba Austin (1975: 14) que una persona nunca puede predecir ni conocer el contexto de interpretación de una acción y que de lo que sí se puede estar seguro es del fracaso, es decir, al producirse un acto de habla debemos pensar que siempre puede dar cabida a la malinterpretación con su posible

desencadenamiento de un conflicto. Esto se debe a que cada persona conceptualiza la realidad de una manera diferente dependiendo de su contexto personal, cultural y lingüístico. No obstante, no existe un algoritmo ni patrón que pueda predecir cuándo y cómo se producen estos fallos en la comunicación, aunque sí hay líneas de investigación que se centran en el estudio del comportamiento social de los interlocutores y no en el estado mental del hablante y oyente. Este enfoque implica que cada turno de habla de una conversación demuestra una comprensión del turno anterior y, por tanto, se establece una relación esperada entre los participantes y facilita la interpretación y entendimiento mutuo (Good 1999: 8). Además, cuando se produce un fallo comunicativo en un acto de habla, siempre se intenta poner remedio, ya sea por parte del emisor (del mismo que ha cometido el error) o receptor. En ocasiones, esta corrección se hace incluso antes de que se dé el siguiente turno de habla, por lo que se demuestra el compromiso de los participantes en realizar una conversación efectiva y exitosa.

Tal es la importancia de comprometerse en la comunicación, que Hernández Sacristán (2003, citado en Qays Ibrahim 2014) afirma que “los errores pragmáticos ocasionan perjuicios más graves en la comunicación que los errores gramaticales, ya que estos errores afectan a la imagen social de los interlocutores, dado que es más difícil de captar y de entender que un error gramatical”. Además, menciona que tienen el riesgo de ser interpretados equívocamente, lo que genera malentendidos entre los participantes que pueden llevar a una interrupción de la comunicación. Esta interrupción supone el fracaso de la comunicación efectiva, pues de ello depende el uso correcto de la competencia pragmática (Hernández Sacristán 2003, citado en Qays Ibrahim 2014). Para apoyar estas ideas se propone el siguiente ejemplo que puede ocurrir en un aula de ELE:

Un estudiante de nacionalidad alemana está conversando con un nativo de español que le ha invitado a una fiesta. El chico alemán no quiere ir porque está cansado y prefiere dormir, es decir, rechaza directamente la invitación. Para ello dice *No iría porque estoy durmiendo la siesta*. En esta oración encontramos dos errores gramaticales: el uso del condicional *iría* en lugar del futuro *iré* y la perífrasis de presente continuo en lugar de la de futuro *voy a dormir*, que sería más apropiada en este contexto. El interlocutor español entenderá, a pesar de los errores gramaticales, al chico alemán y sabrá que no quiere ir a la fiesta, sin embargo, ¿cuándo puede verse esta intervención como un error pragmático? Es posible que el chico español considere que el estudiante está siendo demasiado directo y sentirse ofendido por ver cómo

prioriza dormir la siesta a ir a la fiesta. También es posible que el chico español, si es consciente de que el estudiante está en proceso de aprendizaje, valore la valentía en decirle la verdad, pero le indique que, en España, cuando se rechaza una invitación suele ir acompañada de una justificación que atenúe los efectos negativos que pueda tener. Los alemanes valoran la sinceridad en el discurso y son más directos que los españoles, quienes normalmente utilizan más rodeos (González 2007) para expresar aquello que saben que puede dañar su propia imagen o la de algún interlocutor. El estudiante alemán, en cambio, piensa que la amistad se construye sobre la sinceridad y por ello considera que debe decir la verdad, sin ser consciente de que el chico español lo percibirá como una ofensa y su imagen (la del alumno alemán) posiblemente se vea perjudicada.

La cortesía, como aspecto que contribuye a la comunicación humana, ayuda a mantener la armonía social y actúa como un mecanismo para gestionar y mitigar posibles malentendidos. Sin embargo, a pesar de la implementación de las máximas propuestas por autores como Grice, Lakoff, Brown y Levinson, Leech y Hoffmann, los malentendidos pragmáticos siguen siendo una realidad inevitable en la interacción cotidiana. Estos malentendidos pueden surgir por diversas razones, incluyendo errores en la expresión o interpretación del mensaje, así como influencias contextuales que distorsionan la comunicación. Por tanto, el siguiente paso para comprender el tema que nos atañe, es entender cómo y por qué ocurren estos malentendidos para poder gestionarlos eficazmente y minimizar sus efectos negativos en las relaciones interpersonales.

### 3.1. Tipos de malentendidos pragmáticos

El estudio de los malentendidos se ha abordado desde varias disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología, lo cual evidencia su complejidad y las emociones negativas que pueden generar (Merino Jular 2010).

Los malentendidos pragmáticos ocurren cuando hay una discrepancia entre la intención del hablante y la interpretación del oyente, influenciada por factores contextuales y de conocimiento compartido. Estos malentendidos pueden clasificarse además en manifiestos, encubiertos y latentes, una clasificación propuesta por Hinnenkamp (2001, citado en Hirai 2017), basándose en el grado de reconocimiento y resolución de la discrepancia durante la interacción. La clasificación de Hinnenkamp de los malentendidos aclara aún más sus matices. Los malentendidos manifiestos son evidentes y suelen ir seguidos de intentos

de resolverlos, los malentendidos encubiertos se reconocen gradualmente durante la conversación a través de señales como repeticiones o indicaciones de incomodidad y los malentendidos latentes sólo los percibe un observador externo o siguen sin resolverse a pesar de que los participantes sean conscientes de ellos (Hirai 2017: 98).

Tsutsui (2008) también describe los malentendidos en dos fases: una inicial, donde el oyente cree entender el mensaje, y una posterior, donde se da cuenta del error. Estos malentendidos pueden surgir por una interpretación errónea de las intenciones del hablante, lo que se ve influenciado por factores culturales, lingüísticos y contextuales (Hirai 2021: 895). Por ejemplo, un comentario sarcástico puede ser tomado literalmente por un oyente que no comparte el mismo trasfondo cultural o contextual, llevando a un malentendido pragmático significativo.

Atendiendo a los tipos de malentendidos, Thomas (1983) clasificó los errores pragmáticos en dos categorías: errores pragmalingüísticos y errores sociopragmáticos, las cuales han sido desarrolladas por otros autores a lo largo de los años.

Los errores pragmalingüísticos ocurren cuando las formas lingüísticas se utilizan incorrectamente en un contexto específico. Este tipo de error se debe a la transferencia directa de estructuras de la lengua materna a la lengua meta, lo cual puede resultar en enunciados inapropiados o malinterpretados (Fernández 2020). Por ejemplo, un hablante de inglés que aprende español puede usar *actualmente* pensando que es la traducción de la voz inglesa *actually*, cuando en realidad *actualmente* equivale a *currently*. Este error se debe a la interferencia de la lengua materna y puede causar confusión, ya que el estudiante podría decir

*Actualmente, no estoy de acuerdo con esto*, dando a entender que sí lo estuvo en el pasado o que su opinión puede cambiar con el tiempo, queriendo decir *I actually don't agree with this*, cuando debería haber dicho *Realmente, no estoy de acuerdo con esto*. Este tipo de error pragmalingüístico surge porque el estudiante aplica directamente las reglas y el vocabulario de su lengua materna sin considerar las diferencias semánticas en el idioma meta.

El segundo tipo que define Thomas, los errores sociopragmáticos, ocurren cuando un hablante no sigue las normas pragmáticas socioculturales de la comunidad de habla de la lengua meta (Escandell Vidal 2013). Estos errores surgen de

la aplicación incorrecta de normas de cortesía, convenciones discursivas y expectativas de comportamiento social que son específicas de una cultura (Padilla 2001). En algunas culturas es común dejar a los invitados de una casa abrir la nevera y coger la comida que deseen sin preguntar a los anfitriones, sin embargo, en España, por lo general, somos más reticentes a este tipo de comportamiento. En una situación en español podemos decirle a alguien que tenemos alojado en nuestra casa *Si necesitas algo, cógelo*, pero no esperamos que lo haga sin antes pedirnos permiso. En la cultura estadounidense, por ejemplo, esta invitación sería tomada al pie de la letra y esa persona se acercaría a la cocina o usaría lo que haya disponible sin antes preguntar. Si esto lo hace un estudiante de Estados Unidos en España puede verse como un comportamiento inadecuado, ya que está en una casa ajena y no se espera que la tome como la suya propia. Estas diferencias pueden llevar a malentendidos y conflictos desagradables en el ambiente en el que surgen, impactando negativamente la percepción de los estudiantes sobre la cultura del idioma que están aprendiendo (Fernández 2020).

Por otro lado, los fallos socioculturales tal y como se describen en Bravo (2020), pueden surgir cuando los estudiantes no comparten creencias o ideologías con los hablantes nativos. Situaciones como rechazar una invitación a comer más comida pueden ser malinterpretadas y causar ofensas involuntarias. La incompreensión del humor y las bromas es otra área problemática donde las diferencias culturales en la concepción del humor pueden llevar a conflictos más graves.

### 3.1.1. Ofensas involuntarias y conflictos comunicativos

Las ofensas involuntarias pueden generar conflictos importantes entre hablantes nativos de español y aprendices de ELE. Los conflictos surgen cuando uno o más individuos perciben que sus expectativas, necesidades o deseos están siendo desafiados o no satisfechos. Según Galtung (1996), el conflicto es la incompatibilidad de objetivos entre dos o más actores. Esta definición destaca la importancia de la percepción y la interpretación en la génesis del conflicto, ya que lo que una persona percibe como un desacuerdo puede no ser percibido de la misma manera por otra. Galtung (1996) establece unas etapas en el desencadenamiento del conflicto que van desde el malentendido inicial hasta el posible conflicto. Primero, se produce una ofensa involuntaria debido a un error pragmático o cultural, le sigue una reacción emocional donde la parte ofendida se siente herida, frustrada o enfadada, lo que provoca respuestas emocionales que pueden agravar la situación. La siguiente fase es la escalada, es decir, si no

se aborda el malentendido, puede dar lugar a nuevas interacciones negativas y a un aumento de la tensión. Las interacciones negativas continuadas desembocan en un conflicto abierto, caracterizado por desacuerdos e intentos de hacer valer la propia perspectiva o intereses. Un ejemplo que ilustra estas fases es el siguiente: un hablante nativo español utiliza un acto de habla directo para pedir algo en un entorno donde hay confianza, por ejemplo: *pásame el agua* o *dame el agua*, sin necesidad de emplear *por favor* ni ninguna fórmula que exprese cortesía explícitamente. Sin embargo, un estudiante de español procedente de una cultura donde esta misma petición se expresa con fórmulas más cerradas y aparentemente formales, puede percibirlo como una grosería. El alumno se siente ofendido, pero no lo expresa, lo que provoca un resentimiento interno y, por tanto, las futuras interacciones se vuelven tensas y acaban desembocando en un conflicto abierto.

Otro punto de vista es el que ofrece en su análisis del conflicto discursivo Estellés (2023: 224), donde señala que las diferencias en la interpretación y la expresión fónica pueden exacerbar las tensiones entre los interlocutores, especialmente en situaciones donde las expectativas culturales no se alinean. Las ofensas pragmáticas se pueden categorizar según la intención del hablante y la percepción del receptor. Estas ofensas pueden ser no intencionales cuando el hablante no busca ofender, pero el receptor las interpreta de esa manera debido a diferencias culturales o malentendidos contextuales (Estellés 2023).

Estellés (2023) sugiere que el análisis fónico de las conversaciones conflictivas puede ayudar a identificar patrones de interacción que contribuyen al conflicto, permitiendo a los docentes desarrollar estrategias para mitigar estos problemas (Estellés 2023: 228). Por ejemplo, la introducción de actividades de sensibilización cultural y ejercicios de *role-play* puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor las normas pragmáticas y culturales del español, reduciendo así la probabilidad de ofensas involuntarias.

### 3.1.2. Diferencias en la percepción de las ofensas entre hablantes nativos y aprendices de una lengua

La percepción de las ofensas puede variar ampliamente entre hablantes nativos y aprendices de una lengua. Los hablantes nativos tienden a interpretar las ofensas y malentendidos pragmáticos dentro del contexto sociocultural y lingüístico al que están acostumbrados, lo que les permite identificar y responder

a tales ofensas de manera más matizada. En contraste, los aprendices de una lengua pueden no estar completamente familiarizados con las normas pragmáticas y culturales, lo cual aumenta la probabilidad de que cometan errores pragmáticos, perciban ofensas donde no las hay, o no reconozcan una ofensa real. Por ejemplo, los hablantes nativos de una lengua pueden entender el uso del sarcasmo o la ironía en una conversación, mientras que un aprendiz de la lengua puede interpretar estas figuras retóricas de manera literal, llevando a malentendidos y potencialmente a ofensas no intencionadas (Thomas 1983: 92). La enseñanza de la competencia pragmática, que incluye la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada en diferentes contextos, es esencial en el currículo de las programaciones de los cursos de ELE.

### 3.2. Causas de los malentendidos

El modelo convencional de comunicación, que incluye elementos como emisor, receptor, código, mensaje, referente, canal y contexto, a menudo no considera otros factores que afectan a la comunicación. Según Escandell Vidal (2020), también se debe tener en cuenta los procesos ostensivos e inferenciales, las expectativas y las intenciones de los participantes en la comunicación, ya que estos componentes juegan un papel fundamental en cómo se transmite y se recibe el mensaje dentro de una situación comunicativa específica. La autora también destaca que cada cultura define criterios distintos para una comunicación efectiva, basados en diversos factores: las intenciones del emisor, la distancia social que caracteriza las interacciones, el nivel de formalidad del contexto comunicativo y el medio utilizados, ya sea oral o escrito (Escandell Vidal 2020).

Los malentendidos ocurren cuando hay una discrepancia entre la intención del hablante y la interpretación del oyente. Estos pueden ser causados por varios factores pragmáticos, incluyendo:

- Presuposiciones y suposiciones erróneas: los hablantes a menudo presuponen un fondo común de conocimientos o creencias que no es compartido por el oyente, lo que puede llevar a interpretaciones erróneas de lo que se dice (Levinson 1983).
- Uso de implicaturas: las implicaturas son conclusiones que un oyente puede sacar de lo que se dice, basándose en su conocimiento del uso del lenguaje y del contexto, más allá del contenido literal (Grice 1975).

Diferencias en el conocimiento del contexto o en la interpretación de las normas comunicativas pueden llevar a implicaturas incorrectas.

- Diferencias de registro y cortesía: el uso inadecuado del registro o la falta de adherencia a las normas de cortesía esperadas en un contexto cultural específico pueden ser percibidos como ofensivos o desconsiderados, lo que puede ofender a los interlocutores y escalar a conflictos (Brown y Levinson 1987).

Si se tienen en cuenta los puntos detallados anteriormente, se puede afirmar que los malentendidos no solo surgen de la interpretación incorrecta de las palabras o acciones sino también de las intenciones y expectativas culturales subyacentes, lo que puede llevar a conflictos en la comunicación intercultural (Merino Jular, 2010).

Los errores pragmáticos también pueden ocurrir cuando los aprendices de ELE interpretan literalmente expresiones idiomáticas o el uso del humor y la ironía, que son comunes en el español. Roever (2012) destaca que la comprensión de implicaturas y el uso adecuado de actos de habla son aspectos críticos en la competencia pragmática que los aprendices deben desarrollar (Roever 2012: 37). Por ejemplo, un hablante nativo podría decir *Eres muy listo tú...* de manera irónica, pero un aprendiz de ELE podría interpretarlo literalmente y no captar el tono sarcástico, lo que lleva a malentendidos. Incluso, si el estudiante no es consciente del empleo del sarcasmo y la ironía en español, puede sentirse muy ofendido, ya que su imagen se ve atacada y dañada por el otro interlocutor.

Una de las áreas fundamentales en el estudio de los malentendidos pragmáticos es el análisis de cómo los hablantes y oyentes manejan los errores durante la comunicación. La investigación desarrollada por Benz en 2012 profundiza en cómo las estrategias para afrontar errores no solo influyen en los procesos comunicativos, sino que son centrales en la pragmática. Benz (2012: 115-116) propone que tanto la adaptación de presuposiciones como la generación de implicaturas de cantidad, dos pilares en la teoría pragmática, pueden considerarse respuestas directas a las estrategias de gestión de los errores por parte de los interlocutores. Esta perspectiva sugiere que los errores en pragmática no siempre derivan de una falta de conocimiento o competencia lingüística, sino más bien de las estrategias adaptativas ante la posibilidad de error. Esto implica que tanto los errores en la selección del contenido del mensaje como en su forma

lingüística pueden conducir a interpretaciones erróneas o a malentendidos de gran importancia.

Los hallazgos de Benz resaltan la importancia de considerar la pragmática no solo como un conjunto de reglas para el uso efectivo del lenguaje, sino también como un campo dinámico donde los interlocutores constantemente ajustan y reformulan sus estrategias comunicativas para tratar y adaptarse a los errores inevitables en la interacción humana. Esta comprensión amplía significativamente la perspectiva sobre cómo los individuos utilizan y modifican activamente su conocimiento lingüístico y cultural en la práctica comunicativa real.

Las diferencias culturales son una fuente fundamental de malentendidos pragmáticos. Hirai (2021) explica que estas diferencias pueden manifestarse en estilos comunicativos, manejo de temas, lenguaje no verbal y valores culturales. Por ejemplo, en algunas culturas, la comunicación directa es valorada, mientras que, en otras, la indirecta y el uso de eufemismos son la norma (Hirai 2021: 897). Estas diferencias pueden llevar a malentendidos cuando los interlocutores interpretan los mensajes basándose en sus propias normas culturales, sin tener en cuenta las del otro.

El antropólogo canadiense Kalervo Oberg (1960) estudió el fenómeno del *choque cultural* y afirmó que:

el error se convierte en una fuente importante de información desde la perspectiva del cognitivismo; los prejuicios y juicios negativos sobre la cultura meta son indicativos de la etapa de aprendizaje cultural en que se encuentra el alumno y dé si son susceptibles de ser corregidos. Por otro lado, los malentendidos o choques culturales y los errores pragmáticos derivados de una inadecuada interpretación de los patrones comunicativos son indicativos del nivel de aprendizaje de la competencia pragmática y sociolingüística del alumno.

Las diferencias en el trasfondo cultural de los hablantes pueden llevar a interpretaciones erróneas de los mensajes, pues cada cultura tiene sus propias normas sobre cortesía, significados de ciertas expresiones, y el uso del lenguaje en diferentes contextos. Cuando los interlocutores no comparten el mismo trasfondo cultural, es fácil que surjan malentendidos (Qays Ibrahim 2014) y que la reparación pueda conllevar más tiempo dependiendo de la gravedad de estos. Por ejemplo, supongamos que estamos enseñando los saludos y despedidas en una clase de ELE donde existen varias nacionalidades y entre ellas

un matrimonio somalí y musulmán. Pedimos a los estudiantes que recreen los saludos típicos del español como dar la mano y dos besos. En España no hay ningún problema con que un hombre se acerque a una mujer y le dé dos besos, pues no se considera ninguna falta de respeto ni una invasión de la intimidad. Sin embargo, es muy probable que el matrimonio no quiera realizar la tarea, ya que el hombre verá como una ofensa que un desconocido salude a su mujer sin su previo consentimiento. Esta actividad, aunque con un fin didáctico, puede generar malestar en el chico de la pareja, ya que en su cultura los hombres tienen potestad sobre sus esposas mujeres. Como consecuencia de este incidente, el matrimonio podría decidir no volver a clase o el hombre prohibir a su mujer seguir estudiando español. El docente de ELE debe ser consciente de estas diferencias y tenerlas en cuenta a la hora de programar su clase. Una estrategia para evitar estos problemas, en este supuesto, es dar la oportunidad a los estudiantes de practicar los saludos desde su sitio. Así, podemos mostrar tarjetas con fotos de dos hombres, dos mujeres o un hombre y una mujer y que los alumnos simulen el tipo de saludo que emplearían en cada situación.

Las diferencias cognitivas entre los individuos son otra de las causas a tener en cuenta en la generación de malentendidos pragmáticos. Las personas con altas capacidades (AA.CC.) y trastornos del espectro autista (TEA) procesan y entienden la información de maneras únicas que pueden no ser fácilmente comprendidas por los demás. Estas diferencias pueden llevar a interpretaciones erróneas de las intenciones y significados comunicativos, especialmente cuando las señales no verbales o el contexto no son percibidos de la misma manera que por la mayoría. Investigaciones recientes han demostrado que los déficits en el lenguaje pragmático son comunes en individuos con TEA, afectando a su capacidad para utilizarlo de manera efectiva en contextos sociales (Happé y Frith 2020). Además, las intervenciones centradas en mejorar las habilidades de lenguaje pragmático en niños con TEA han demostrado resultados positivos, aunque todavía se necesita más investigación para evaluar la eficacia de diferentes modalidades de intervención (Parsons *et al.* 2017). De manera similar, las personas con AA.CC. pueden procesar la información de manera más rápida y profunda, lo que a veces puede resultar en una desconexión con los demás que no comparten el mismo nivel de comprensión o interés en ciertos temas. Este procesamiento avanzado puede hacer que las personas con AA.CC. se sientan frustradas o incomprendidas, llevando a malentendidos no intencionales en la comunicación que repercuten en las relaciones interpersonales (Pfeiffer 2018).

Como se afirmó más arriba, existe un alto riesgo de que un error pragmático sea malinterpretado y derive en un conflicto entre los interlocutores, como en el ejemplo propuesto anteriormente, e interrumpa el flujo de la comunicación (Hernández Sacristán 2003, citado en Qays Ibrahim 2014). Esta apreciación pone en relieve cómo los errores pragmáticos, que involucran malinterpretaciones de las normas sociales y culturales de uso del lenguaje, pueden tener consecuencias más serias que errores gramaticales. El uso inapropiado de un artículo, por ejemplo, no afecta a la comprensión general del mensaje, tal y como se puede comprobar en el siguiente ejemplo. Si un alumno alemán dice *el luna* porque en alemán la luna tiene género masculino (*der Mond*), el error no trasciende a un conflicto ni ofende a nadie al cometerlo; mientras que el ejemplo que se ha explicado sobre los saludos sí tiene un efecto negativo sobre la percepción social del hablante. Con ello, se manifiesta, de nuevo, la importancia de la competencia pragmática en la comunicación eficaz y, por tanto, en la enseñanza de lenguas.

## 4. Doble excepcionalidad

En la última década, el concepto de doble excepcionalidad (2e, por su denominación en inglés *twice exceptional*) ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, especialmente en relación con estudiantes que presentan altas capacidades (AA.CC.) junto con algún tipo de trastorno o dificultad, tales como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) o el trastorno del espectro autista (TEA) (Conejeros-Solar *et al.* 2018). Este fenómeno plantea un reto para los sistemas educativos y sus docentes, que a menudo no están lo suficientemente equipados para reconocer y atender adecuadamente las necesidades únicas de estos estudiantes.

La doble excepcionalidad se caracteriza por la coexistencia de habilidades superiores en uno o más dominios junto con una o más dificultades, lo que puede resultar en una paradoja educativa. Según Gómez-Arizaga *et al.* (2016), estos estudiantes a menudo encuentran obstáculos importantes en su desarrollo académico y socioemocional, ya que sus capacidades sobresalientes pueden enmascarar sus dificultades y viceversa. La falta de comprensión y apoyo adecuado puede llevar a un bajo rendimiento académico, frustración y desmotivación tanto en estudiantes como en docentes (Baum *et al.* 2017). La identificación y el apoyo de estudiantes con doble excepcionalidad requieren una comprensión profunda y matizada de sus características. Sin embargo, la literatura actual señala que el diagnóstico de 2e no es ampliamente aceptado ni apoyado en contextos educativos convencionales debido a la falta de información y a la diversidad de manifestaciones de esta condición (Kalbfleisch 2013).

## 4.1. Manifestaciones: escenarios de interacción y complejidad del diagnóstico

La doble excepcionalidad (2e) se puede presentar en tres escenarios distintos que complican su identificación y futuro diagnóstico (Conejeros-Solat *et al.* 2018):

- La dificultad enmascara la alta capacidad: en este escenario, las dificultades asociadas al TEA ocultan las altas capacidades del estudiante y el resultado es un rendimiento académico que es percibido como bajo o normal. Este fenómeno en el que los estudiantes pueden ser reconocidos únicamente por sus dificultades sin que se identifiquen sus capacidades superiores, es respaldado por Reis *et al.* (2020), quienes indican que estos estudiantes a menudo son vistos solo por sus necesidades de apoyo, sin considerar sus potenciales académicos.
- La alta capacidad enmascara la dificultad: en este caso, las altas capacidades permiten a los estudiantes desarrollar estrategias compensatorias que ocultan las posibles dificultades derivadas del TEA, en este caso. Estos estudiantes utilizan sus fortalezas cognitivas para sobresalir en ambientes académicos que les resultan desafiantes, lo que puede llevar a que sus dificultades pasen desapercibidas y no sean abordadas ni atendidas por el personal docente. El estudio de Conejeros-Solar *et al.* (2018) señala que esta compensación suele manifestarse como un desempeño académico exitoso, pero con un costo emocional alto para el estudiante, especialmente en términos de estrés y esfuerzo personal.
- Interacción recíproca entre la alta capacidad y la dificultad: en este escenario, tanto las altas capacidades como las dificultades interactúan de manera que se ocultan mutuamente. Aquí, el rendimiento académico es promedio-alto, tanto en lo académico como en lo conductual, por lo que es difícil sospechar que el alumno tenga alguna condición que necesite apoyo. Es la situación más común cuando aparece la doble excepcionalidad, pues el estudiante no es reconocido ni por sus dificultades ni por sus capacidades, de manera que queda invisibilizado en el sistema educativo (Townend *et al.* 2024).

Estos escenarios evidencian que el diagnóstico de la doble excepcionalidad es un proceso complejo debido a la naturaleza paradójica de esta condición. Según Hughes (2011), uno de los principales problemas en la identificación de

estos estudiantes es que tanto las altas capacidades como las dificultades dependen fuertemente de sus definiciones y del contexto en el que se evalúan. Esta complejidad se ve agravada por la diversidad de manifestaciones de la doble excepcionalidad y la falta de consenso en su conceptualización (Conejeros-Solar *et al.* 2018). Los estudiantes con doble excepcionalidad representan un grupo extremadamente diverso. Además, las condiciones de alta capacidad y las dificultades son, por sí mismas, difíciles de reconocer y diagnosticar, tanto para los profesionales especializados como para el profesorado en aulas regulares (Townend *et al.* 2024).

La bibliografía consultada sugiere que los procedimientos de detección deben recurrir a una variedad de instrumentos que incluyan pruebas cognitivas, evaluaciones motivacionales y sistemas de autoevaluación, así como informes de padres, profesores y profesionales (Conejeros Solar *et al.* 2018). Sin embargo, la implementación de estos procedimientos supone varios obstáculos prácticos y teóricos. Esta idea es reforzada por el estudio de Kalbfleisch (2013), quien subraya que la baja aceptación y apoyo al diagnóstico de la doble excepcionalidad en el contexto educativo convencional se debe a la poca información disponible sobre su prevalencia y a la diversidad de sus manifestaciones. Esta situación se ve reflejada en la falta de sistemas de medición específicos tanto en el ámbito de la salud como en el escolar.

## 4.2. Características de la 2e: altas capacidades y TEA

Como ya se ha mencionado anteriormente, la coexistencia de altas capacidades (AA.CC.) y trastorno del espectro autista (TEA) representa una combinación única y compleja cuya identificación e intervención son difíciles de llevar a cabo. A fines del siglo XX, ya se reconocía que las personas con TEA podían exhibir una serie de capacidades superiores en diversos dominios, incluyendo habilidades intelectuales, musicales y visuales. El TEA se define por déficits persistentes en la comunicación e interacción social, así como por comportamientos, intereses y actividades restrictivos y repetitivos (American Psychiatric Association [APA] 2013, citado en Conejeros-Solar *et al.* 2018).

Las investigaciones sobre las características cognitivas de la doble excepcionalidad AA.CC.-TEA han destacado varias discrepancias importantes en las habilidades de estos estudiantes. Foley-Nicpon *et al.* (2017) describieron los perfiles cognitivos de 18 estudiantes 2e y encontraron que se situaban en el percentil

97 en habilidades verbales y no verbales, pero mostraban rendimientos promedio en habilidades básicas como la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. Otras áreas afectadas fueron: la velocidad de procesamiento, que demostró ser más baja que en la media; la atención selectiva, donde presentaron bastante dificultad, y la fácil distraibilidad e impulsividad. Estos hallazgos sugieren que, aunque los estudiantes con 2e pueden demostrar habilidades cognitivas superiores, también pueden enfrentar dificultades en áreas básicas como la función ejecutiva que es crítica para el rendimiento académico general. Además, el estudio concluye que las discrepancias en estas áreas pueden ser más pronunciadas en estudiantes con doble excepcionalidad que en aquellos con solo altas capacidades (Foley-Nicpon *et al.* 2017).

Otra investigación que respalda la diferencia de habilidades en 2e, es el estudio de caso realizado por Melogno *et al.* (2015, citado en Conejeros-Solar *et al.* 2018), quienes examinaron las habilidades metalingüísticas de un niño con AA.CC.-TEA. Los resultados mostraron rendimientos muy altos en algunas áreas y muy bajos en otras, particularmente en tareas que requerían trabajar con sistemas abiertos de mayor ambigüedad e incertidumbre. Este patrón evidencia que los estudiantes con 2e prefieren sistemas cerrados y estructurados, consistentes con las características del TEA. En este caso, la característica predominante corresponde al TEA, concretamente a la adhesión a rutinas y ejercicios con enunciados muy claros.

Todos estos trabajos coinciden en que el rendimiento académico de los estudiantes con doble excepcionalidad también presenta características distintivas. Pueden demostrar habilidades superiores en áreas como la velocidad y comprensión de lectura, pero dificultades en coordinación, lo cual afecta a su rendimiento en actividades que requieren habilidades motoras precisas. En matemáticas, por ejemplo, los estudiantes 2e suelen mostrar mayor capacidad de cálculo y resolución de problemas complejos, aunque no necesariamente en operaciones matemáticas simples y rápidas, ya que la velocidad de procesamiento y función ejecutiva se pueden ver rebajadas por la manera que tienen de procesar la información los cerebros de personas TEA (Hughes 2021).

### 4.3. Características socioemocionales de los estudiantes 2e

Las dificultades socioemocionales son una característica prominente de la doble excepcionalidad y así lo confirma el estudio llevado a cabo por Foley-Nicpon

*et al.* (2017). Los investigadores encontraron que, aunque estos estudiantes mostraban resultados acordes con la media en comunicación y vida cotidiana, presentaban puntajes bajos en socialización, algo que es típico en casos de TEA. Las observaciones y las entrevistas con los padres y docentes coincidían en las dificultades que presentaban los niños en la interacción social recíproca, falta de expresiones faciales (o uso inadecuado de las mismas) y poco interés en juegos imaginativos con otros compañeros. A pesar de estas dificultades, no se encontraron conductas estereotipadas ni preocupaciones atípicas, lo que sugiere una presentación única del TEA en estudiantes con altas capacidades, es decir, son características que, ante alguien sin experiencia, pueden pasar desapercibidas y no ofrecer al alumno las adaptaciones y apoyos que requiere.

El estudio de Melogno *et al.* (2015, citado en Conejeros-Solar *et al.* 2018) también informó de problemas en la expresión emocional, el juego creativo y la comunicación no verbal en el estudiante observado. Aunque este alumno mostró niveles altos de autocontrol y cooperación, también presentó dificultades psicosociales graves, como depresión.

Otro de los datos que arroja el artículo de Conejeros-Solar *et al.* (2018) es la dificultad que encuentran los padres y profesores en la comunicación diaria con sus hijos, que tienden a desembocar en discusiones y conflictos. A menudo, estos alumnos cuestionan lo que se les dice si creen que hay una explicación o justificación mejor que la que el profesor o padre les ha proporcionado. Este problema afecta, por tanto, a la relación de los niños con sus docentes y compañeros. Además, estos estudiantes requieren tal necesidad de orden y estructura en todas las áreas de su vida, que la predictibilidad para su bienestar socioemocional es de suma importancia a la hora de llevar a cabo una clase con este tipo de alumnado.

#### **4.4. Relación entre la doble excepcionalidad y el aprendizaje de lenguas**

El aprendizaje de una segunda lengua supone un reto para las personas que la estudian, especialmente si se trata de estudiantes con doble excepcionalidad (AA.CC. y TEA). Como ya se ha comentado en líneas anteriores, los estudiantes con AA.CC. pueden mostrar una capacidad excepcional para adquirir nuevas estructuras lingüísticas rápidamente, por ejemplo, pero pueden sentirse frustrados si sus expectativas no se cumplen en el aula. Por otro lado, los estudiantes

con TEA suelen presentar dificultades con las sutilezas de la pragmática y la sociolingüística, como el reconocimiento y uso de la ironía, por ejemplo, elementos que son fundamentales tanto para la comunicación en una lengua extranjera (Granena y Long 2018) como para la integración en la cultura meta.

Los errores pragmáticos y las interpretaciones incorrectas de los patrones comunicativos son indicativos del nivel de competencia sociolingüística de un estudiante, sin embargo, el fallo pragmático puede darse no tanto por un bajo nivel de uso de la lengua, sino por cuestiones cognitivas que se escapan del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hughes 2020). Por ello, los docentes de ELE deben estar preparados para identificar cuándo un fallo pragmático ocurre por una falta de conocimientos o por otros motivos personales.

Este grupo de estudiantes requiere un enfoque educativo que reconozca y apoye tanto sus talentos como sus debilidades. La identificación temprana y el apoyo adecuado son cruciales para permitir que estos estudiantes alcancen su máximo potencial académico y emocional. En el aula de ELE se deben desarrollar estrategias pedagógicas que aborden sus necesidades específicas y fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo y estimulante.

#### 4.5. Malentendidos en estudiantes 2e

Los alumnos con doble excepcionalidad provocan malentendidos pragmáticos debido a las características particulares de cada condición y cómo interactúan en el contexto comunicativo: dificultades en la comunicación no verbal, interpretación literal del lenguaje y estilo de comunicación muy directo.

Estos alumnos, debido a la presencia del TEA, suelen tener problemas en la comunicación no verbal, ya que pueden no interpretar ni usar adecuadamente las señales no verbales como el tono de voz, la expresión facial y el lenguaje corporal, lo que puede llevar a malentendidos en la comunicación (Berenguer *et al.* 2018). Aunque los alumnos 2e tienen una alta capacidad cognitiva, su interpretación literal de los mensajes y su posible falta de sensibilidad a las sutilezas de la comunicación no verbal pueden intensificar los malentendidos (Parish-Morris *et al.* 2017). Este grupo de estudiantes tiende a interpretar el lenguaje de manera muy literal cuando se utilizan expresiones figuradas o idiomáticas, dado su enfoque lógico y analítico, por lo que es probable que pierdan el sentido figurado o implícito del lenguaje en situaciones sociales (Berenguer *et al.* 2018).

La consecuencia de no entender las bromas o ironías es la generación de respuestas que parecen inapropiadas o fuera de contexto. Un ejemplo de ello en el aula de ELE podría ser el siguiente: se está llevando a cabo una dinámica de expresión oral, pero el grupo está siendo muy ruidoso y no está siguiendo las instrucciones de la actividad, por lo que el profesor dice: *¿Queréis que sigamos haciendo ejercicios de gramática?!* Normalmente, la mayoría de los estudiantes prefieren interactuar con los compañeros a realizar tareas repetitivas sobre algún aspecto gramatical. Sin embargo, un estudiante 2e puede llegar a pensar que esta pregunta no es retórica ni con tono amenazante, sino un ofrecimiento y dar un *sí* como respuesta. Puesto que son estudiantes que aprecian las tareas rutinarias en las que no hay interacción con otras personas, es posible que interpreten esa intervención del profesor como algo positivo para ellos y contestan al profesor sin ánimo de ofender y sin ser conscientes de si pueden molestarlo. En este caso, el docente no debe ver al alumno como una persona desafiante que le falta al respeto, sino comprender que su manera de procesar la información es diferente a la del resto de compañeros y que lo que para otros puede ser divertido (juegos de simulación, hablar en parejas, etc.), a este alumno le puede suponer un reto.

Otra de las formas en las que los estudiantes 2e pueden incurrir en un malentendido pragmático es su estilo demasiado directo para comunicarse junto a su dificultad para identificar las diferencias entre su percepción del mundo y la de los demás. Una de las características del TEA es, precisamente, el problema para entender y predecir los pensamientos, intenciones y emociones de los demás (Parish-Morris *et al.* 2017). Esto se conoce como Teoría de la Mente (TOM, por sus siglas en inglés, *Theory of Mind*), es decir, la habilidad de entender que los demás tienen pensamientos, creencias y perspectivas que son distintas a las propias (Wellman 2017). Por esta razón, algunos estudiantes pueden ser muy directos y honestos en su comunicación, una actitud que tiende a ser percibida como insensible o inapropiada en ciertas situaciones sociales (Parish-Morris *et al.* 2017). Esto choca con las normas de cortesía de Brown y Levinson (1987), que sugieren que la comunicación debe ser atenuada para evitar ofender al interlocutor. A pesar de que la presencia de una alta capacidad les permite compensar estos problemas, las estrategias que desarrollan no siempre son efectivas, ya que pueden proporcionar información innecesaria o insuficiente para la situación en la que se encuentran, de manera que se malinterpreta el significado detrás de las palabras de los otros y no se dan cuenta del impacto de las suyas propias (Happé y Frith 2020), como ocurre en el ejemplo presentado anteriormente.

## 4.6. Consecuencias de los malentendidos en estudiantes 2e

En el contexto del aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), estos malentendidos son frecuentes y pueden resultar perjudiciales. Como ya se ha mencionado anteriormente, los estudiantes de ELE pueden cometer fallos pragmalingüísticos, como el uso incorrecto de expresiones debido a la transferencia de su lengua materna (Fernández 2020).

Las consecuencias de los malentendidos pragmáticos en la comunicación pueden ser variadas y a menudo negativas. Martí Sánchez (2021: 43) destaca que los errores sociopragmáticos pueden llevar a la creación de estereotipos sociales, que a su vez generan prejuicios y una idea equívoca del interlocutor. Esto puede resultar en tensiones y conflictos interpersonales que afectan negativamente la dinámica social y profesional.

Además, los malentendidos pragmáticos afectan a la eficacia de la comunicación, ya que cuando una de las partes percibe que no ha sido comprendida correctamente, puede experimentar frustración, inseguridad y rechazo. Estos sentimientos pueden intensificar el conflicto y obstaculizar la resolución efectiva de problemas. Matsumoto *et al.* (2005: 77) sostienen que estos sentimientos negativos pueden llevar a una mayor ambivalencia e incertidumbre en las interacciones futuras, lo que puede perpetuar un ciclo de malentendidos y conflictos. Por ejemplo, en entornos multiculturales y multilingües, la incapacidad para interpretar correctamente las intenciones y expectativas puede llevar a errores en la ejecución de tareas, mala coordinación de equipo y conflictos laborales. En el ámbito educativo, estos malentendidos pueden afectar la dinámica entre profesores y estudiantes, impactando negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los estudiantes con doble excepcionalidad de altas capacidades junto a TEA experimentan conflictos en su vida escolar y personal que influyen en su rendimiento académico y su bienestar emocional. En algunos casos, estos estudiantes presentan características que parecen opuestas, pero que están totalmente relacionadas dada su excepcionalidad. Pueden ser percibidos como alumnos muy inteligentes, incluso arrogantes, a la vez que desmotivados, lo que puede resultar en críticas por parte de sus compañeros, padres y profesores, exacerbando sus problemas emocionales. En ocasiones, los estudiantes doblemente excepcionales pueden mostrar una actitud desafiante debido a la frustración que les generan sus pensamientos y dificultades internas. Este comportamiento

a veces es malinterpretado por los docentes, de manera que ellos perciben una falta de comprensión y nulo apoyo.

El rendimiento académico de los estudiantes 2e puede llegar a verse comprometido debido a varias características derivadas de su condición. Según un estudio realizado en la Universidad de Connecticut en 2012, los estudiantes 2e llegan a experimentar ansiedad y se sienten abrumados cuando las tareas no están claramente definidas, por lo que su producción académica se ve reducida. La falta de claridad en las expectativas académicas y la presión para cumplir con estándares altos desembocan en sentimientos de frustración y autoexigencia que afectan de manera negativa a su rendimiento escolar. Baum y Schader (2021) destacan que estos estudiantes a menudo necesitan estructuras y apoyos específicos para gestionar sus capacidades sobresalientes y sus dificultades. La consecuencia de no tener un entorno educativo adaptado es una menor participación y compromiso académico, ya que los estudiantes pueden sentirse incomprendidos y desmotivados. La desmotivación que experimentan en el entorno educativo podría repercutir en su bienestar emocional, ya que este está íntimamente ligado a sus experiencias de conflicto y estrés. Los estudiantes 2e son más sensibles a los entornos sociales adversos y a la falta de comprensión de sus necesidades, en otras palabras, se sienten aislados por su manera de ser cuando, aparentemente, nadie parece empatizar con ellos, sino que se les llega a criticar de manera severa sus reacciones ante esta sensación de incomodidad y no pertenencia al grupo. De acuerdo al estudio publicado en *Frontiers in Psychology*, los conflictos interpersonales y las experiencias de rechazo social pueden exacerbar los síntomas de ansiedad y depresión en estos estudiantes, afectando su salud mental y emocional (Townend *et al.* 2024). Estos hechos evidencian la importancia de que el docente sea consciente del perfil del alumno doblemente excepcional para poder evitar situaciones que le generen malestar afecten al desempeño de sus funciones en el aula.

Una vez identificados, y deseablemente diagnosticados, los estudiantes 2e se encuentran con la dificultad de recibir el apoyo adecuado para poder gestionar sus talentos y sus dificultades. La complejidad de encontrar un buen apoyo radica en que este grupo posee características que no coinciden con los diseños de los programas de atención a la diversidad. Si se integran en programas para estudiantes más avanzados, podrían tener dificultades en áreas específicas que no se abordan adecuadamente o en las que no tienen un nivel muy superior a la media, pero si se les trata como un alumno más de la clase, quizá no reciban el estímulo necesario para desarrollar plenamente sus capacidades. En ambos

casos el desenlace sería una frustración muy intensa que derivaría en confusiones sobre su identidad, es decir, sentir que no pertenecen a ningún lugar. Por tanto, la falta de un entorno educativo apropiado y la escasa formación del docente en esta área, pueden provocar problemas emocionales y de comportamiento, como ansiedad, depresión y baja autoestima en el alumno (Phillips 2023, citado en Arky 2023).

La evaluación neuropsicológica es una herramienta útil para comprender el perfil completo de fortalezas y debilidades cognitivas y académicas de un estudiante, que permite personalizar el currículo para satisfacer sus necesidades individuales. La información que revela este tipo de evaluación es el nivel académico del estudiante, su coeficiente intelectual (CI) y si necesita apoyo en otras áreas de su vida (Phillips 2023, citado en Arky 2023) como la gestión de las emociones para evitar una depresión o bajar los niveles de estrés, por ejemplo. Sin embargo, los estudiantes que están en el aula no siempre poseen un diagnóstico e incluso no son conscientes de que puedan tener alguna necesidad adicional, algo que puede llegar a ser perjudicial para ellos mismos, pues se sienten diferentes al resto y la imagen que tienen de sí mismos empeora. Una vez más, como ya se ha mencionado en el párrafo anterior, esta es otra evidencia que refuerza la importancia de una formación psicopedagógica correcta por parte de los docentes; ya que ayudaría a reconocer los signos que aparecen asociados a las altas capacidades y al trastorno del espectro autista.

El proceso de comunicación, incluida la competencia escrita, nos da pistas de cómo estos estudiantes perciben e interpretan la realidad. En ocasiones, pueden hacer preguntas enrevesadas, planteamientos complejos o asociaciones de conceptos que no son comunes en otros alumnos. Esto se debe a que su manera de conceptualizar el mundo difiere de la de un cerebro neurotípico y puede ocasionarle frustración si sus curiosidades no son resueltas de manera satisfactoria. Lo mismo ocurre con la metodología empleada en el aula, quizá la que el docente piensa que es la más novedosa, como el enfoque accional que propone el MCER (Council of Europe 2001), por ejemplo, no se ajusta a las necesidades de estos alumnos, quienes a menudo sienten que no aprenden ni afianzan los conocimientos de manera adecuada mediante pequeñas tareas, sino que prefieren rutinas cerradas que mantengan un orden.

## 5. Estrategias para el aula de ELE con estudiantes doblemente excepcionales (AA.CC. - TEA)

Una de las estrategias para minimizar los malentendidos y posibles conflictos es la adaptación cultural, un proceso al que se enfrentan todos los estudiantes internacionales y cuyas fases tienen un papel medidor entre su inteligencia emocional y cultural y su rendimiento académico. Los estudiantes que logran una mejor adaptación cultural suelen tener un mejor rendimiento académico, ya que están más cómodos y pueden concentrarse mejor en sus estudios (Khan *et al.* 2020: 18-19). Este proceso de adaptación incluye la capacidad de manejar y ajustar las emociones personales a nuevas culturas y entornos, lo que puede ser especialmente desafiante para estudiantes 2e, quienes pueden tener sensibilidades particulares o dificultades en interpretar y ajustarse a normas culturales no familiares (Khan *et al.* 2020: 18-19).

La inteligencia emocional de los estudiantes afecta concretamente a cómo perciben y responden emocionalmente a las diferencias culturales. Los estudiantes con alta inteligencia emocional son generalmente más adeptos a manejar sus emociones de manera efectiva, lo que facilita un mejor ajuste en un entorno culturalmente diverso. Esto implica una capacidad para regular las emociones, algo que puede presentarse como un desafío para los estudiantes con TEA, quienes pueden tener dificultades en identificar y gestionar emociones propias y de otros (Khan *et al.* 2020: 21).

Dada la variabilidad en la capacidad de adaptación cultural y regulación emocional entre estudiantes con doble excepcionalidad, las instituciones educativas deben desarrollar programas y estrategias específicas que consideren estas

diferencias individuales. La personalización del apoyo educativo y emocional para estos estudiantes ayudará a maximizar su potencial académico y mejorar su experiencia educativa en entornos extranjeros (Khan *et al.* 2020: 25).

Identificar y mitigar las ofensas involuntarias en contextos interculturales y/o multilingües requiere un enfoque consciente y sensible hacia las diferencias culturales y lingüísticas. A continuación, se presentan algunas estrategias para lograrlo:

- Educación sobre competencias interculturales: enseñar a los estudiantes y profesionales sobre las diferencias culturales en la comunicación puede ayudar a prevenir malentendidos. Esto incluye el conocimiento de normas y valores culturales que afectan la interpretación de las interacciones verbales y no verbales (Byram y Wagner 2018). Es interesante que el profesorado tenga consciencia de las normas básicas socioculturales de los países de origen de sus estudiantes para así ser cautelosos a la hora de enseñar.
- Desarrollo de la competencia pragmática: incluir la enseñanza de habilidades pragmáticas en los currículos de lenguas extranjeras permite a los estudiantes entender y utilizar el lenguaje de manera adecuada en diferentes contextos. Esto puede incluir la enseñanza de actos de habla como las disculpas, los cumplidos y las peticiones, entre otros, y cómo varían entre culturas (Taguchi 2019).
- Uso de escenarios y juegos de rol: simular situaciones interculturales a través de juegos de rol y escenarios reales puede permitir a los estudiantes practicar y recibir retroalimentación sobre su uso del lenguaje en contextos específicos, ya que ayuda a interiorizar las normas pragmáticas y a reducir la ansiedad en interacciones reales (Fagella-Luby *et al.* 2019). Un ejemplo de ello puede ser mostrar un fragmento de una serie española, por ejemplo, donde se utilicen paremias y expresiones coloquiales de uso frecuente en la comunicación cotidiana y, posteriormente, pedir a los estudiantes que recreen una escena utilizando esas mismas frases hechas y otras que ellos sepan. No obstante, hay que tener en cuenta el perfil del estudiante 2e, a quienes les podemos ofrecer alternativas si no quieren participar y preguntarle si prefiere trabajar solo o con pareja, fomentando siempre su integración con los compañeros, pero sin dejar de lado sus necesidades individuales. Una opción adaptada de esta actividad es

proporcionar a este alumno una ficha con extractos de conversaciones reales a las que se pueda contestar o relacionar con las paremias vistas. De esta forma, minimiza la interacción social no deseada y aprende siguiendo un sistema con el que se siente cómodo.

- Fomento de un entorno inclusivo: en todo momento debemos poner en conocimiento de nuestros estudiantes las normas culturales propias de cada nacionalidad que haya en el aula, para crear un entorno en el que el intercambio comunicativo no suponga un conflicto. Para conseguir un ambiente en el que se sientan cómodos, se debe dar prioridad a la elección del alumno, como se hace con cualquier otra necesidad especial. Los alumnos 2e suelen tener muchas más dificultades para centrarse en temas y tareas que no les interesan, por eso, cuando se les ofrece la oportunidad de estudiar temas por los que sienten una curiosidad natural, o de demostrar sus conocimientos de una forma que les resulte atractiva, es mucho más probable que se impliquen plenamente. Fomentar una comunicación abierta y honesta sobre las diferencias culturales y las expectativas puede promover una mejor comprensión y colaboración (The Education Hub 2022).
- Comentarios individuales: proporcionar retroalimentación constructiva y específica sobre el uso del lenguaje y las interacciones ayuda a los estudiantes a identificar y corregir errores pragmáticos para evitar que se conviertan en hábitos. El alumnado 2e puede sentir frustración si se le señala individualmente dentro del grupo clase y se hace referencia a su error, ya que tiene una consciencia de sí mismo muy profunda y cualquier acto que pueda dañar su imagen interna puede resultar en una desmotivación. Podemos proporcionar los comentarios a través de correos electrónicos semanales a modo de tutoría, de manera que solo el alumno conozca sus errores y sus logros sin que se sienta expuesto ante el resto de compañeros. Esto es especialmente importante para evitar que los errores se conviertan en hábitos (Taguchi 2021). Además, debe haber un equilibrio entre los elogios y las críticas que se les hace, ya que no suelen recibir muchos comentarios positivos por su inteligencia dado que todo el mundo espera que desempeñen un alto rendimiento académico. Una proporción de 4:1 entre comentarios que halaguen su esfuerzo e indicaciones u opiniones constructivas puede ayudar a fomentar la confianza en sí mismos que tanto necesitan los alumnos 2e, a la vez que el profesor les demuestra que reconoce su esfuerzo.

- **Reflexión cultural y autoconciencia:** fomentar la reflexión cultural y la autoconciencia entre los estudiantes les ayudará a comprender mejor sus propias normas y valores culturales, y así poder entender mejor los de los demás. Esta autoconciencia es fundamental para adaptarse y responder adecuadamente en interacciones interculturales (Davidson Institute 2024). Esta reflexión conecta con la idea de enseñar habilidades socioemocionales de manera explícita, ya que el aprendizaje social y emocional es una gran prioridad para los alumnos 2e porque es un área en la que suelen flaquear. Como las normas sociales varían en cada cultura, es necesario abordar en el currículo de ELE este contenido y su relación con la pragmática, ya que así lo indica el PCIC. Para adquirir las competencias generales es necesario hacerlo a través del uso social y cultural de la lengua, es decir, el alumno como agente social (Instituto Cervantes 2006).
- **Diferenciación curricular:** la diferenciación curricular permite a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y nivel de habilidad, utilizando materiales que sean tanto accesibles como otros que supongan un reto para ellos. Existe una marcada discrepancia entre sus puntos fuertes y sus puntos débiles, así como entre sus capacidades y lo que consiguen (Gierczyk y Hornby 2021). Por eso, cuando los educadores diferencian realmente su enseñanza, ayudan a los alumnos 2e a potenciar sus puntos fuertes y a desarrollar sus puntos débiles, de modo que la brecha entre sus capacidades y sus logros se reduce (Tahmaseb 2023). A los estudiantes con 2e les gusta trabajar de una manera metódica y consistente y aprecian que se les ofrezcan actividades complementarias para mejorar el dominio de la lengua objetivo. Por ejemplo, un estudiante con talento en la narración visual podría beneficiarse de actividades que involucren la creación de cómics o videos en español, lo que hace el aprendizaje más atractivo y refuerza la comprensión y el uso práctico del idioma.
- **Incorporar pausas y cambios de tema:** los estudiantes 2e muestran una gran capacidad de concentración siempre y cuando estén interesados en el tema o el objetivo les merezca la pena (Baum *et al.* 2017). Incorporar pausas de movimiento y cambios de tema ayuda a los estudiantes a liberar estrés y mejorar la concentración en la siguiente tarea (Tahmaseb 2023). En el caso de una clase de ELE, esta estrategia se traduce en trabajar distintas destrezas en la misma sesión, es decir, dar la oportunidad a los estudiantes de sobresalir en aquellas competencias para las que

tengan mayor facilidad y así sentir que ellos mismos han alcanzado un logro durante esa clase.

Uno de los trabajos recientes sobre las estrategias aplicadas a estudiantes 2e es la tesis de Hannah Aqilah Amran y Rosadah Abd Majid (2019), que realiza una revisión exhaustiva de las intervenciones y estrategias aplicadas a estudiantes doblemente excepcionales. Este trabajo se centra en identificar prácticas efectivas de intervención que aborden tanto las fortalezas como las necesidades educativas de estos estudiantes, proporcionando un enfoque comprensivo para su desarrollo académico y personal. Las estrategias académicas han sido las más estudiadas y sugieren que la participación opcional en programas avanzados, conocidos en inglés como *Advanced Placement (AP)*, es recomendable para estudiantes doblemente excepcionales, ya que pueden colaborar con estudiantes de cursos avanzados que también han elegido esa materia por interés propio y no imposición (Amran y Majid 2019). Además, estos programas cuentan con un profesorado que es consciente del perfil de los estudiantes con una alta capacidad, por lo que la enseñanza se complementa con intervenciones conductuales y emocionales para apoyar a los estudiantes en el entorno académico.

La creatividad de los estudiantes 2e puede ser una herramienta de supervivencia en entornos que ellos perciben como hostiles. Sin embargo, cuando sus habilidades superiores a la media son malinterpretadas o no valoradas, estos estudiantes tienden a desarrollar mecanismos de defensa que los aíslan emocionalmente e impiden -o, al menos, dificultan- la formación de relaciones sociales saludables y el desarrollo de una autoestima alta. No obstante, la creatividad no es una estrategia que siempre funcione, ya que se manifiesta de diferentes formas dependiendo del individuo. En los perfiles TEA concretamente, el perfil creativo puede estar relacionado con el enfoque en detalles específicos y la capacidad de ver conexiones inusuales entre conceptos, lo que puede llevar a soluciones innovadoras y fuera de lo común (Autismo Diario 2023), pero no se aprecia una imaginación superior al resto de alumnos (normalmente está más inhibida) en el entorno artístico donde se pueden crear representaciones materiales tangibles. Este hecho se puede ver en el aula de ELE en un estudiante que tiene muy buena capacidad de razonamiento y que relaciona los conceptos nuevos con los previamente adquiridos o que elabora reglas para poder comprender los diferentes elementos, sin embargo, le puede costar desarrollar una actividad de escritura donde se requiera de una imaginación más compleja para relatar una historia, por ejemplo. Esto se debe a que las personas 2e priman lo racional a lo fantasioso, es decir, siempre buscan una utilidad práctica que siga

una mecánica concreta o unas pautas. Por tanto, el empleo de tareas que conlleven una imaginación excesiva para su desarrollo o en la que los estudiantes deban tomar demasiadas decisiones por sí mismo puede resultar abrumador para alumnos con doble excepcionalidad. La solución para mitigar el impacto negativo en el aprendizaje es implementar estrategias educativas que reconozcan y apoyen las necesidades únicas de los estudiantes 2e. Los enfoques personalizados que incluyen la enseñanza diferenciada y el apoyo socioemocional pueden mejorar significativamente tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de estos estudiantes (Baum y Schader 2021).

Otra de las estrategias es el enfoque basado en las fortalezas en todos los niveles de aprendizaje, desde el colegio hasta la universidad, pasando, por supuesto, por el aprendizaje de una segunda lengua. Este enfoque implica identificar y potenciar las habilidades únicas y talentos de estos estudiantes, en lugar de centrarse exclusivamente en sus dificultades (Madaus *et al.* 2023; Gierczyk y Hornby 2021). Los docentes deben reconocer y nutrir estas fortalezas para mejorar la motivación y autoestima de los estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje positivo e inclusivo (Gierczyk y Hornby 2021). Este método también puede mitigar los conflictos en el aula, ya que, si el estudiante se siente valorado en el aula, utilizará un lenguaje mucho más afectivo y respetuoso que si su sentimiento hacia el aprendizaje es de frustración y ansiedad. Al reconocer las habilidades únicas de cada estudiante, su predisposición hacia la segunda lengua mejora y también lo hace respecto a la cultura (Madaus 2023) de ese país, en este caso la española.

## 6. Conclusiones

Al centrarse en los malentendidos pragmáticos y las ofensas involuntarias en estudiantes con doble excepcionalidad (2e) en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), este estudio abre una puerta a futuras investigaciones debido al creciente interés por el aprendizaje de ELE a nivel global. El aumento del número de estudiantes con altas capacidades y trastornos del espectro autista (TEA) en aulas multiculturales y multilingües demanda una comprensión más formal y matizada de cómo estas diferencias cognitivas y culturales influyen en la comunicación y el aprendizaje. La investigación presentada no solo destaca las complejidades inherentes a la interacción comunicativa en estos contextos, sino que también subraya la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas específicas que puedan abordar eficazmente las necesidades de este grupo de estudiantes. A lo largo del estudio se señala la importancia de considerar las diferencias individuales en la competencia pragmática y sociolingüística, ya que son elementos críticos para la comunicación eficaz y una experiencia de aprendizaje positiva. La identificación de estrategias para mitigar los malentendidos pragmáticos y fomentar una comunicación más empática y efectiva en el aula de ELE tendría un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes con 2e y en su bienestar emocional y social. Al abordar estas cuestiones, la investigación abre un nuevo campo de estudio que podría mejorar la calidad de la enseñanza de ELE y la inclusión educativa en general.

La competencia pragmática y sociolingüística son pilares fundamentales en la enseñanza de ELE, esenciales para adquirir una verdadera competencia intercultural que prepare a los estudiantes para interacciones satisfactorias en los distintos entornos socioculturales y profesionales a los que se enfrenten. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Marco de Referencia Europeo Plurilingüe (MAREP) resaltan la importancia de integrar estas

competencias en los currículos de ELE, al igual que lo hace el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Para entender por qué se pone de manifiesto la importancia de la competencia pragmática en el aula, conviene considerar los principios de esta disciplina, como las máximas conversacionales de Paul Grice, el efecto que tienen los malentendidos en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) y las consecuencias emocionales en los alumnos, ya que el fallo pragmático puede llegar a tener consecuencias peores que aquel derivado de un error gramatical.

Estas máximas, que se refieren a la cantidad, calidad, pertinencia y modo de la información transmitida, proporcionan un marco teórico para interpretar cómo los hablantes intercambian información de manera exitosa. La violación o desobediencia de las mismas da lugar a implicaturas erróneas que llevan a malentendidos, ya que los interlocutores pueden no seguir las expectativas implícitas de la conversación, derivando en posibles conflictos, además de afectar a la comprensión mutua. Complementando esta teoría, los estudios sobre la cortesía lingüística refuerzan la importancia de ser conscientes de las normas sociales y contextuales en la interacción verbal, ya que presentan gran variabilidad dependiendo el origen de los estudiantes de ELE. Estas teorías de la cortesía explican cómo las expectativas culturales y sociales influyen en la manera en que los individuos se comunican, buscando minimizar los conflictos y mantener la armonía social; además añade herramientas, como la mitigación y la deferencia, para gestionar los actos de habla que se dan en la conversación y evitar confrontaciones. La interrelación entre las máximas conversacionales de Grice y las teorías de la cortesía pretenden explicar la complejidad de los malentendidos pragmáticos. Estos desajustes son más frecuentes en contextos interculturales, donde las diferencias en las normas comunicativas y las expectativas culturales pueden amplificar las posibilidades de malinterpretación, pero a ello hay que sumarle las diferencias personales de cada individuo, pues el bagaje que traen consigo es muy diferente y puede afectar su percepción de la L2 y de la cultura de esa lengua.

En este estudio se analiza cómo los errores pragmáticos pueden surgir por diversos factores, como errores de expresión, interpretación y diferencias culturales, y su frecuencia en las interacciones cotidianas, tanto dentro como fuera del aula. Estos malentendidos evidencian las discrepancias entre la intención del hablante y la comprensión del oyente, dependiendo de si se encuentran o no en el mismo contexto mental y sociocultural. La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, que postula que la comunicación humana se orienta hacia la maximización de la relevancia cognitiva, es una de las bases para comprender cómo

se generan los fallos pragmáticos. Según esta teoría, los interlocutores buscan obtener la mayor cantidad de información con el menor esfuerzo posible, lo que puede llevar a interpretaciones incorrectas cuando hay una diferencia en el conocimiento compartido entre ellos, como ya se ha mencionado. Cabe destacar que no bastan estudios y teorías para identificar las causas subyacentes de los malentendidos, sino que se debe contar con un análisis de los perfiles de alumnos que tenemos en el aula para poder ayudarles a reducir sus errores cuando se enfrenten a situaciones reales.

Las causas de los malentendidos incluyen presuposiciones e inferencias erróneas, el diferencias de registro y de las normas de cortesía, así como diferencias culturales y cognitivas, que son las que más determinan la actuación del hablante, pues antes de ser un individuo social y culturalmente competente, lo es con el uso de la lengua. Las diferencias cognitivas es el eje central sobre el que se rige la investigación, pues como se ha explicado a lo largo de la misma, la diferencia en las interpretaciones de las palabras y el discurso puede generar conflictos que afecten a la imagen propia del individuo. Esta problemática se agrava en el caso de estudiantes con doble excepcionalidad, concretamente aquellos que presentan altas capacidades y TEA, quienes son el subgrupo que nos atañe, especialmente cuando nos somos conscientes de que la persona con la que tratamos posee estas características, ya que su identificación aún resulta complicada a la hora de esclarecer un diagnóstico.

La doble excepcionalidad plantea un nuevo reto para los sistemas educativos actuales, ya que no se le ha prestado mucha atención a la interacción de las altas capacidades con otros trastornos del neurodesarrollo, pues los estudios se centran, históricamente, en las características aisladas de cada neurodivergencia. La falta de conocimiento sobre esta comorbilidad ha hecho que los estudiantes a menudo enfrenten obstáculos en su desarrollo académico y socioemocional debido a la falta de comprensión y apoyo adecuado. La interacción entre las altas capacidades y las dificultades asociadas, como el TDAH o TEA, presenta varios escenarios que complican el diagnóstico y tratamiento adecuado. Estos escenarios incluyen la dificultad enmascarando la alta capacidad, la alta capacidad enmascarando la dificultad y la interacción recíproca entre ambas, que hace que pase totalmente desapercibida la excepcionalidad que brinda una capacidad elevada y las dificultades en algunas áreas a consecuencia del TEA, en este caso. Para poder entender mejor qué necesidades pueden demandar estos alumnos para poder ofrecerles una adaptación o apoyo adecuado, es necesario explorar cómo se manifiesta esta doble excepcionalidad en el ámbito educativo.

Por último, el aumento de casos de estudiantes con doble excepcionalidad en las aulas refuerza la urgencia de investigaciones adicionales en este ámbito. La exploración de cómo las estrategias pedagógicas pueden adaptarse para apoyar a estos estudiantes promete avanzar en los próximos años en el campo del ELE, así como contribuir a una mayor equidad y accesibilidad en la educación. Este trabajo sienta las bases para una línea de investigación necesaria y arroja resultados que podrían transformar las prácticas educativas, junto a la adecuada formación de los docentes, para beneficiar a una población estudiantil cada vez más diversa y compleja.

Más allá de toda finalidad académica, este estudio busca reivindicar la importancia de la pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera y arrojar luz sobre las experiencias de los estudiantes con doble excepcionalidad (2e), ambos subestimados en sus respectivos campos. Al igual que la pragmática ha sido relegada a un segundo plano en muchos manuales de ELE, los estudiantes con doble excepcionalidad a menudo han sido invisibles en las aulas y siguen luchando por encontrar un lugar donde sus capacidades y necesidades sean comprendidas y valoradas. Mi trabajo pretende romper ese silencio, reconociendo y celebrando la complejidad y riqueza que tanto la pragmática como estos estudiantes aportan al proceso educativo. Es una llamada a los docentes a prestar atención a estos aspectos tan fundamentales, y promover un futuro en el que la enseñanza del español sea más inclusiva, comprensiva y empática, para conseguir una comunicación intercultural efectiva y enriquecedora.

## 7. Referencias bibliográficas

- AMRAN, H. A. y MAJID, R. A. (2019): "Learning Strategies for Twice-Exceptional Students", *Hs*, 33(4), pp. 954-976. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219411.pdf>
- ARKY, B. (2023, 6 de noviembre): *Twice-Exceptional Kids: Both Gifted and Challenged*, Child Mind Institute. <https://childmind.org/article/twice-exceptional-kids-both-gifted-and-challenged/>
- AUSTIN, J. (1975): *How to do things with words*, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198245537.001.0001>
- BAUM, S. M. y SCHADER, R. M. (2021): "Twice-exceptionality: a field whose time has come", C. M. Fugate, W. Behrens y C. Boswell (eds.), *Understanding twice-exceptional learners*, London: Routledge, pp. 7-31.
- BAUM, S., SCHADER, R. y OWEN, S. (2017, 3.ª ed.): *To Be Gifted y Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-exceptional Students with LD, ADHD, ASD and More*, Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- BENZ, A. (2012): "Errors in Pragmatics", *Journal of Logic, Language, and Information*, 21(1), pp. 97-116. DOI: 10.1007/s10849-011-9149-6
- BERENQUER, C., MIRANDA, A., COLOMER, C., BAIXAULI, I. y ROSELLÓ, B. (2018): "Contribution of Theory of Mind, Executive Functioning, and Pragmatics to Socialization Behaviors of Children with High-Functioning Autism", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), pp. 430-441.
- BLANCO PICADO, A. (2012): *El error en el proceso de aprendizaje*, Cuadernos Cervantes. [http://www.cuadernoscervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html)
- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. y WAGNER, M. (2018): "Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue", *Foreign Language Annals*, 51(1), pp. 140-151.
- CAMARGO-FERNÁNDEZ, L. (2008): "La pragmática en el Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes", *Frecuencia - L: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (35), pp. 10-15. Universitat de les Illes Balears. <https://www.researchgate.net/publication/355381672>
- COHEN, A. D. (2022): "Strategies for Learning and Performing Speech Acts", A. D. Cohen y N. Ishihara (eds.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*, 2.ª ed., London: Routledge, pp. 219-239.

- CONEJEROS SOLAR, M. L., SANDOVAL RODRÍGUEZ, K., CÁCERES SERRANO, P. y GÓMEZ ARIZAGA, M. P. (2018): *DOBLE EXCEPCIONALIDAD: MANUAL DE IDENTIFICACIÓN y ORIENTACIONES PSICOEDUCATIVAS: Dirigido a padres y/o cuidadores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales (2E)*. <http://www.2e.cl/wp-content/uploads/2018/10/PADRES.pdf>
- CONEJEROS-SOLAR, M. L., GÓMEZ-ARIZAGA, M. P., SANDOVAL-RODRÍGUEZ, K. y CÁCERES-SERRANO, P. A. (2018): "Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista", *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>
- DAVIDSON INSTITUTE. (2024, 24 de mayo): *Strategies for Supporting Twice-Exceptional Students*, <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/strategies-for-supporting-twice-exceptional-students/>
- ESCANDELL-VIDAL, M. V. (2013, 3.ª ed.): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel Letras.
- ESCANDELL-VIDAL, M. V. (2020): *La comunicación: Lengua, Cognición y Sociedad*, Madrid: Ediciones AKAL.
- ESTELLÉS ARGUEDAS, M. (2023): "Visualizando el conflicto discursivo a través de la expresión fónica: un estudio a partir de dos conversaciones", *Normas*, 13, pp. 224-247. <https://doi.org/10.7203/Normas.v13i1.27986>
- FAGGELLA-LUBY, M., GELBAR, N., DUKES III, L. L., MADAUS, J. W. y LOMBARDI, A. (2019): "Learning Strategy Interventions for College Students with Disabilities: A Systematic Review of the Literature", *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(1), pp. 63-81.
- FOLEY-NICPON, M., FOSENBURG, S. L., WURSTER, K. G. y ASSOULINE, S. G. (2017): "Identifying high ability children with DSM-5 autism spectrum or social communication disorder: performance on autism diagnostic instruments", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), pp. 460-471. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2973-4>
- GIERCZYK, M. y HORNBY, G. (2021): "Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education", *Education Sciences*, 11(85). <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- GONZÁLEZ, C. (2007): "De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural", *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*, Instituto Cervantes Múnich. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/07\\_gonzalez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/07_gonzalez.pdf)
- GRANENA, G. y LONG, M. H. (2018): "Sensitive periods and language aptitude in second language acquisition", *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), pp. 926-927.
- GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*, New York: Academic Press, pp. 41-58. <https://www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf>
- HAPPÉ, F. y FRITH, U. (2020): "Annual Research Review: Looking back to look forward - changes in the concept of autism and implications for future research", *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 61(3), pp. 218-232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- HIRAI, M. (2017): *El malentendido en la comunicación entre japoneses y españoles* [Tesis doctoral], Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

- HIRAI, M. (2018): "La reflexión sobre el malentendido para el enriquecimiento de la conciencia pragmática e intercultural de los aprendientes japoneses de ELE", M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, pp. 303-312.
- HIRAI, M. (2021): "Conflictos comunicativos más frecuentes de los aprendientes japoneses en cursos intensivos de ELE en España: en la calle con un(os) desconocido(s)", M. Sarcho Arnáiz y H. Otero-Doval (eds.), *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, [XXX Congreso Internacional de ASELE], pp. 894-911.
- HUGHES, C. (2011): "The advantages of an inclusive education: An interview with Dr. Wanda Blanchett", *The Special EDge*, 24(3), pp. 4-5.
- HUGHES, C. E. (2021): "Giftedness and Autism Spectrum Disorders", C. M. Fugate, W. Behrens y C. Boswell (eds.), *Understanding twice-exceptional learners*, London: Routledge, pp. 217-243. <https://doi.org/10.4324/9781003239345-8>
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- ISHIHARA, N. y COHEN, A. D. (2010): *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*, London: Pearson Longman.
- KALBFLEISCH, M. L. (2013): "Twice-exceptional Students: Who They Are and What They Need", *Neuropsychology Review*, 23(1), pp. 50-61. <https://doi.org/10.1007/s11065-013-9224-8>
- KECSKES, I. (2014): "Intercultural pragmatics", *Applied Linguistics*, 35(5), pp. 621-624.
- KHAN, K., WANG, X., MALIK, S. y GANIYU, S. (2020): "Measuring the Effects of Emotional Intelligence, Cultural Intelligence and Cultural Adjustment on the Academic Performance of International Students", *Open Journal of Social Sciences*, 8, pp. 16-38. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89002>.
- LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MADAUS, J., CASCIO, A., DELGADO, J., GELBAR, N., REIS, S. y TARCONISH, E. (2023): "Improving the Transition to College for Twice-Exceptional Students with ASD: Perspectives From College Service Providers", *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 46(1), pp. 40-51. <https://doi.org/10.1177/21651434221091230>
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2021): "Estilo comunicativo y estilo de vida del adolescente español", *Recursos Para El Aula De Español: Investigación Y Enseñanza*, 1(1), pp. 42-78. <https://doi.org/10.37536/rr.1.1.2021.1500>
- MATSUMOTO, D., LEROUX, J. y YOO, S.H. (2005): "Emotion and intercultural communication", *Kwansei Gakuin Sociology Department studies*, (99), pp. 15-38.
- MERINO JULAR, E. (2010): "Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos", *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 3(1), pp. 70-87.
- OBERG, K. (1960): "Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments", *Practical Anthropology*, 7(4), pp. 177-182.

- PARISH-MORRIS, J., LIBERMAN, M. Y., CIERI, C., HERRINGTON, J. D., YERYS, B. E., BATEMAN, L. y SCHULTZ, R. T. (2017): "Linguistic camouflage in girls with autism spectrum disorder", *Molecular Autism*, 8(1), p. 48.
- PFEIFFER, S. I. (2018): *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*, New York: Springer.
- QAYS IBRAHIM, G. (2014): "Errores pragmáticos no verbales que pueden causar malas interpretaciones entre hispanohablantes y arabohablantes en aulas de E/LE (desde una perspectiva didáctica)", *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/327919552>
- REIS, S. M., MADAUS, J. W., GELBAR, N. W. y MILLER, L. J. (2022): "Strength-Based Strategies for Twice-Exceptional High School Students With Autism Spectrum Disorder", *TEACHING Exceptional Children*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00400599221108899>
- ROEVER, C. (2012): "Testing of Second Language Pragmatics: Past and Future", *Language Testing*, 29(4), pp. 463-481.
- SÁNCHEZ VICENTE, A. y ALIAGA-AGUZA, L. M. (2023): "La competencia sociolingüística en el aula de español como lengua extranjera: propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas", *Recursos Para El Aula De Español: investigación y enseñanza*, 1(3), pp. 65-85. <https://doi.org/10.37536/rr.1.3.2023.2309>
- TAGUCHI, N. (2019): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, London: Routledge.
- TAGUCHI, N. (2021): "Learning and Teaching Pragmatics in the Globalized World: Introduction to the Special Issue", *The Modern Language Journal*, 105(3), pp. 615-622. <https://doi.org/10.1111/modl.12716>
- TAGUCHI, N. y YAMAGUCHI, S. (2019): "Implicature Comprehension in L2 Pragmatics Research", N. Taguchi (ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, London: Routledge, pp. 31-46.
- THOMAS, J. (1983): "Cross-Cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics*, 4(2), pp. 91-112.
- TOWNEND, G., MCGREGOR, M., ALONZO, D. y NGUYEN, H. T. M. (2024): "What would it take? Enhancing outcomes for high-ability students with disability", *Frontiers In Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1322872>
- TSUTSUI, K. (2008): "Culturally and Linguistically Driven Misunderstanding? The analysis of intercultural misunderstanding", *Intercultural Forum*, 1(2), Kumamoto Gakuen University.
- WANG, X.Y. (2023): "The Violation of Cooperative Principles and Four Maxims to Create Humor in American Sitcom "Friends"", *Open Access Library Journal*, 10, pp. 1-13. <https://doi.org/10.4236/oalib.1110010>.
- WEBB, J. T. (2012): *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults*, Great Potential Press, pp. 34-36.
- WELLMAN, H. M. (2017): "The development of theory of mind: Historical reflections", *Child Development Perspectives*, 11(3), pp. 207-214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12231>
- WHYTE, E. M. y NELSON, K. E. (2015): "Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders", *Journal of Communication Disorders*, 54, pp. 2-14.

# E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-eleando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-eleando*. ELE en Red es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

## Del malentendido pragmático al conflicto: ofensas involuntarias en estudiantes con doble excepcionalidad

Este estudio examina los malentendidos pragmáticos en estudiantes con doble excepcionalidad (2e), específicamente aquellos con altas capacidades (AA. CC.) y trastorno del espectro autista (TEA), en el contexto de ELE. Los malentendidos pragmáticos surgen cuando estos estudiantes, debido a sus características cognitivas y socioemocionales, no interpretan adecuadamente señales no verbales, figuras retóricas o normas de cortesía, lo que puede ser percibido como ofensivo por sus interlocutores y, en última instancia, desencadenar reacciones emocionales intensas y conflictos. La investigación subraya la importancia de un abordaje pedagógico correcto en el aula de ELE, así como la sensibilización de los docentes de ELE sobre las necesidades únicas de los estudiantes 2e con el fin de minimizar las ofensas involuntarias y promover una comunicación más efectiva y comprensiva en el aula de ELE.

