



# EL CONFLICTO COMUNICATIVO INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE CONFLICT IN TEACHING OF ELE

**Máster Universitario en Formación de Profesores de Español  
como lengua extranjera**

**Presentado por:  
D.<sup>a</sup> LORENA SERRANO PENADÉS**

**Dirigido por:  
Dr. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ**

**Alcalá de Henares, a 24 de junio de 2023**

## RESUMEN

Este TFM es un estado de la cuestión acerca del papel de la competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera y su presencia en situaciones comunicativas problemáticas entre nativos y extranjeros. Se aborda la definición de malentendidos y meteduras de pata, así como los factores que contribuyen a ellos. Tras esto, se examina el fallo pragmático y sus cuatro categorías: pragmlingüístico, sociopragmático, sociocultural y tabúes y eufemismos, las cuales se exploran en detalle, proporcionando ejemplos y explicaciones para una mejor comprensión. Finalmente, se discute la prevención de conflictos comunicativos en la enseñanza del español como lengua extranjera enfatizándose en la necesidad de tener conciencia pragmática y resaltando la importancia de las vigilancias epistémicas y hermenéuticas, puesto que estas habilidades pueden ayudar a prevenir conflictos comunicativos y mejorar la competencia intercultural en la enseñanza del ELE.

Palabras clave: conflicto comunicativo, malentendidos, comunicación, competencia intercultural.

## ABSTRACT

This TFM is a state of the question about the role of intercultural competence in the teaching of Spanish as a foreign language and its presence in problematic communicative situations between natives and foreigners. The definition of misunderstandings and blunders, as well as the factors that contribute to them, are addressed. After this, the pragmatic failure and its four categories are examined: pragmlinguistic, sociopragmatic, sociocultural and taboos and euphemisms, which are explored in detail, providing examples and explanations for a better understanding. Finally, the prevention of communicative conflicts in the teaching of Spanish as a foreign language is discussed: the need for pragmatic awareness is emphasized and the importance of epistemic and hermeneutic vigilance is highlighted, since these skills can help prevent communicative conflicts and improve intercultural competence in teaching ELE.

Keywords: communicative conflict, misunderstandings, communication, intercultural competence.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....	8
2. LOS CONFLICTOS COMUNICATIVOS .....	17
2.1. <i>Definición</i> .....	17
3. MALENTENDIDOS Y METEDURAS DE PATA .....	20
3.2. <i>Factores</i> .....	21
4.1. <i>Definición</i> .....	28
4.2. <i>Clasificación</i> .....	29
4.2.1. Pragmalingüístico .....	30
4.2.2. Sociopragmático .....	33
4.2.3. Sociocultural .....	36
4.2.4. Tabúes y eufemismos .....	37
5. PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS COMUNICATIVOS EN LA CLASE DE ELE .....	41
5.1. <i>Conciencia pragmática</i> .....	41
5.2. <i>Vigilancias epistémicas y hermenéuticas</i> .....	43
CONCLUSIONES .....	46
BIBLIOGRAFÍA .....	49

## INTRODUCCIÓN

La comunicación es el motor de toda vida social y cultural, de modo que, como dice Yahia (s.f:1), para usar una lengua no basta el conocimiento de su fonética, gramática y léxico, no es suficiente conocer el código lingüístico, debe atenderse también al contexto sociocultural. Justamente, es en ese ámbito en el que va a situarse este trabajo.

Como comenta Rodrigo (1999:1), “la persona interioriza unas maneras de pensar, de sentir y de actuar”. Desde ellas, comprende el mundo de su sociedad y lo hace propio. Así, formará parte de esta cultura y contribuirá inevitablemente a su difusión, conservación y transformación, teniendo en cuenta que la cultura es dinámica y cambia constantemente, por lo que algunas de sus manifestaciones persisten, otras cambian y otras desaparecen. Tal y como T. Alonso señala:

En una sociedad cada vez más globalizada en la que las relaciones con personas de otras culturas son cada vez más frecuentes, resulta imprescindible adquirir y desarrollar destrezas para desenvolvernó en estos encuentros interculturales con fluidez y alcanzar el entendimiento, el éxito comunicativo”. Lamentablemente, cuando interactuamos con personas de otra cultura, no siempre tenemos en cuenta toda una serie de valores, creencias, formas de pensar, de sentir y de actuar que están presentes en un encuentro intercultural, además de la lengua, y que a veces nuestro interlocutor no comparte. En estas situaciones en las que chocan dos maneras de percibir la realidad la comunicación puede incluso verse frustrada (Alonso, 2005/2006:1).

La lengua, como vehículo de cultura, implica una serie de creencias, experiencias, supuestos y conceptualizaciones del mundo y de las relaciones interpersonales diferentes en cada cultura, por lo que, si no sabemos interpretar claramente todos estos aspectos compartidos, será inviable poder comunicarnos satisfactoriamente con otras personas. De aquí puede deducirse que es importante conocer el idioma, pero también las normas culturales de uso. Teniendo en cuenta este hecho, el foco de este TFM se ha puesto en los problemas de interculturalidad que obstaculizan la comunicación humana en los diferentes contextos, por ejemplo, en el aula de ELE.

El presente TFM comienza con una breve introducción para entender en profundidad el conflicto comunicativo atendiendo a cómo surgen los choques que lo ocasionan, en qué consisten estos, qué tipos existen y cómo su manifestación más destacada, los malentendidos, afectan al acto comunicativo entre nativos y extranjeros.

Tras este preámbulo, se entra en el núcleo del TFM con el análisis de los actos que dan lugar al conflicto comunicativo. Estos pueden ser voluntarios, son los actos hostiles en los que el emisor quiere hacer daño. Más interesantes para los objetivos de este TFM son los actos que originan conflictos de manera involuntaria y son causados por la incompetencia pragmática del hablante extranjero. Estudiarlos puede ayudar a evitar o, al menos, a minimizar los potenciales conflictos comunicativos en que se vean envueltos los aprendientes de ELE.

Finalmente, se elaborarán las conclusiones del trabajo, completadas con unas líneas de futuro que se establecerán para dejar dicho análisis abierto a una indagación posterior al respecto del tema que del que se está hablando en este trabajo. Este se cerrará con todas aquellas referencias bibliográficas aparecidas en este Trabajo Final de Máster.

Las razones que me han llevado a elegir semejante tema de investigación arrancan, en primer lugar, por la experiencia personal, puesto que considero que los fallos comunicativos entre los propios nativos están presentes y se producen de manera reiterada más veces de las que somos conscientes. ¿Quién no ha tenido alguna vez un enfrentamiento con alguien por no haber entendido sus intenciones interpretativas? O lo que es peor: ¿quién no se ha enojado alguna vez con una persona cuando estáis pensando lo mismo al respecto de algo, pero no sabes interpretarlo como tal? Si llegamos hasta tal punto entre los propios hablantes de una lengua, imaginémosnos cuando la conversación se produce entre un nativo y un extranjero.

La diferencia está en que, normalmente, cuando se produce un conflicto comunicativo entre personas cercanas, intentamos solventar ese fallo en la comunicación, aunque muchas veces tras pasar un tiempo de distanciamiento porque, por lo general, en nuestra cultura nos cuesta ceder en las discusiones. Sin embargo, cuando el choque se produce con un extranjero, solemos pasarlo por alto y damos por hecho que, al no compartir el idioma ni mucho menos los elementos socioculturales, no podemos llegar a una negociación del significado ni a la interpretación idónea de la intención comunicativa.

Estos problemas comunicativos experimentados directa e indirectamente han sido fundamentales para declinar por este tema.

De igual modo, creo conveniente contribuir, como futura profesora de ELE, a que un extranjero que desee aprender el español, para alcanzar objetivos muy concretos de tipo práctico (encontrar trabajo, pasar de curso, entrar en una carrera determinada, aprobar un examen, etc. ) o por puro deseo de

aumentar conocimientos y saber más acerca del español, adquiriera la necesaria competencia pragmática e intercultural para evitar conflictos comunicativos en nuestra sociedad.

Este TFM consiste en un estado de la cuestión. A través de la definición y el análisis de determinados conceptos pragmáticos, se persiguen estos dos objetivos concretos:

1. Examinar la compleja realidad de la comunicación fracasada, de modo especial, los conflictos comunicativos con consecuencias negativas sentimentales.
2. Descubrir los aspectos más idiosincrásicos de los problemas comunicativos que experimentan los aprendientes de ELE en su interacción con los españoles.

El éxito en su logro quizá pueda ayudar de algún modo a

3. Enriquecer la conciencia pragmática e intercultural de los aprendientes de ELE.
4. Proponer soluciones para evitar o corregir que se produzcan estos conflictos comunicativos, especialmente, en las clases de ELE.

## 1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Como bien expone Chamizo Sánchez (2021/2022), la gramática ha sido el componente más estudiado y explicado en la enseñanza-aprendizaje de lenguas durante décadas. Aquí ha influido sin duda la teoría de Noam Chomsky (1957), quien introdujo un modelo de la competencia lingüística que consistía en dominar las reglas gramaticales de la lengua.

Poco después, etnógrafos de la comunicación como Hymes (1972) o Campbell y Wales (1970) criticaron que la competencia en la gramática generativa no considere los elementos del contexto sociolingüísticos, ya que para producir o comprender enunciados no solo se necesita la habilidad lingüística o gramatical, sino algo más que los permita interpretar como apropiados y aceptables dentro del contexto en el que tienen lugar, por lo que ampliaron el concepto de competencia establecido por Chomsky hacia un nuevo escenario donde el aprendizaje de la lengua en el aula viene marcado por la comunicación y la necesidad de que el estudiante tenga la capacidad de desenvolverse de forma adecuada y eficaz en una determinada comunidad de habla (MCER,2002).

Según Hymes (1972), la competencia comunicativa consiste en la habilidad del hablante de utilizar el lenguaje de manera efectiva en situaciones sociales específicas. Además de la gramática y el vocabulario, la competencia comunicativa también incluye el conocimiento de las reglas sociales y culturales que rigen la comunicación en una comunidad determinada. Esto implica ser capaz de adaptarse a diferentes contextos sociales y culturales, de entender y producir mensajes en diferentes contextos y situaciones comunicativas, de utilizar el lenguaje de manera apropiada y efectiva en cada uno de ellos y de adaptarse a las necesidades y expectativas del interlocutor.

Esta definición de competencia comunicativa que aporta Hymes (1971) tiene un carácter interpersonal y una gran fuerza como herramienta organizadora en las ciencias sociales, pues, mediante su investigación, no solo podríamos acceder a personas de distintos estatus o conocer hábitos en la alternancia de turnos sino también el uso de la lengua en contextos sociales específicos.

Así, gracias a la introducción de la competencia comunicativa, se empezaron a utilizar los contextos reales como método de enseñanza-aprendizaje y se incorporó la cultura al aula. Este modelo recurría a la necesidad de que un sujeto pudiese dominar la lengua sabiendo cuáles son sus normas, qué debe decir y cómo hacerlo en cada situación.

Además, “el descubrimiento de distintos patrones de comportamiento en la conversación significa la constatación de la existencia de una conciencia en el uso de la lengua por parte de los hablantes” (Portolés, 2004:38). Entre estos fenómenos, podemos citar los siguientes: autointerrupciones y reinicios, solapamientos, pausas de planificación, alargamientos o reformulaciones. La elección de una determinada formulación por parte de los hablantes lleva a los receptores a buscar las interpretaciones más adecuadas en relación con la situación comunicativa en la que se emiten. En ese sentido, hay usos de la lengua más costosos de procesar como algunos casos de metáforas, ironías, etc. Si el hablante ha optado por dichas formas será porque quiere lograr determinados efectos que se alcanzan mejor con ellas. No hay que olvidar, sin embargo, que muchos enunciados o mensajes resultarán pragmáticamente extraños, pues a pesar de estar gramaticalmente bien contruidos, no se adecuan a la situación.

Ligado a este cambio de paradigma, está el hecho de que, como Albelda Marco (2020) aclara, es el propio lenguaje ordinario el que debe ser estudiado, pues es ahí donde se mide la adecuación a la situación y se descubren las funciones que ejerce a través de las distintas formas lingüísticas.

Por su parte, Grice (1975) no considera que los usos reales y cotidianos de la lengua sean caóticos y sin sentido. Para Grice, es erróneo el presupuesto de que hay una divergencia entre las expresiones de un lenguaje formal y de las lenguas naturales. Según Grice, ambos tipos de lenguaje comparten ciertas características y principios comunes, como la capacidad de transmitir información y la necesidad de seguir ciertas reglas gramaticales y semánticas para ser efectivos, por lo que no se debe considerar que haya una brecha insalvable entre los lenguajes formales y los naturales, sino más bien una continuidad entre ambos. Su propuesta, como la de Austin, es una reacción a la consideración estrecha del lenguaje en términos de condiciones de verdad. Austin acudió a la idea del lenguaje como acción, mientras que Grice enfoca el problema en el diferencial semántico y en el significado del hablante. Son dos vías distintas de resolver el problema de los fenómenos que no encajaban en la semántica formal.

La teoría propuesta por Grice, por tanto, apunta a una distinción entre lo dicho y lo comunicado y a la existencia de implicaturas en la interpretación de los enunciados. Lo que los hablantes quieren comunicar cuando hablan puede ser más de lo que han dicho. Es cierto que lo dicho está sujeto a las condiciones de verdad, pero lo que se quiere comunicar, además del contenido de lo dicho, también depende de otro tipo de factores. Grice se propone descubrir cuál es la lógica interna que subyace a nuestra actividad comunicativa y pretende ofrecer un modelo explicativo. En ese sentido, supone un

paso más allá en la consideración del lenguaje como acción. Sus aportaciones constituyen el punto de partida de varias reelaboraciones posteriores que aún hoy son motivo de estudio y polémica.

Lo que se propone explicar Grice son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo y son los responsables de ese “significado añadido”. Su objetivo es explicar que este diferencial semántico no se puede ver en términos independientes del contexto. Grice no niega el análisis semántico (lógico), sino que este debe completarse con el pragmático. Por tanto, intenta mediar entre una teoría semántica (condiciones de verdad) y una teoría pragmática. De ahí la importancia cuando estás aprendiendo una lengua de conocer la cultura.

Hymes destaca el aprendizaje cultural inherente a la lengua materna, y de esta manera puede aplicarse a la enseñanza de lenguas extranjeras con el objetivo de formar la capacidad de percepción intercultural de los estudiantes. Según este autor, la lengua materna es un todo que implica las dimensiones sociocultural y sociolingüística, por lo que Canale y Swain (1980) o Van Ek (1986) retomaron la idea de competencia comunicativa de Chomsky y reformularon las ideas de Hymes con el objetivo de poder aplicarlo en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Con todo esto, se comienza a mostrar interés por las lenguas como instrumento para la comunicación, dejando listados de palabras, las reglas gramaticales... como elementos de estudio que solo podían aplicarse en contextos socioculturales determinados donde el aprendiz tuviese que relacionarse con los hablantes de esa lengua.

Así pues, las funciones comunicativa, como indica Fernández González (2020):

vendrían a definirse como la conjunción de actos de habla sencillos (presentarse, pedir información, expresar sentimientos) con los exponentes gramaticales y léxicos que los conforman. Estas funciones comunicativas pueden integrarse en esquemas interactivos (preguntarespuesta, disculpa-aceptación, saludo-contestación), que, a su vez, pueden ensamblarse en construcciones más amplias asociadas a una determinada situación social en un contexto determinado (facturar en el aeropuerto, ir a una consulta médica, cenar en el restaurante, etc.) (Fernandez González, 2020-63).

Se puede entender entonces que a cualquier aprendiz le gustaría pasar de la mera ostensión a la formulación verbal con la naturalidad con la que un hablante nativo describiría la situación. Por ejemplo, a un estudiante de ELE le interesará saber los rituales cuando va de compras: preguntar por una determinada prenda, comentar aspectos como talla, color, precio, métodos de pago, etc.

En una clase de ELE es necesario que se produzca un cambio de competencia lingüística a la competencia comunicativa, pues es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar

el idioma en situaciones comunicativas reales como conversaciones, debates, presentaciones y otras actividades que les permitan utilizar el idioma de manera efectiva.

Con todo ello, queda claro que la competencia comunicativa y la competencia sociocultural están estrechamente relacionadas en la enseñanza de ELE, pues, mientras que la primera se refiere a la habilidad para utilizar el idioma de manera efectiva en situaciones comunicativas reales, teniendo en cuenta las normas culturales y sociales asociadas con el uso del idioma en diferentes contextos, la segunda hace referencia al conocimiento y comprensión de las normas culturales y sociales asociadas con el uso del idioma en diferentes contextos.

En la enseñanza de ELE, es esencial que los estudiantes desarrollen tanto la competencia comunicativa como la competencia sociocultural para que puedan comunicarse efectivamente con hablantes nativos de español en situaciones reales. La competencia sociocultural es necesaria para comprender y adaptarse a las diferencias culturales en cuanto a las formas de saludo, las normas de cortesía, las expresiones idiomáticas y los estilos de comunicación. Por otro lado, la competencia comunicativa implica la habilidad para utilizar el idioma de manera efectiva en situaciones comunicativas reales, teniendo en cuenta las normas culturales y sociales asociadas con el uso del idioma en diferentes contextos.

Tras este breve resumen del paso de la competencia meramente lingüística a la competencia comunicativa, nos centraremos, entonces en conocer un poco más en profundidad el origen histórico de la competencia intercultural. Para ello, acudimos a Vilà (2005, *apud Di Pierro*, 2010:158). En este texto se expone que el origen de los estudios de la comunicación intercultural se ubica al finalizar la Segunda Guerra Mundial, concretamente, con la creación en 1945 de la Sociedad de Naciones Unidas, pues comienza a exponerse la necesidad de que haya comunicación entre los diferentes pueblos y las diversas culturas del mundo. Sin embargo, la primera vez que se utilizó el término *comunicación intercultural* no se dio hasta 1959, cuando Edward T. Hall mencionó dicha expresión en su obra *The Silent Language*, en la que intentó sistematizar una didáctica de los procesos comunicativos que comenzaban a aparecer con la nueva configuración del mundo. En los sesenta esta necesidad se va a ver favorecida por la reivindicación de algunas minorías de su propia cultura y por el contacto forzoso entre culturas que supuso el estallido de las guerras en el sudeste asiático. Además, con la creación, a principios de los setenta, de una comisión para el estudio de la *International and Intercultural Communication*, la comunicación intercultural fue cogiendo solidez como disciplina académica, pero

todavía hoy en día es primordial una unificación de conceptos y bases teóricas para lograr la unicidad de los estudios de comunicación intercultural.

En el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera que es el que nos atañe en este trabajo, la competencia intercultural es esencial para que los estudiantes puedan comprender y comunicarse efectivamente en situaciones interculturales.

Esto implica el conocimiento de la lengua, pero también, como ya se ha mencionado con anterioridad, el conocimiento de las normas culturales y sociales asociadas con el uso del idioma en diferentes contextos. Esto incluye la comprensión de las diferencias culturales en cuanto a las formas de saludo, las normas de cortesía, las expresiones idiomáticas y los estilos de comunicación.

Para desarrollar la competencia intercultural en ELE, los estudiantes deben contar con una enseñanza explícita sobre las normas culturales y sociales asociadas con el uso del idioma en diferentes contextos. Además, es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar con hablantes nativos de español y de participar en actividades culturales para mejorar su comprensión y apreciación de las diferencias culturales. Los profesores de ELE también pueden fomentar la competencia intercultural al proporcionar retroalimentación constructiva sobre las habilidades comunicativas de los estudiantes y al fomentar un ambiente de respeto y tolerancia hacia las diferencias culturales. La competencia intercultural, por tanto, se va a entender como la habilidad del aprendiente de una L2 o LE para entender, apreciar y comunicarse efectivamente con personas de diferentes culturas y orígenes.

Rodrigo (1999) destaca que la interculturalidad se manifiesta en distintos ámbitos, en diferentes expresiones culturales y relaciones sociales. El objetivo del autor, aparte de exponer con claridad los fundamentos de la comunicación intercultural, es colaborar en mejorar la comunicación entre personas que no comparten los mismos referentes socioculturales. El autor, sigue comentando Rizo (2000), afirma que lo que caracteriza, la mayoría de las veces, la comunicación intercultural es el desconocimiento que se tiene sobre la otra cultura, por lo que a lo largo de la obra queda patente su interés de colaborar en una mejor comprensión de las demás culturas. La constatación de la existencia de culturas muy diversas no debería ir acompañada de una “sobredimensionalización” de las diferencias culturales. Según Rodrigo, esta tendencia conduce a una universalización de la diferencia, es decir, a considerar que los seres humanos somos, en esencia, distintos. Un hecho que, tal vez, trae consigo una actitud de esencialismo cultural que busca diferenciar para excluir y que, por tanto, debemos evitar. Partiendo de un concepto interaccionista de cultura, Rodrigo toma como punto de partida que la cultura

se construye por la interacción de los seres humanos, aunque nunca está completamente construida, porque continuamente está en proceso de cambio, como ya se mencionó en la introducción de este TFM.

Sin embargo, no debemos olvidar que, como se verá con el malentendido, la cultura es un fenómeno muy complejo y amplio del que se llegaron a registrar ciento sesenta definiciones en 1952. En el campo del ELE, L. Miquel (2004) ha propuesto una distinción ampliamente utilizada entre *Cultura*, *cultura* y *kultura*. La *Cultura* se refiere a las grandes creaciones libres del espíritu humano que nos diferencian de los animales, son universales y están relacionadas con la conciencia y el distanciamiento. Este término engloba productos culturales como cine, literatura, música, etc., que se suelen enseñar en el aula. La *cultura* en minúsculas se refiere al conjunto de valores, normas, conceptos y símbolos que están detrás del comportamiento de una comunidad, incluyendo rutinas culturales como la forma de saludar. La cultura es la base de la identidad cultural y diferencia a los pueblos, mientras que la *Cultura* los une. Por último, *Kultura* se utiliza para referirse al conjunto de rasgos que diferencian a un grupo, generalmente marginal, dentro de su comunidad, como el argot.

Nos centraremos solamente en explicar detalladamente la *cultura* en minúscula, pues es la que se encuentra en relación con la comunicación intercultural.

En opinión de Riley (*apud* Camargo y Méndez Guerrero, 2017:1126): “la cultura de una sociedad consiste en todo lo que una persona tiene que conocer o creer para poder funcionar de una manera aceptable para los miembros de esta sociedad... A diferencia de la herencia biológica, la cultura tiene que aprenderse y tiene que consistir en el producto final del aprendizaje”.

Por tanto, cabe considerar que “el hablante intercultural es la persona capaz de establecer lazos comunes entre su cultura y el resto, mediar y explicar las diferencias y aceptar esa diferencia” (Camargo y Méndez Guerrero 2017:1154, n.17). Sobre el hablante intercultural, como una de las tres dimensiones del aprendiente de LE, también habla el MCER: “El alumno como hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”.

Igualmente, Barros (2005) realiza una definición más amplia exponiendo que los hablantes interculturales tienen que:

1. Tener la habilidad de comunicarse con los miembros de la cultura meta, adquirir su conocimiento cultural y comprender los símbolos de significado cultural.
2. Adquirir habilidades y estrategias lingüísticas para interpretar y comprender otras culturas.
3. Ser conscientes de las formas de conducta y aspectos pragmáticos del lenguaje.
4. Saber cómo actuar adecuadamente en situaciones interculturales.
5. Analizar los autoestereotipos y heteroestereotipos para evitar malentendidos culturales.
6. Utilizar estrategias adecuadas para combinar la participación con la observación.
7. Saber interpretar correctamente las diferencias y similitudes entre culturas.

Por ende, el hablante se vuelve intercultural cuando posee esta competencia.

El hablante intercultural, entonces, implica la competencia intercultural. Entre las diversas definiciones que presentan en su obra Camargo y Méndez Guerrero (2017), está la de Hains, Lynch y Winton, en la que se define la *competencia intercultural* como “la habilidad que tienen los individuos, que no comparten la misma cultura, etnicidad, idioma u otras variables importantes, para relacionarse y comunicarse de manera efectiva” (Camargo y Méndez Guerrero, 2017:1155).

El mismo *Marco Europeo de Referencia en la Enseñanza de Lenguas* define *competencia intercultural* como:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto (MCER, 2001).

Profundizando un poco más acerca de la definición de esta competencia, rescatamos la idea de Meyer (1991, en Oliveras, 2000), según el cual:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferentes culturas entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya [actitud]. (1991, en Oliveras, 2000, p.38).

De esta cita se puede extraer que un hablante con óptima competencia intercultural se adecua y es flexible a la hora de comunicarse con miembros de otra cultura sin perder la autoidentidad, es decir, es capaz de conocer un nuevo sistema cultural sin abandonar el propio.

Además, tal y como apunta Rodrigo (1999), dicha comunicación intercultural puede estar a su vez dividida en dos: la comunicación intercultural interpersonal, que tiene lugar entre dos personas cara a cara y, la comunicación intercultural mediadora, que se da cuando entra en juego la acción mediadora de los medios de comunicación de masa. De igual modo, Rodrigo aporta también sus propias definiciones de multiculturalidad e interculturalidad, dos conceptos que a menudo se utilizan como sinónimos, pero que para el autor suponen realidades totalmente distintas. La multiculturalidad o pluriculturalidad según dicho autor se trata de un estado de cosas, una coexistencia de culturas diversas dentro de un mismo territorio. Por el contrario, la interculturalidad define las relaciones entre estas culturas distintas, el diálogo o interacción entre los miembros de estas culturas. Con lo cual, lo ideal sería alcanzar una interculturalidad real y eficaz. De hecho, si aceptamos la idea interaccionista de la cultura, toda cultura es básicamente pluricultural pues se ha ido formando y se sigue desarrollándose a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Es cierto, sin embargo, que los intercambios culturales no tendrán todos las mismas características y efectos, pero a partir de estos contactos se produce lo que Rodrigo considera “mestissatge cultural, la hibridació cultural” (‘mestizaje cultural, la hibridación cultural’).

Álvarez Baz (2003) señala que la enseñanza del español como lengua extranjera es algo relativamente nuevo en comparación con otras lenguas como el inglés o el francés. La interculturalidad y su inclusión en la enseñanza del español comenzaron a estudiarse en la década de los ochenta y se dieron a conocer a través de revistas especializadas, congresos y actas de jornadas. La investigación tardía se debe a que la enseñanza de lenguas extranjeras presenta diversas formas de incorporar la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no existe un enfoque o método intercultural específico, sino una perspectiva global que reconoce que el lenguaje y la cultura son aspectos indivisibles en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (Lacorte, 2019: 21, en Álvarez, 2003).

Con todo esto, se llega a la conclusión, por tanto, de que el aprendizaje de la cultura, según Weaver (1986, 2000), se compara con la de un iceberg, ya que hay aspectos culturales visibles y otros ocultos. La cultura externa se aprende conscientemente, mientras que la cultura interna se aprende

inconscientemente. Si los aprendices no se liberan de sus propios prejuicios culturales, tendrán problemas al comunicarse con la cultura interna de la L2 y pueden surgir malentendidos culturales. Por lo tanto, es importante comunicarse de manera efectiva en situaciones interculturales y no asumir que el interlocutor comprende lo que no se dice explícitamente.

## 2. LOS CONFLICTOS COMUNICATIVOS

### 2.1. *Definición*

A primera vista el acto de habla tiene un gran potencial conflictivo que se produce por diversos factores: externos, que regulan la conducta comunicativa del individuo (tradiciones, normas del grupo; esquemas lingüísticos, aceptados por la sociedad y asimilados por el hablante; roles sociales, definidos por un determinado estatus social, profesión, nacionalidad, nivel de educación, edad) como internos, que hacen referencia a la personalidad del sujeto y su dominio de las competencias comunicativas (Romanova, 2011, *apud* Kárpava, 2009::43).

La situación conflictiva, en general, como menciona Kárpava (2019:44), nace a partir de la confrontación de las valoraciones subjetivas del contenido del enunciado, valoraciones axiológicas (la evaluación subjetiva que una persona hace sobre los valores o principios éticos que están presentes en una comunicación), objetivos y roles comunicativos. Esto puede deberse a diferencias culturales, de experiencia o de perspectiva personal, entre otros factores. Por ejemplo, una persona puede valorar especialmente la austeridad y la economía, mientras que otra puede inclinarse más a la generosidad y la esplendidez. Estas diferencias pueden llevar a malentendidos y conflictos si no se abordan adecuadamente.

Su posterior desarrollo dependerá, como sigue comentando Kárpava (2019:44), “de la competencia conflictiva (forma de cada sujeto de gestionar su conducta en el conflicto) y competencia conflictológica (habilidades mediadoras de gestionar el desarrollo del conflicto entre otras personas)”.

Todos experimentamos diversos grados de éxito y/o fracaso todos los días. Se puede suponer que las personas perciben la comunicación como exitosa si les brinda beneficios, muchos de los cuales se pueden medir atendiendo a si las imágenes involucradas, de ellos mismos y de los demás, se tratan bien o, al menos, se mantienen intactas. Por el contrario, si la comunicación hace más daño que bien, se considera que la comunicación ha fracasado, lo que generalmente termina en decepción.

Como expone Escandell (2005), “comunicarse no es una actividad mecánica de duplicación de contenidos entre dos dispositivos [...] la comunicación humana explota siempre la capacidad de relacionar unos fenómenos con otros y de establecer relaciones inferenciales entre ellos” (Escandell, 2005:40-41).

Siguiendo con Escandell, hay que saber diferenciar entonces entre la Pragmática, que estudia los factores que determinan el uso de la lengua en la comunicación y, la competencia pragmática, que hace

referencia al dominio de estos factores en la práctica, esto es, en proceso de la codificación-descodificación del mensaje y en la ostensión, que comprende “producir indicios de manera voluntaria y con intención comunicativa” e inferencia o la “integración de los contenidos de diferentes representaciones internas (Escandell, 2008:38-39).

Por ende, un eficaz comportamiento comunicativo necesita del conocimiento de los actos del habla definidos por Austin, pues constituyen acciones que tienen una intención determinada. La actuación comunicativa también requiere del respeto del principio de cooperación de Grice y de sus cuatro máximas (cantidad, calidad, relación y modo). También es preciso ser consciente de los mecanismos de la comunicación humana, descritos por Wilson y Sperber (2004) en la Teoría de la Relevancia; y, finalmente, de los principios conversacionales o de las máximas de cortesía de Leech, de las que hablaremos más adelante. La falta de desarrollo o el incumplimiento de alguna de las habilidades comunicativas ligadas a estos conceptos puede llevar al conflicto entre interlocutores.

Para evitar, por tanto, el conflicto comunicativo, tramitamos diversos recursos de cortesía para proteger la imagen del interlocutor y del propio hablante puesto que dicha estrategia es un factor fundamental para evitar fallos de comunicación. Así como aclara Escandell (1995:35), desde la infancia, aprendemos la etiqueta social para las interacciones que son naturalmente diferentes de otras personas. La cortesía no es algo con lo que se nace, sino que se trata de una habilidad adquirida. Una vez aprendida, la propia interpretación se convierte en ley y, cuando el comportamiento de los demás no coincide con el propio, a menudo se rechaza o, incluso, se considera grosero, llegando a generar malentendidos.

Con lo cual, en la comunicación intercultural, que es la que nos interesa en este trabajo, puede ocurrir que, como consecuencia de una transferencia negativa de cortesía adquirida en su propia sociedad, un emisor emplee un acto de habla descortés a ojos de su interlocutor y viceversa. Por consiguiente, para obtener éxito en la comunicación con un hablante perteneciente a otra cultura se debe de ser consciente de las diferencias existentes.

Con esto queda claro que, como menciona Padilla (2020:385): “la comunicación verbal humana es extremadamente compleja, pues, además de codificación y decodificación, requiere tareas inferenciales, de atribución de intencionalidad y estados psicológicos”. Esto es así porque todo acto comunicativo requiere, por una parte, que el emisor sepa expresar su *intención informativa* (en

terminología de la Teoría de la Relevancia) y, por otra parte, que el interlocutor infiera dicha información y genere una interpretación a partir de ella, esto es en términos lo que Sperber y Wilson lo que se denominaría como representaciones mentales.

Es justamente en ese proceso de transmisión de información donde se puede llegar a producir un fallo comunicativo, debido a que, el emisor, aunque dé por hecho que los elementos que emplea son recurrentes para que el destinatario comprenda su intención de manera idónea y eficaz, puede que no sea así y que el interlocutor se encuentre con problemas para entender lo que se le está queriendo decir, adquiere una interpretación bastante diversa a la esperada y da lugar al malentendido, fenómeno de obstaculizar e, incluso, en algunos casos llega a impedir la comunicación.

Padilla (2020) expone un claro ejemplo de un fallo comunicativo que puede producirse cuando el locutor utiliza elementos que el interlocutor no es capaz de interpretar. Este es el caso de una madre y un hijo que se encuentra fuera estudiando, pero que va a pasar el fin de semana a casa:

*Madre: ¿Te pongo bacalao?*

*Hijo: ¡Si ya he tomado, mamá! Más no, más no.*

*Madre: Digo para llevarte.*

Como vemos, el hijo pensó que la madre le ofrecía repetir bacalao, pero, en realidad, la intención de la madre era ponerle del sobrante en un recipiente para llevárselo, tal vez congelado, y consumirlo en su piso de estudiante. Evidentemente, algo falló porque el hijo no logró comprenderla, aunque la madre solventó el problema de entendimiento al que su ofrecimiento, no muy bien formulado, dio lugar.

### 3. MALENTENDIDOS Y METEDURAS DE PATA

Tal y como comenta Hirai (2017:1), al igual que la terminologización de derivados de palabras comunes, el término *malentendidos* son ambiguos, por lo que aclararlos es esencial para una definición operativa. Para ello, es necesario estudiar todo el complejo fenómeno que se da en la comunicación problemática, que incluye dichos malentendidos, cuyas singularidades se indicarán. Después de este primer paso, presentaremos una tipología de malentendidos que dará una idea de la naturaleza de estos.

El DLE define el malentendido como “mala interpretación, equivocación en el entendimiento de algo”. Al ser tan amplio este *algo*, el interlocutor es el encargado de descifrar lo que es ese “algo”, pues puede tratarse de cualquier cosa relacionada con lo fonológico, lo sintáctico, lo semántico, lo pragmático, e incluso, vinculado con la comunicación no verbal. Además, al ser tan vaga dicha definición se pueden incluir dentro del malentendido muchos fenómenos tales como *la incomprensión, el fallo pragmático, el fracaso comunicativo, el fracaso en la comunicación, la comunicación fallida, etc.*, e, incluso, algunos de naturaleza no verbal como las malas conceptualizaciones (un ejemplo sería cuando confundimos a una persona con otra). No siempre son sinónimos perfectos, aunque a veces la diferencia entre ellos no está claramente definida.

Recogiendo las palabras de Padilla: “el malentendido es un fenómeno que se sitúa dentro de la mala comunicación, comunicación fallida o problemática, pues distancia a los interlocutores del fin ideal de la comunicación: la inteligibilidad mutua” (Padilla,2020:385).

Para precisar más la definición, según las palabras de Yus se entiende pues por malentendido: “cuando una persona interpreta incorrectamente la información que, sin una intención comunicativa previa, le llega del mundo circundante. En otras palabras, una interpretación errónea de la *información exudada*” (Yus, 1999:502).

Con todas estas definiciones se puede entonces entender que las metedura de pata en la enseñanza del español como lengua extranjera pueden ocurrir cuando los estudiantes cometen errores al usar el idioma en un contexto específico. Esto puede incluir errores gramaticales, errores de pronunciación, errores pragmáticos o cualquier otro tipo de error que pueda interferir en la comunicación efectiva porque produzca una falta de comprensión entre el hablante y el receptor del mensaje. Esto puede

deberse a una variedad de factores como la falta de conocimiento del vocabulario, la gramática o las normas culturales y sociales asociadas con el uso del idioma en diferentes contextos. Por ejemplo, un estudiante de ELE puede cometer un error al usar una palabra inapropiada en el contexto en el que se encuentra, al utilizar una expresión idiomática que el receptor no entiende o al emplear un tono o entonación que no es apropiado para la situación.

### 3.2. Factores

Los errores de comunicación pueden o no ser intencionales. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el malentendido solo se origina cuando el destinatario presenta una actitud cooperativa e intenta escuchar, procesar e interpretar lo que se le transmite. Se considera que se está produciendo una comunicación fallida con mala intención si el receptor no oye ni recibe la señal acústica por ruidos o interferencias e intenta producir desde esa pequeña parte la totalidad del mensaje no estaríamos hablando de malentendidos sino de fallos comunicativos por problemas auditivos o de atención. Otro de los motivos de este fallo se da cuando hay secretismo en el acto comunicativo, es decir, cosas de las que no se quiere hablar: edad, ideología política, religión, enfermedad, accidente familiar, bullying, etc., puesto que el receptor falló sin intentar restaurar la representación original. Podemos decir que cuando el emisor actúa maliciosamente con la intención de perjudicar a su destinatario, la comunicación termina dejando una herida en uno o algunos de los que participan.

Por tanto, en este trabajo nos va a interesar analizar solamente aquella comunicación fallida de manera no intencionada, pues, como profesores de ELE, es la única sobre la que podemos lindar para evitar o corregir.

Como recoge Hirai en su tesis (2017), la comunicación tiene éxito, si lo pensamos bien, cuando el receptor comienza a interpretar más o menos correctamente la intención del emisor con el mensaje. ¿Cuándo pensamos que la comunicación ha fallado? Se pueden suponer dos puntos de error de comunicación: uno durante la codificación/descodificación de las palabras del enunciado y otro durante la visualización y la inferencia tanto del significado literal o explícito como del significado implicado por este (conclusiones implicadas, en terminología de la Teoría de la Relevancia).

En el primer caso, tanto el emisor como el receptor pueden cometer errores durante la codificación/descodificación. En el momento en el que el pensamiento se pone en palabras, es decir, al pasar de una representación interna a una representación externa, el remitente puede fallar por la

inefabilidad. Por otro lado, los receptores pueden fallar fácilmente en el proceso de decodificación debido a una mala comprensión o una comprensión equivocada y, lo que es más importante, falta de habilidades lingüísticas o la interferencia negativa de la lengua materna.

En cuanto al segundo punto, los receptores suelen ser más propensos a cometer errores. Este último suele fallar durante la inferencia porque tropiezan o se quedan atascados en medio de la comunicación sin llegar al final debido a un fallo pragmática o a una empatía pragmática negativa de su lengua y cultura nativas.

Hay que atender al hecho de que fallo pragmático no es sinónimo de malentendido, por ello, en este segundo punto que estamos tratando, Thomas (1983) prefiere usar el término *fallo pragmático* porque considera que es la palabra más técnica en la que se distinguen dos tipos: el fallo pragmalingüístico y el fallo sociopragmático. El uso terminológico del fallo pragmático se restringe, y, en cambio, el de la mala interpretación o la interpretación equivocada se torna más amplio y aplicable. Por ello, se empleará el término malentendido para referirnos a la mala interpretación o interpretación equivocada.

En lo que respecta a las propiedades del malentendido, se puede decir que tiene naturaleza puramente cognitiva, debido a que el peso del error suele recaer, en casi todas las ocasiones, en el destinatario, pues es el encargado de procesar e interpretar las intenciones del emisor y puede no haberlo hecho de la manera correcta y no ser consciente de ello. Realmente suele ocurrir que el malentendido queda encubierto en la comunicación. Además, una segunda característica propia del malentendido es su involuntariedad, debido a que como comenta Padilla: “la propia manera en la que se lleva a cabo el ajuste mutuo en paralelo hace que el destinatario no tenga control total sobre el mismo” (Padilla, 2020:386).

Por esta razón, aunque con anterioridad se ha mencionado que, en mayor medida, el malentendido lo suele producir el receptor, ni el emisor ni el destinatario están exentos de responsabilidad. Se producen, entonces, dos clasificaciones de las causas que dan lugar al fallo:

Por un lado, Weigand (1999:774-78, *apud* Padilla,2020:387) y Bosco, Bucciarelli y Bara (2006:1404-1405, *apud* Padilla, 2020:387) opinan que los errores comunicativos se producen por:

- fallos lingüísticos: todos aquellos vinculados a la pronunciación, léxico, sintaxis o estrategias pragmalingüísticas y secuencias discursivas empleadas en la realización de acciones verbales)-

- fallos perceptuales: relacionados con los gestos, acciones que acompañan el discurso, expresiones faciales, así como la ubicación de los interlocutores o sus movimientos)
- fallos cognitivos: las inferencias para precisar el significado de elementos léxicos, constituyentes sintagmáticos o proposiciones, los enunciados en su totalidad, emociones y sentimientos, el tema conversacional, la acción que el emisor pretende realizar).

Por otra parte, Bazzanella y Damiano (1999:820-821, *apud* Padilla, 2020:404) apuntan a que las causas que dan lugar al malentendido son estructurales, dependientes del emisor, del destinatario o de ambos interlocutores.

Por tanto, atendiendo a la clasificación que sugieren Bazzanella y Damiano, se puede decir que los ruidos e interferencias, el empleo de préstamos, la similitud entre elementos lingüísticos, la ambigüedad y la influencia de otra lengua son las verdaderas causas estructurales que pueden dar lugar al malentendido.

Siguiendo con este apartado, profundizando en las causas relacionadas con el emisor se puede agregar, a su vez, en dos:

- a. Las causas *locales*, producidas por un lapsus lingüístico o por confusiones. Tal y como presenta Padilla (2020):
  - a. Un lapsus sería referirse a las cucarachas como “cacaruchas”. Una confusión sería lo que dijo una valenciana un “Lunes del pescaíto” al preguntar cuándo era “el encendido” de la portada de la Feria de Abril sevillana –una estructura a modo de puerta decorada con bombillas–, acto que marca el inicio de esa celebración: en lugar de referirse al mismo mediante ese término, preguntó por “la plantà”, que en su tierra alude al acto de montaje de las fallas o las hogueras de San Juan, con el que también dan comienzo esas fiestas (Padilla, 2020:388).
- b. Las causas *globales*, que se encuentran vinculadas tanto con el tema que se aborda como con la forma de estructurarlo y de presentarlo. Estas últimas son imprescindibles porque marcan la coherencia, cohesión y la explicitud o capacidad de decir con precisión todo lo que se quiere decir.

En lo que respecta a las causas relacionadas con el destinatario se puede decir que son aquellas que comprenden los fallos cognitivos, esto es, problemas de conocimiento (desconocimiento de vocabulario o elementos culturales) o la carencia de información. Un ejemplo de ello sería los dichos o frases hechas que tenemos en español tales como: “¡Que se va a escapar el gato!” para referirnos a que cierre la puerta, “Veo que hoy andas de capa caída”, es decir, tiene un aspecto decaído y triste o

“Céntrate, no quieras empezar la casa por el tejado” que alude a una persona que hace las cosas de manera desordenada.

El segundo error se suele producir en situaciones en las que hay varios posibles candidatos como referentes para deícticos, hiperónimos, términos generales o nombres propios. Una clara muestra de este fallo pragmático se puede ver la siguiente conversación entre dos peluqueras:

*A: Pásame eso.*

*B: ¿El qué?*

*A: El este que está en la mesa.*

*B: ¿El peine?*

*A: No, lo otro.*

*B: Ah... El secador.*

Por último, podemos hablar de causas estructurales relacionadas con ambos interlocutores donde se puede ver que si los participantes no tienen un conocimiento compartido se imposibilita la dedicación de conclusiones. Esto puede verse en el siguiente ejemplo:

*A: ¿Qué te parece si nos encontramos en el parque a las 3 pm?*

*B: Vale, estaré allí a las 3 pm.*

*A: (llega al parque a las 3 pm y no ve a la persona B)*

Ambos interlocutores están teniendo dificultades para comunicarse de manera clara. La persona A no especificó un lugar específico dentro del parque para encontrarse, mientras que la persona B asumió que ella y A sabían exactamente dónde iban a encontrarse.

De igual modo, si se profundiza demasiado en un tema puede llegar a confundir, hacer que uno de los interlocutores cambie de tema de manera abrupta por un motivo concreto. Asimismo, producir un cambio de tema a otro sin aparente enlace entre ellos también da lugar a confusión y dificulta llegar a una comprensión total de las intenciones informativas del emisor.

*A: ¿Qué planes tienes para el fin de semana?*

*B: Pues, estaba pensando en ir al cine el sábado, ¿has visto alguna buena película últimamente?*

*A: No, la verdad es que llevo mucho tiempo sin ir al cine. ¿Te gusta ir al cine solo o acompañado?*

*B: Depende de la película, pero prefiero ir acompañado, ¿y tú?*

*A: A mí también me gusta ir acompañado. Por cierto, ¿has probado el nuevo restaurante italiano que abrieron el otro día?*

*B: No, aún no he ido, ¿te gustó?*

*A: Sí, me encantó. Pero volviendo al tema del cine, ¿has escuchado alguna noticia sobre la próxima película de superhéroes que saldrá este verano?*

*B: No, no tenía ni idea.*

*A: Bueno, yo leí que va a ser una de las mejores películas del año. ¿Te gustan las películas de superhéroes?*

Como puede verse los interlocutores están cambiando de tema constantemente sin profundizar en ninguno de ellos. La persona A comienza hablando sobre los planes para el fin de semana, pero rápidamente cambia de tema hacia el cine y luego hacia un restaurante italiano. La persona B intenta seguir el ritmo de la conversación, pero también cambia de tema varias veces. Como resultado, ambos interlocutores pueden sentir que la conversación es confusa y difícil de seguir.

Finalmente, una causa provocada por ambas partes que da lugar a malentendidos es el hecho de no poder verse, porque se pierde parte de la interpretación al no poder observar qué gestos, expresiones y movimientos, es decir, qué elementos no verbales realizan los participantes mientras comunican algo de manera verbal por escrito. Esto puede verse en el siguiente ejemplo: dos personas están en una reunión de trabajo. La persona A está hablando sobre un proyecto y la persona B está escuchando atentamente y, de repente, comienza a bostezar. La persona A asume que la persona B está aburrida con el tema del proyecto y se siente ofendida. La persona B, por su parte, está bostezando porque no ha dormido bien la noche anterior y no tiene nada que ver con el proyecto. En este ejemplo, el malentendido se produce porque la persona A interpreta el bostezo de la persona B como una señal de desinterés o aburrimiento hacia el tema del proyecto, cuando en realidad es simplemente una reacción involuntaria del cuerpo. La comunicación no verbal puede ser muy poderosa y puede afectar la forma en que se interpreta un mensaje.

A continuación, se aporta un esquema a modo de resumen de todo lo anteriormente explicado recogido del libro de Pragmática, concretamente, en el ensayo publicado dentro de este por Padilla (2020:393).

CAUSAS DE LOS MALENTENDIDOS					
Estructurales	Relacionadas con el emisor		Relacionadas con el destinatario		Relacionadas con ambos interlocutores
	Locales	Globales	Fallos cognitivos	Problemas de conocimiento	
<i>Ruidos e interferencias</i>					<i>Conocimiento compartido</i>
<i>Préstamos</i>	<i>Lapsus</i>  <i>Confusiones</i>	<i>Estructuración y presentación de la información</i>	<i>Explicaturas alternativas</i>	<i>Imposibilidad de deducir contenidos implícitos</i>  <i>Deducción de contenidos implícitos alternativos</i>	<i>Organización temática de la conversación</i>  <i>Falta de atención</i>
<i>Similitud lingüística</i>			<i>Comprensión desconcertante</i>		
<i>Influencia de otra lengua</i>			<i>Conversión de un contenido explícito en otro implícito</i>		
<i>Formas ambiguas</i>					

Tabla 1. Causas de los malentendidos.

A rasgos generales, los malentendidos no ocasionan daños porque no suelen afectar negativamente en la interacción, la relación de los interlocutores o la percepción que cada uno tiene del otro. Es más, estos suelen dar lugar a dos acciones que tienen como objetivo la recuperación de la inteligibilidad mutua:

Por un lado, el *cambio de estrategia de procedimiento*, pues poseer un apropiado nivel de vigilancia epistémica (la atención del hablante respecto al grado de verdad de sus afirmaciones. Así, si tiene dudas, dirá, por ejemplo: *Probablemente, mañana lloverá*) y hermenéutica (la atención que debe tener cualquier hablante respecto a la intención de los mensajes) ayuda a que sea el destinatario sea consciente de que no entiende bien lo que quieren decirle ya sea por un error expresivo de su interlocutor, por una inapropiada información o por errores en el ajuste mutuo. Si se da esta situación, se descarta la hipótesis interpretativa que en un principio se había dado por válida y se busca otra recurriendo al *optimismo cauto*, es decir, se ajusta el contenido explícito e implícito de un enunciado y se atribuyen otras intenciones que sí puedan crear una nueva hipótesis interpretativa que corresponda con la interpretación esperada. Sin embargo, como consecuencia de la vigilancia epistémica y hermenéutica, este cambio de estrategia de procesamiento puede provocar que el destinatario solvete el malentendido con sus propios medios y restaure comprensión mutua.

Por otra parte, se puede producir la *negociación del significado*, donde, el destinatario al ver que no puede conseguir la interpretación apropiada por sí mismo, pide ayuda para garantizar el éxito de la comunicación. El emisor reemplaza los elementos problemáticos por *afianzamientos* como

aproximaciones, antónimos, sinónimos, estructuras sintácticas equivalentes o repite la información de manera más lenta o alta. El destinatario, por su parte, insiste en encontrar su fallo o su problema interpretativo a través de preguntas aclaratorias o repeticiones ecoicas de lo dicho.

Sin embargo, si durante el razonamiento del interlocutor, con el fin de recuperar la inteligibilidad mutua, no se advierte un fallo interpretativo, se tiende a buscar las causas en las intenciones y creencias que subyacerían al comportamiento del responsable del malentendido. Como consecuencia se da lugar a sensaciones y emociones negativas en las que se incluyen desde el asombro, el enojo, la frustración hasta el enfado. Asimismo, pueden ocasionar la atribución errónea de intencionalidad y creencias. Estos, además, pueden causar distanciamiento e, incluso, una ruptura en la relación que los interlocutores mantienen.

Un ejemplo de ello se puede ver en la siguiente conversación por *WhatsApp* entre dos amigas, que se están intentando poner de acuerdo sobre cuándo y qué comprarle a otra amiga que había dado a luz. El ofrecimiento de B para buscar regalos tras el trabajo propició que A le atribuyera la intención de buscarlo y comprarlo ella sola sin contar con su opinión:

*A: ¿Vamos mañana?, ¿puedes?*

*B: Me puedo pasar por el centro después del curro y veo algo.*

*A: No. Ni se te ocurra. Vamos las dos y lo vemos. Capaz eres de coger cualquier mamarrachada.*

## 4. EL FALLO PRAGMÁTICO

### 4.1. Definición

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (*apud* Agustín Llach, 2005:96) definen la competencia pragmática como “la habilidad de transmitir y comprender el intento comunicativo por medio de la ejecución e interpretación de los actos de habla y las funciones lingüísticas”. Hoy en día, el desarrollo de la competencia pragmática como componente básico de la competencia comunicativa es uno de los principales objetivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Galindo Merino (2005) reflexiona acerca del hecho de que, aunque los fenómenos de transferencia han sido ampliamente estudiados y documentados en la adquisición de un segundo idioma, todavía hay muchos misterios sin resolver en el caso de la pragmática, especialmente en ELE. Conocemos que, en muchos casos, los estudiantes utilizan el conocimiento de su lengua materna como estrategia de comunicación o/y como estrategia de aprendizaje. Transfieren deliberadamente solo lo que consideran equivalente en ambos sistemas lingüísticos, aunque en el caso de la pragmática la cuestión se complica por la influencia de la cultura del alumno. Las normas socioculturales que rigen nuestro comportamiento lingüístico en nuestra lengua materna nos brindan una lente especial a través de la cual podemos juzgar no solo a aquellos con quienes compartimos el idioma, sino también a otras personas sin darnos cuenta. Esto nos permite aplicar lo que conocemos como patrones de comportamiento lingüístico a situaciones aparentemente similares, incluso si ocurren en idiomas diferentes. No podemos olvidar que este tipo de traspaso, a menudo, conduce a errores pragmáticos.

Un error pragmático ocurre cuando una persona usa el lenguaje de manera inapropiada en un contexto social o cultural determinado. Esto puede incluir malinterpretar el significado de una palabra o frase en un contexto determinado, usar un tono de voz o una entonación inapropiado o no entender las normas sociales y culturales asociadas con la comunicación.

Es frecuente que los estudiantes extranjeros cometan errores pragmáticos en la enseñanza del español como lengua extranjera debido a su falta de conocimiento no solo del idioma en sí, sino también de las normas culturales y sociales que influyen en su uso.

Las interferencias de tipo pragmático, como explica Escandell (1996), se diferencian claramente de las interferencias de tipo gramatical en dos aspectos centrales: su impacto y la problemática para prevenirlas.

Como subraya Tatoj (2021), otra característica del error pragmático es su bilateralidad, es decir, el hecho de que los dos interlocutores se acusen uno al otro de un comportamiento raro o inadecuado en una situación concreta.

Paralelamente, los errores pragmáticos están sobre todo ligados a la función social del lenguaje: se manifiestan cuando usamos la lengua para mantener relaciones sociales y, en menor medida, cuando lo hacemos para transmitir una información concreta. Al respecto, hemos de mencionar los resultados de una investigación realizada por Emler (1994, *apud* Tatoj, 2021:50), el cual señala que en aproximadamente el 80-90% de todas las conversaciones aparecen nombres específicos y personas conocidas, porcentajes que nos dan a entender que la mayor parte de las interacciones se realizan para mantener contactos. Además, la mayoría de nuestras conversaciones son cotilleos, es decir, son interacciones informales centradas en temas personales o de interés general, en lugar de ser puramente informativas o académicas. Esto implica que como seres humanos, somos altamente sociales y nos gusta interactuar con otros en un nivel personal.

Esto conlleva que, aunque poco visibles, los errores pragmáticos parecen ser los mayores responsables de los malentendidos. Al hablar, por un lado transmitimos una información concreta, pero por otro, en la mayoría de casos, creamos relaciones sociales. Para que una persona nos acepte, la imagen de nosotros mismos que le transmitimos tiene que ser agradable, amistosa y, sobre todo, coherente (Tataj, 2021:50).

Para ayudar a los alumnos a evitar estos errores, es importante que los profesores de ELE prioricen de igual modo tanto la enseñanza de la gramática y vocabulario como la de las normas culturales y sociales relacionadas con el uso de la lengua en un contexto determinado. Además, estos docentes pueden ayudar a los alumnos a comprender estas normas brindándoles instrucciones claras y exponiéndolos a situaciones de comunicación auténticas. De igual manera, a los aprendices se les debería de brindar la suerte de poder practicar el idioma en situaciones reales para mejorar su capacidad de comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos.

## 4.2. Clasificación

#### 4.2.1. Pragmalingüístico

Como Escandell (1996:103) explica, “el error pragmalingüístico tiene lugar cuando se usa en una lengua una fórmula propia de otra, con un significado del que carece en la primera”. Estas interferencias pragmalingüísticas afectan, especialmente, a los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de las relaciones interpersonales tales como los saludos, las despedidas, las felicitaciones... Esto se debe a que cada sociedad ha ido seleccionando una serie de fórmulas para poder llevar a cabo situaciones preestablecidas y ritualizadas de forma fluida y sin malentendidos.

Las interferencias pragmalingüísticas se pueden detectar por su propia naturaleza. Un claro ejemplo de ello sería cuando un estudiante formula el enunciado “No es posible entrar” en lugar de “No se puede entrar”, indicando prohibición en lugar de imposibilidad física. Este tipo de errores nos sirve para ser conscientes de que el conocimiento y uso adecuado de las fórmulas propias de cada comunidad constituye pues uno de los objetivos centrales del aprendizaje de una lengua.

Otro ejemplo de interferencia pragmalingüística en español el siguiente enunciado producido por un tailandés: “Ayúdeme a coger la sal” [Fórmula esperada en español: “¿me pasas la sal?”]. Como vemos, enseñar una lengua extranjera supone explicar las formas que se emplean en la lengua meta para una función e interiorizar los esquemas de valoración asociados a tales formas.

Leech (1983) señalaba que la pragmalingüística estaría relacionada con la gramática, como la sociopragmática lo estaría con la sociología. Decía este autor que el concepto pragmalingüística puede aplicarse al estudio del fin más lingüístico de la pragmática, donde podemos encontrar los recursos que cada lengua tiene para transmitir una ilocución concreta.

Así pues, un error pragmalingüístico podría darse cuando un nativo le dice a un compañero extranjero: “¿me das un euro?, quiero comprarme una botella de agua”. El compañero extranjero se queda extrañado de lo directo que ha sido el nativo porque ha utilizado el verbo *dar* (que no implica una devolución) en lugar del verbo *prestar* (donde sí se muestra que ese euro va a regresar a manos del extranjero). Esto puede que sea también un error nuestro, como nativos, porque no estamos utilizando el verbo más apropiado para ese contexto.

Otro ejemplo sería el hecho de que los franceses no tienen distinción entre *te quiero* y *te amo*, entonces supondría, seguramente, un error pragmalingüístico que, alguien a quien conoces de poco tiempo te diga directamente *te amo*, sin ser ni amigos íntimos ni pareja. Pongo “seguramente” porque tengo dudas de ello, ya que, supongo, que igual depende de la intensidad que tenga esa persona de manifestar sus sentimientos, pero, por lo general, creo que en España sabemos cuándo hacer uso de cada término.

Algo similar ocurriría con el *te quiero* italiano: ellos cuando dicen “*ti voglio*”, normalmente, es para referirse a una pareja porque tiene una connotación de deseo y, en cambio, “*ti voglio bene*” lo emplean para familiares y amigos. Entonces resultaría extraño que un italiano, sin conocernos de nada, utilice solo “*ti voglio*”.

De igual modo, se podría producir un error pragmalingüístico cuando un italiano aplica en español su fórmula más típica para dar las gracias (“*grazie mille*”), porque traducido sería “gracias mil” y no es una forma que en España se emplee cuando quieres agradecer algo.

Un último ejemplo sería cuando vamos por la calle y nos encontramos a alguien conocido y sin apenas pararnos le decimos: “Hola, ¿todo bien?”, la respuesta esperada por otro nativo sería “hola, sí, sí, todo bien, gracias ¿y tú?” En ese momento se cortaría la conversación con: “también, adiós, adiós”. Igual no es verdad que estemos bien, pero sabemos que ese “¿todo bien?” es simplemente una fórmula para saludar a alguien y no es necesario pararse a contarle a la otra persona todo lo que nos ocurre. Un extranjero si no conoce esto, se extrañaría que, sin apenas pararse, le pregunten cómo está y, seguramente, cuente algo más que un simple bien.

Como dice Fernández González (2020), los ejemplos de transferencia de exponentes son, quizá, el ejemplo más obvio de la inadecuación originada por la L1. Algunos ejemplos que analiza este autor son: “¿Puedo tener un café con leche?”, “¿está bien contigo si estoy un poco tarde para la fiesta” o “¿Necesitamos traer la composición mañana?”, todos ellos proceden de anglohablantes. Desde el punto de vista gramatical no se puede apreciar ninguna anomalía y, sin embargo, los tres son claramente inadecuados para cumplir las funciones comunicativas que pretenden llevar a cabo, respectivamente, pedir una bebida en una cafetería, pedir permiso para llegar tarde y hacer una consulta sobre un requisito. El primer caso es un calco de la fórmula inglesa “Can I have a coffee with milk?”, el segundo de “Is it OK with you if I am a bit late for the party?” y el tercero de “Do we need to hand over the

composition tomorrow?”. En las dos primeras secuencias se trata simplemente de diferencias en el tipo de exponente donde la solución estaría en la utilización de las fórmulas “¿Me pones un café con leche?” y “¿Te importa si llego un poco tarde a la fiesta?”; en la tercera, la inadecuación es consecuencia de que las obligaciones impuestas por terceros se construyen en español con deber o tener que frente a las necesidades propias en las que sí es posible usar el verbo necesitar, con lo cual sería más correcto emplear la fórmula “¿Tenemos que entregar la redacción mañana?”

Este tipo de errores plantea problemas en el aprendizaje en dos sentidos. En primer lugar, los aprendices no suelen fijarse en ellos puesto que como el mensaje se entiende y el interlocutor nativo da una respuesta, no hay conciencia de haberse equivocado. En segundo lugar, por la misma razón — el hecho de que el mensaje se entiende— los hablantes nativos no suelen corregirlos. Por ende, si la comunicación no se ve afectada, es más fácil que reparen un error gramatical que uno pragmático.

Thomas (1983) definía las interferencias pragmalingüísticas como sigue:

Pragmalinguistic failure, which occurs when the pragmatic force mapped by S onto a given utterance is systematically different from the force most frequently assigned to it by native speakers of the target language, or when speech act strategies are inappropriately transferred from L1 to L2 (1983:101).

Por lo tanto, la incompreensión de la fuerza ilocutiva también puede ser el resultado de una mala interpretación que se deriva del significado literal. Los hablantes de inglés y alemán pueden encontrar similitudes con el uso frecuente de oraciones imperativas en español, incluso pese a incluir moderadores como “por favor”. Su existencia, al menos en español en España, es fruto de la solidaridad en el distanciamiento social. Los niños y jóvenes españoles pueden dirigirse a otras personas cercanas diciéndoles “hazme un bocadillo”, “enciende la tele” o “dame el móvil”. En cambio, para un estadounidense si alguien, incluso un pariente, usara una construcción tan directa resultaría sorprendente y ciertamente ofensivo.

En palabras de Briz (1998), La atenuación es una categoría pragmalingüística que implica una estrategia lingüística de minimización del contenido y del punto de vista expresado, y está relacionada con la actividad argumentativa y de negociación del acuerdo.

Quitar relieve, mitigar, suavizar, restar fuerza ilocutiva, reparar, esconder la verdadera intención son valores más concretos unidos al empleo del atenuante, la forma lingüística de expresión de dicha

actividad, solo en ocasiones instrumento o manifestación de una función social, de la imagen y en concreto, a veces, de la imagen cortés (Briz, 1998:111).

En el ejemplo: *Oye, papi, es que quería ir al cine esta tarde porque hay una peli que el profesor de Crítica nos ha dicho que vamos a comentar en clase, pero estoy pelá de dinero. Dame algo de dinero te juro que el sábado ya no*, vemos como la intervención del joven se trata de una petición, más exactamente es un intento de conseguir dinero con ciertas artes (lo que coloquial y metafóricamente hablando se entienda, al menos en el español peninsular, como “dar un sablazo” o lo que es lo mismo “sacarle dinero a otra persona a través de la verborrea”). Los recursos de minimización o de atenuación son estrategias del hijo/a para conseguir su propósito: fórmulas cariñosas (“papi”), justificación (“el profesor de crítica nos ha dicho”), atenuantes de la cantidad de dinero que se solicita (“algo de pasta”), argumentos (“estoy pelá”) todo para lograr la aceptación del padre.

A veces, tendemos a optar por fórmulas muy elaboradas. Este es el caso, por ejemplo, de los actos de habla de disculpa (Escandell, 2004): *Oye, perdona. Lo siento muchísimo. Ya sé que es muy tarde, pero es que el despertador no ha sonado, y encima había un atasco tremendo. Luego me quedaré un rato más hasta terminar lo que tenía que hacer, te lo prometo*.

La estructura de la disculpa del ejemplo anterior viene compuesta por apelativos (“oye, perdona”), por un núcleo (“lo siento muchísimo”), y por una gran serie de elementos de apoyo (aceptación de la culpa: “ya sé que es muy tarde”; justificación: “es que el despertador no ha sonado, y encima había un atasco tremendo”; ofrecimiento de compensación: “luego me quedaré un rato más hasta terminar lo que tenía que hacer, te lo prometo”). Si comparáramos esta la elaboración de la disculpa en español con la de otras culturas, llegaríamos a la conclusión de que no en todas ellas sienten la misma necesidad de justificarse tanto: “para muchas culturas orientales, basta con repetir varias veces algún equivalente a Lo siento, sin dar explicaciones y sin ofrecer nada a cambio” (Escandell, 2004).

#### 4.2.2. Sociopragmático

Como bien menciona Escandell (1996):

si las interferencias pragmalingüísticas son, en ocasiones, difíciles de detectar, mucho más difícil aún es ser consciente de los factores que pueden dar lugar a las interferencias sociopragmáticas, ya que estas no se asocian al uso de fórmulas más o menos específicas, sino a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta adecuada y las relaciones sociales entre los participantes en la interacción (1996:103).

Así pues, sigue comentando Escandell (1996), las interferencias sociopragmáticas consisten en “el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura”.

Esta misma concepción la comparte Collantes (2012:11), quien define que “un error sociopragmático es aquel que siendo totalmente correcto morfosintácticamente no se adecúa a la situación comunicativa e incluso puede provocar la irritación del interlocutor a la hora de querer mantener una conversación con la persona que está aprendiendo una nueva lengua”. Por su parte, Blanco (2008:15), a rasgos más generales, expresa que “el error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística pero también cultural y paraprágmatca, y de una gran variedad de tipos más”. Por último, Thomas (1983) lo define de la siguiente manera:

Sociopragmatic failure, a term I have appropriated from Leech (1983:10-11), which I use to refer to the social conditions placed on language use. [...] sociopragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behaviour” (1983: 99)

Con todo ello, Leech (1983:10-11) afirmaba acerca de la sociopragmática que es normal entonces que el principio de cooperación y el de cortesía funcionen de forma diferente en función de la comunidad lingüística y cultural, de la situación social, de la clase social, etc. En nuestra cultura, por ejemplo, cuando nos hacen un cumplido, tendemos a mitigarlo:

*A- ¡Qué vestido tan bonito!*

*B-Bueno, ya está un poco viejo. Me había costado muy barato, además.*

En la cultura anglosajona, por el contrario, responderían al cumplido con un simple “gracias”, lo que podría parecer descortés a ojos de un español.

Otro ejemplo, similar al anterior, sería cuando una persona nos pregunta si nos importa que fume. En España, normalmente, no responderemos simplemente con un “sí” o un “no”, como diría un anglohablante, sino que es esperable una respuesta más enfática como “si no le importa, preferiría que no fumara, es que ...” o “no, en absoluto”.

Asimismo, ofrecer un cigarro cuando sacabas para fumar en España alrededor de los años 80, incluso a un desconocido, era algo bastante habitual, por lo que no requería un grado de cortesía especial. El intercambio de cigarrillos y fuego se veía como una forma más de relacionarse socialmente, ya que, años atrás, fumar era un hábito muy extendido y no estaba estigmatizado. Sin embargo, esta práctica hubiese llamado la atención en Reino Unido, pues para ellos la generosa oferta de una ronda de

cigarrillos era de sorpresa e incredulidad. Este tipo de discrepancias de comportamiento conlleva errores en la percepción de la actuación de «los otros» y son causa de malentendidos y prejuicios.

Otra noción sociopragmática que suele molestar a los extranjeros es la sinceridad o falta de esta en las invitaciones en España, pues estábamos constantemente invitando a los demás a quedar, venir a casa, hacer algo juntos, etc., pero solemos dejarlo sin concretar y acabamos muchas veces sin cumplir con lo prometido. Los nativos solemos decir en reiteradas ocasiones cuando nos encontramos con alguien “¡ay, a ver si algún día te pasas por casa!” o “ a ver si algún día quedamos para echar el café” , sin percatarnos de que el empleo de dicha fórmula provoca que la máxima de calidad de Grice (sea sincero) choque con el principio de cortesía (sea amable, aunque no sea sincero).

Suele resultar también molesto el carácter insistente de algunos ofrecimientos (comer más, quedarte más tiempo en un lugar, etc.) de las culturas hispanas. Además, esa persistencia normalmente está vinculada a las madres de una cierta edad. En las culturas hispánicas la insistencia en estos contextos se refleja como un acto de cortesía y de interés por la otra persona, y es entendida como un recurso para ayudar a que interlocutor supere el sentimiento de vergüenza.

Respecto de la valoración de la distancia social y de la relación de poder, como apunta Fernández Gonzalez (2020), se trata de un problema que afecta tanto a aprendices de ELE como a los propios hablantes nativos. Por tanto, como continúa comentando Fernández González:

un ejemplo de ello sería la dificultad de encontrar acuerdo entre los españoles sobre las normas que rigen el uso de las fórmulas de tratamiento *tú* y *usted*. Más allá de generalizaciones como que la edad y la autoridad tienen alguna influencia, los usos son muy variables entre los propios nativos. Esto suele desconcertar a aprendices de otras lenguas con fórmulas semejantes, pero cuyo uso está mucho más codificado, así como a otros, como los anglohablantes, que carecen de ellas (2020:70).

Por ende, como expresa Escandell (1996):

Lo que muestran todos estos ejemplos es que cada cultura impone a sus miembros un conjunto de normas y principios que determinan qué tipo de conducta social se espera de ellos en cada situación. La pertinencia o no de determinado tipo de comportamiento verbal es, por tanto, otro de los aspectos básicos de la comunicación que varía de cultura a cultura (1996:107).

### 4.2.3. Sociocultural

Un error sociocultural puede referirse a una acción o comportamiento que va en contra de las normas culturales y sociales de una comunidad o sociedad en particular. Esto puede incluir actitudes discriminatorias, prácticas injustas o prejuiciosas, o cualquier comportamiento que perpetúe la desigualdad o la exclusión en una sociedad.

Además, según aclara Chamizo Sánchez (2021/2022), los malentendidos culturales se encuentran relacionados con el espacio, la distancia y la proximidad. Algunas culturas como la alemana que asocian la idea de calle con algo público y la idea de hogar con privacidad o intimidad. Por tanto, para esas culturas en la casa solo entran las personas más cercanas y con las que se pueda hablar de temas más íntimos y privados, mientras que en los bares y similares se discuten asuntos triviales, no personales. En la cultura hispanohablante esto no es así, ya que tendemos a tener relaciones fuera de la familia porque gran parte de nuestra vida privada transcurre en la calle.

Otros errores socioculturales tienen que ver con la proxémica, ya que en algunas culturas no se respeta privacidad de una persona, mientras que en otras puede sentirse incómodo si siente que su espacio es violado. La cultura japonesa, que está más orientada a la privacidad, la cultura estadounidense, que estaría en un punto medio, y la cultura latina, que tiende al contacto más cercano.

Asimismo, como sigue exponiendo Chamizo Sánchez (2021/2022), los malentendidos culturales también están vinculados con el dinero, destacando la forma de pagar en un restaurante: en España, por ejemplo, cada persona pagaría la misma cantidad. En cambio, en países como Alemania, cada persona pagaría exactamente lo que ha consumido. Otro elemento diferenciador son las propinas, pues, mientras que en España dejar o no propina no está mal visto, en Alemania cuando el plato te ha gustado se considera una falta de educación no dejar propina.

De igual modo, tenemos los malentendidos relacionados con los gestos. Muchas expresiones españolas van ligadas al lenguaje corporal, lo que facilita la comprensión de la intencionalidad del hablante. En cambio, en culturas como la alemana, los discursos no suelen ir acompañados de expresividad corporal.

Como sigue añadiendo Chamizo (2021/2022), también se discuten los malentendidos en la mesa, que

pueden ser causados por la forma de manejar los cubiertos, solicitar objetos o alimentos, entre otros. Un ejemplo de malentendido entre alemanes y españoles en la mesa se relaciona con el agua. Los españoles beben agua mineral o del grifo, mientras que los alemanes prefieren el agua con gas. Por eso, al solicitar una botella de agua en un establecimiento alemán, es probable que la recibamos con gas.

Finalmente, existen desacuerdos en cuanto a la privacidad y el aislamiento. En las culturas del Mediterráneo, las interacciones sociales fuera del hogar son más relevantes que en las culturas del norte de Europa. Por ejemplo, en España es común socializar con amigos en bares u otros lugares cualquier día de la semana, y si alguien no lo hace, se puede pensar que está enfermo por no salir de casa. En cambio, en las culturas germánicas sucede lo contrario.

#### 4.2.4. Tabúes y eufemismos

El tabú lingüístico es “entendido ya, desde principios del siglo XX, como prohibición comunicativa, un comportamiento social de reflejo directo en los actos de habla, que convierte en interdictas determinadas esferas y en innombrables o inutilizables, las unidades semánticas y léxicas que las integran” (Cestero Mancera, 2015: 73). Este se encuentra presente durante el proceso de adquisición de la lengua materna y se queda permanente desde la infancia. Calvo Shadid (2011) apunta que este fenómeno “forma parte del proceso de inmersión del sujeto en el lenguaje. De su relación con las cosas, de la comprensión del signo en relación con lo que indica y de los desplazamientos que esta relación supone”. Su impacto en el desarrollo lingüístico de los niños es tan impactante que acaban manteniendo dichas prohibiciones lingüísticas durante toda su vida. Sin embargo, esto no quiere decir que el tabú sea algo fijo, sino que se trata de un fenómeno variable y cambiante, que evoluciona con la lengua y con cada uno de los hablantes. Como expresa Mayo (2017:7): “cualquier unidad tabú puede nacer, desarrollarse y desaparecer en cada una de las lenguas”.

Según Montero Cartelle (1981), el tabú tiene dos orígenes posibles: el temor a la palabra y la molestia que despierta el referente. Por tanto, se puede clasificar en tres apartados:

- El miedo (muerte, enfermedad): en este se incluye, por ejemplo, algunas enfermedades que pueden ser muy graves, como el SIDA, el cáncer o el Alzheimer.

- El pudor (sexo, partes corporales): la mayor parte de los órganos sexuales, como el pene y la vagina, no se pronuncian así en público, sino que tienen otras palabras en su reemplazo.
- La religión (raza, ideología): de este apartado se puede destacar la homosexualidad, que a día de hoy sigue siendo un tabú en muchas sociedades debido a la falta de educación y comprensión sobre la diversidad sexual, así como a la influencia de creencias religiosas y culturales conservadoras.

El estudio del tabú lingüístico, como aclara Cestero Mancera (2015), ha experimentado un desarrollo considerable, aunque aún limitado, en las últimas décadas, en las que se ha abordado, especialmente, desde disciplinas que trabajan con el habla, como son la sociolingüística o la pragmática, lo que ha incrementado el objeto de estudio y la aparición de enfoques interdisciplinarios.

Sin embargo, la variación condicionada por factores sociales (sexo, edad, nivel de instrucción y clase social) sigue siendo uno de los aspectos menos trabajados sobre la expresión lingüística de conceptos, comportamientos y realidades tabú.

En este sentido, es normal que un español, inmerso en la cultura y mentalidad de nuestra sociedad, no sea consciente de los hábitos, costumbres, percepciones o prejuicios que solemos tener. En cambio, un extranjero, que está en contacto directo con nuestra vida cotidiana, presta atención primero a estos aspectos y rápidamente los compara con los de sus propios parámetros culturales. De esta manera, podemos estar seguros de que son los propios extranjeros quienes a veces nos develan y nos hacen conscientes de nuestra “españolidad”.

Padilla (2020) expone algunos ejemplos al respecto como puede ser la diferencia de la cultura española y de la norteamericana a la hora de hablar de dinero en relación con lo que hay que pagar, lo que cuesta algo o lo que otro le debe a uno... Mientras que, para los españoles, incluso en situaciones como las laborales en las que el dinero es tan determinante, sacar a colación aspectos monetarios resulta embarazoso y parece proyectar una imagen materialista más bien negativa, los norteamericano no tienen pudor en este sentido ni ven en discutir cuestiones económicas connotaciones negativas de ningún tipo.

Otro factor que suele relacionarse con el tabú es el uso de términos malsonantes o tacos. Por un lado, existe una fascinación casi mágica por el conocimiento y uso de ellos en una lengua extranjera, tal y como experimentan los niños cuando empiezan a escucharlas en su lengua materna. O la idea ingenua

de que usarlos en L2 demuestra dominio de las partes más auténticas del idioma, cuando en realidad nada es más impactante que ser incitado con un acento extranjero. Por otro lado, es difícil medir su utilidad social. En España, por ejemplo, es muy utilizado por usuarios de ambos sexos, todas las edades, clases sociales y niveles educativos. Asimismo, aparece en medios audiovisuales e, incluso, en escenarios formales como entrevistas. En Estados Unidos su uso es más limitado y es más habitual en clases sociales menos populares o en entornos muy informales. Están prohibidos en algunos canales de televisión y su uso en entornos formales está claramente estigmatizado. Suceden cosas similares en Alemania, donde no se suelen emplear y a menudo indican un bajo nivel de educación.

Torres Sánchez (1997), tras un estudio realizado a través de encuestas a alumnos extranjeros, consigue mencionar los temas tabúes más representativos de estos estudiantes por sexo y nacionalidad. En los resultados algunos sí citan tabúes básicos como el sexo, enfermedades, política o religión, pero también nos encontramos con datos curiosos a destacar como es el caso de los hombres suecos, quienes en un principio definían a la sociedad sueca como exenta de tabúes; no obstante, después de dicha encuesta, quizá un tema que se podría considerar tabú entre ellos es el del mayor o menor consumo público de bebidas alcohólicas. A esta conclusión llegaron ayudándose de un análisis comparativo de este tema con la sociedad española, donde en ese momento estaban viviendo, y en la que parece ser que el consumo de alcohol en locales públicos (bares, restaurantes, pubs o discotecas) es mucho mayor y más barato. Con los ingleses hemos recogido algunos datos, en principio curiosos y llamativos, ya que los hombres mencionan como temas tabúes los siguientes: la edad, las funciones corporales (en particular la masturbación, orinar y defecar), las partes del cuerpo y la muerte. Las inglesas incluso suman a estos temas el del racismo, la 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, el cáncer (principalmente entre personas mayores), el nivel económico y las drogas.

Como balance global, Torres Sánchez (1997) llega a la conclusión de que las mujeres tienen más temas tabúes que los hombres y que las nacionalidades con mayor número de tabúes son la norteamericana, árabe, inglesa, japonesa, griega y española, seguidas de la francesa, italiana y polaca, y en último lugar la alemana y sueca.

Sin embargo, como comenta Fernández Calonge (2020), vivimos en una sociedad que ha evolucionado bastante y las relaciones entre personas, también de diferentes culturas, es cada vez mayor. Por esta razón, se considera primordial saber las preferencias verbales en las relaciones sociales. “No hace mucho tiempo, surgió en Estados Unidos lo que hoy ha dado en llamarse el ‘lenguaje políticamente

correcto’, y que, quizá, debería haberse traducido en español como ‘lenguaje socialmente adecuado’. La aparición de este lenguaje fue motivada por la necesidad de llevar a cabo una ‘reforma del lenguaje’ con la finalidad de reducir la negatividad de los vocablos y expresiones relacionados con la discriminación, el racismo o la xenofobia” (Fernández Calonge,2020:3).

Tal como señala Armenta Montero (2006):

Esta forma de proceder con el lenguaje ha pretendido corregir la concepción lingüística de la realidad creyendo que así corregía la realidad misma. No se trata sino de la pervivencia del tabú en las distintas sociedades actuales. En esta línea, poder afirmar que la interdicción conceptual y lingüística mantiene una íntima relación con el LPC, puesto que ambos confluyen en la necesidad de volver a nombrar la realidad evitando matices ofensivos que puedan perturbar la cortesía o el mismo orden social (2006, 38).

Por todo ello, surge el término eufemismo, que sirve como estrategia muy útil para alcanzar los fines específicos que persigue en lenguaje políticamente correcto. En el caso de los eufemismos en español, son frecuentemente utilizados por su alta productividad, debido a que, de alguna manera, mitigan el efecto negativo que pueden causar las palabras tabúes. Por ejemplo, es habitual emplear *invidente* en lugar de *ciego*; *anciano*, en vez de *viejo*; *empleada del hogar*, por *criada*; *ebrio*, por *borracho* o *morir por acabarse*, *agonizar*, *consumirse*, *caer*, *expirar*, *fallecer*, *faltar*, *fenecer*, *finarse*, *irse*, *perecer*, etc.

Por eso es imprescindible que nuestro alumnado extranjero conozca y aprenda qué palabras y expresiones resultan más adecuadas para emplear en cada contexto. La enseñanza de idiomas no debe limitarse solo a enseñar una lengua neutra, sino a formar a personas para ser competentes en un idioma, lo que, también, implica, además de aspectos gramaticales, que estas sean capaces de adaptarse a los diferentes registros necesarios según los contextos de emisión, así como que puedan saber canalizar sus intenciones del modo más efectivo posible.

En definitiva, es imprescindible la enseñanza de palabras y expresiones eufemísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera, porque el alumnado debe tener pleno conocimiento de cuáles son las expresiones o palabras más adecuadas para los hablantes nativos en el uso cotidiano de la lengua.

## 5. PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS COMUNICATIVOS EN LA CLASE DE ELE

### 5.1. *Conciencia pragmática*

Como anota Escandell (2008:22):

La distancia que existe a veces entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir, la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación, o la asignación correcta de referente como paso previo para la comprensión total de los enunciados son tres tipos de fenómenos que se escapan a una caracterización precisa en términos gramaticales.

Gracias a los ejemplos anteriores, hemos podido comprobar cómo eficazmente algunos fenómenos reciben una explicación más completa si se adopta también un punto de vista pragmático. Con todo lo expuesto se quiere conseguir mentalizar de que Pragmática y Gramática son dos ciencias que se deben de complementar.

La perspectiva pragmática aporta diversas ventajas: complementa y matiza de un modo altamente eficaz las consideraciones gramáticas, da una visión más precisa de la compleja realidad lingüística y simplifica la descripción del nivel estructural.

Tal como se pone de manifiesto en dichos ejemplos, las frases pueden obtener contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal de las palabras que las componen, sino que depende de los datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son pronunciadas.

Estas diferencias de naturaleza pragmlingüística, sociopragmática y sociocultural pueden producir, como se observa en el anterior apartado, efectos de interferencia pragmática si los que están aprendiendo una lengua trasladan a ella el conjunto de supuestos y de principios que rigen la suya.

Como expone Galindo Merino (2005), cada vez se escriben más trabajos de pragmática específicos de nuestra lengua y se introducen más ampliamente en el currículo de ELE, especialmente, en la parte cultural. Ahora bien, qué saberes pragmáticos transfieren los estudiantes en cada situación, en qué medida beneficia o dificulta su comunicación en español, y cómo abordar de forma concreta situaciones potenciales de transferencia pragmática en el aula de ELE con ejercicios específicos para evitar conflictos socioculturales son interrogantes que aún quedan pendientes, como bien comenta esta autora.

Una vivencia compartida por casi todos los profesores de idiomas es encontrar estudiantes que dominan las cuatro habilidades, pero que a veces son demasiado directos o indirectos, o no utilizan la forma lingüística adecuada para cada función comunicativa. En tales casos, hay una falta de

competencia pragmática, ya que los estudiantes suelen volver inconscientemente a la vieja estrategia: su lengua materna.

Los estudiantes de niveles avanzados en la enseñanza del español como lengua extranjera suelen estar más expuestos a errores pragmáticos. Esto se debe a que su mayor dominio de la gramática les permite tener más opciones de expresión, lo que los hace más propensos a intentar reproducir las estrategias de interacción que usarían en su lengua materna. Además, hay más posibilidades de que su interlocutor malinterprete cualquier comportamiento que se aparte de lo esperado y lo atribuya a sentimientos negativos.

En consecuencia, todo docente debe tener siempre presente la rica diversidad de estilos y de efectos que la interferencia puede motivar y debe de ser capaz de adoptar una metodología apta y unos medios propios para que sus alumnos aprendan también cuáles son las condiciones de adecuación de las formas a las situaciones, cuál es su valoración relativa y cuál es la conducta esperable en cada situación.

El objetivo no es que los alumnos se comporten como nativos, sino concienciarlos de las implicaciones comunicativas y sociales de determinados comportamientos relacionados con la lengua y la cultura. Los estudiantes deben tener *input* y oportunidades para practicar la lengua y poder reconstruir el marco pragmático del idioma por sí mismos.

Un aspecto fundamental de la competencia pragmática, según indica Agustín Llach (2005), es el reconocimiento de la importancia de la comunicación intercultural y el impacto que la competencia pragmática incompleta e insuficientemente desarrollada puede tener en dicha comunicación (malentendidos, hablantes poco cooperativos o imágenes de mala educación, etc.).

Si los estudiantes de LE no tienen suficiente conocimiento sociocultural y lingüístico sobre los contextos en los que se usa la lengua meta, es decir, qué estructuras gramaticales y léxicas se usan en qué contextos y con quién, entonces su producción o comprensión en LE sería limitada y, en cierto punto, inapropiado porque se desviaría de las normas socioculturales que rigen una interacción comunicativa particular.

Conocer el estilo comunicativo de los hablantes de la lengua meta no solo es necesario para una interacción correcta e idónea con ellos, sino también -y esto a menudo se olvida- para poseer una completa información y obtener un análisis de las intenciones de los representantes de la nueva cultura. Por ende, esto implica que, a la vez que se va adquiriendo el dominio de los mecanismos más puramente estructurales o formales, una persona debe conocer gradualmente todos los principios que

guían y organizan el uso del lenguaje, que, como ya se ha mencionado con anterioridad, no son los principios estrictamente lingüísticos, pero su influencia en el uso del lenguaje es tan grande que hay que conocerlos y usarlos correctamente si queremos conseguir un comportamiento verbal similar al de un hablante nativo.

De esta forma se apunta a poner en práctica el enfoque que el *Marco Común de Referencia* para las Lenguas indica como modelo pedagógico-lingüístico que:

se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (MCER 2001: 8).

El mismo MCER completa esta visión, amplía la visión del papel del usuario como agente social activo y mediador en la cooperación intercultural, buscando terrenos comunes que permitan la comunicación efectiva entre culturas:

En la mediación, el usuario/alumno actúa como un agente social que crea puentes y ayuda a construir o transmitir significado a veces dentro del mismo idioma, a veces de un idioma a otro [...]. La atención se centra en el papel del lenguaje en el procesamiento, como crear el espacio y las condiciones para comunicarse y/o aprender. [...] (MCER 2001: 103).

Por tanto, como indica Gutiérrez Ordóñez (2004), el proceso de enseñanza de una lengua extranjera debe incluir el desarrollo de la competencia pragmática como un objetivo fundamental, proporcionando herramientas para la comprensión, interpretación y aplicación adecuada de las normas que rigen la comunidad de hablantes objetivo.

## 5.2. *Vigilancias epistémicas y hermenéuticas*

Como expone Padilla (2020), la validez de una hipótesis interpretativa depende de la información contextual y enciclopédica que los destinatarios utilizan. Sin embargo, esta información puede ser inadecuada debido a su falsedad o inexactitud. La fuente de la información puede ser otro informante o uno mismo adquiriendo la información por sus propios medios. Si la fuente es otro informante, pueden proporcionar información falsa o inexacta para engañar, manipular o mentir. Si uno mismo adquiere la información, puede almacenar información errónea, incompleta o inexacta debido a la falta de agudeza sensorial o distracción. Para evitar estos riesgos, se utilizan mecanismos mentales sofisticados para determinar la fiabilidad y veracidad de la información.

Surge, de esta manera, el término de metapragmática acuñado por Silverstein (1981). Su extensión ha llevado a utilizarlo para referirse al control que los interlocutores ejercemos sobre nuestros usos lingüísticos, que se reflejan en la conducta lingüística y comunicativa.

Siguiendo las explicaciones de Albelda (2020), la metapragmática se refiere a la capacidad de los hablantes de elegir entre distintas formas lingüísticas en cada situación comunicativa según la intención que tengan de comunicar una determinada idea. La conciencia metapragmática, por tanto, se refiere a los conocimientos de los hablantes sobre su propio uso de la lengua. Cada formulación que se elige y emplea supone previamente una reflexión sobre el lenguaje. Los hablantes son conscientes de que una misma idea se puede comunicar de formas distintas, y cada formulación consigue distintos efectos, por eso se elige una formulación y no otra. La conciencia metapragmática se manifiesta en el emparejamiento entre propiedades estructurales de la lengua con propiedades contextuales.

Tal como continua aclarando esta autora, son numerosísimos los indicadores de la conciencia metapragmática: marcadores discursivos, adverbios de la enunciación y epistémicos (entre los que destacan muchos evidenciales: francamente, a decir verdad, evidentemente, sin duda, ciertamente), *verba dicendi* (verbos del decir), verbos de actos de habla (que nombran los actos verbales: jurar, condenar, amenazar, preguntar, ordenar), verbos que describen el comportamiento verbal (discutir, persuadir, convencer, proseguir). También manifiesta esta conciencia el recurso a fórmulas de atenuación o de difuminación del significado de lo dicho (“He tenido como pesadillas”).

También se provoca una actitud de alerta sobre la fuente de información y/o la información en sí que se denomina vigilancia epistémica. Esta vigilancia ayuda a evitar creer ciegamente en alguien o en la información que proporciona. Los mecanismos que se utilizan para evitar el engaño o la desinformación suelen estar activados y funcionan eficazmente, pero su activación puede disminuir o aumentar según los riesgos que se presenten o la sobrecarga cognitiva. Si estos mecanismos no están suficientemente activados y hay escasa vigilancia epistémica, pueden explicar algunos malentendidos. La aceptación de una hipótesis interpretativa también depende de la plausibilidad que se le otorgue al resultado de los procesos cognitivos involucrados en su construcción. Aunque estos procesos se llevan a cabo de manera rápida y automática, pueden fallar y no siempre producen resultados adecuados.

En palabras de Levinson (1983): “si utilizo una expresión lingüística que no me compromete con la proposición inserta, prefiriéndola a otra expresión disponible más fuerte que sí me comprometería,

entonces puede interpretarse que no estoy en situación (epistémica) de hacer la declaración más fuerte” (Levinson, 1983: 127).

Así podemos ver ejemplos de este tipo de vigilancia en:

*-Creo que Juan está fuera ~ Sé que Juan está fuera.*

*-Los populares o los socialistas han acudido a la manifestación ~ Los populares y los socialistas han acudido a la manifestación.*

*-Es posible llevar el pasaporte ~ Es necesario llevar el pasaporte.*

En todos ellos, el locutor emplea verbos que dan sensación de probabilidad, pero sin certeza exacta para evitar volcarse en profundidad en el tema y prevenir manchar su imagen si finalmente el enunciado que expone no es cierto.

La aceptación de una hipótesis interpretativa depende de la plausibilidad que se le otorgue al resultado de los procesos cognitivos involucrados en su construcción. Estos procesos se llevan a cabo con rapidez y automaticidad, pero no están exentos de fallos, por lo que sus resultados no siempre son adecuados. Por consecuencia, la mente ha desarrollado un conjunto de mecanismos para la detección de fallos y errores interpretativos conocido como vigilancia hermenéutica. Esta vigilancia hace referencia a la atención que debe tener cualquier hablante respecto a la interpretación de los mensajes. El nivel de vigilancia hermenéutica puede disminuir por sobrecarga cognitiva o determinados estados psicológicos y fisiológicos, o aumentar cuando se percibe que aumenta la probabilidad de cometer algún error interpretativo o de que existan varias interpretaciones. Los efectos de la vigilancia hermenéutica son posteriores y consisten en un retroceso o reconstrucción interpretativa. La vigilancia hermenéutica opera sobre los procesos realizados durante el ajuste mutuo y su resultado. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los niveles insuficientes de vigilancia hermenéutica también pueden causar malentendidos.

## CONCLUSIONES

La importancia del lenguaje es innegable. El lenguaje es la base de la comunicación del ser humano, nos permite expresarnos y comprender a los demás y, dependiendo de cómo lo utilicemos, vamos a construir e interpretar el mundo de manera diferente. Debemos abrir un poco los ojos y ser conscientes de que hay que prestar mayor atención al lenguaje tanto oral como escrito que utilizamos y la forma en que nos comunicamos. De igual modo, debemos tener cuidado porque no todas las conversaciones que tenemos van a ser igual de armónicas, ya que existen, como comenta Montolío (2020), los llamados “delincuentes de la conversación”, que dificultan el acto comunicativo. El uso del lenguaje está sujeto a una variedad de factores sociales, lingüísticos y culturales.

En consecuencia, saber hablar es utilizar la lengua según los fines que se persigan, según el tono, y el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales), el género discursivo (conversación espontánea, entrevista, exposición, narración, argumentación...) y las normas que rigen el tipo de situación comunicativa. Ser competente comunicativo es tener esa capacidad sociocultural, como oyente o hablante real, para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en situaciones concretas.

Cuando se estudia el lenguaje en la comunicación es importante considerar el uso de un enunciado específico por parte del hablante en una situación comunicativa particular. Esto se conoce como Pragmática, que es el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Esta rama de la lingüística incluye las condiciones que determinan tanto el uso de un enunciado específico por parte del hablante como su interpretación por parte del destinatario en una situación comunicativa dada.

Durante un intercambio comunicativo, las expresiones pueden adquirir connotaciones que no se encuentran en su significado literal, sino que dependen de los datos que aporta la situación comunicativa. Los hablantes y oyentes deben cooperar en la conversación de acuerdo con sus conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y gustos para lograr el objetivo comunicativo. La contribución a la conversación debe ser adecuada en el momento en que se produce para ser aceptada. Esto se conoce como el "principio de cooperación" de Grice. El objetivo de la interacción es que sea comunicativamente lograda y socialmente satisfactoria para todos los participantes.

La interacción permite que el ser humano se comporte como un ser social al relacionarse con los demás y tratar de alcanzar objetivos propuestos. La conversación es el elemento lingüístico mediante el cual los miembros de una comunidad o grupo social se comunican cotidianamente y aseguran la solidaridad, la integración y la cohesión. La función integradora de la conversación se basa en una interacción gestuoverbal recíproca entre dos o más participantes que usan códigos comunes de comunicación y poseen rasgos sociales y psicológicos que dependen de su rol y la situación en la que se realiza dicha interacción, a través de turnos alternantes concedidos por la necesidad de la trama que se da.

Actualmente, se discute mucho sobre la competencia intercultural y los errores pragmáticos, pues el tratamiento en clase estos dos grandes temas puede ayudar a los profesores a comprender los errores pragmáticos de los estudiantes y enseñarles cómo corregirlos en el contexto de la interculturalidad. Además, como se ha podido comprobar a lo largo del análisis realizado, es importante incluir los errores pragmáticos en el análisis de errores, ya que son muy específicos y tienen un gran impacto en la comunicación.

El MCER promueve la idea de que los ciudadanos europeos deben ser plurilingües y tener una capacidad de interculturalidad. Esto implica tener conocimiento, conciencia y comprensión tanto de su propia cultura como de las normas y valores culturales de la comunidad de hablantes de la lengua meta. Los individuos pueden aprender a superar malentendidos interculturales y situaciones difíciles al contrastar, observar y estudiar distintas culturas en perspectiva. Además, la promoción de valores interculturales puede ayudar a desterrar y luchar contra estereotipos injustificados.

En conclusión, la investigación sobre el conflicto comunicativo intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera ha demostrado la importancia de la conciencia intercultural y las habilidades comunicativas efectivas en la mejora de la comunicación entre hablantes de diferentes culturas. La investigación ha identificado los aspectos más idiosincrásicos de los problemas comunicativos que experimentan los estudiantes de ELE al interactuar con hablantes nativos de español, y ha propuesto soluciones para evitar o corregir estos conflictos comunicativos.

Las perspectivas futuras de investigación podrían centrarse en la evaluación de la efectividad de estas soluciones propuestas en la práctica. Por ejemplo, se podrían realizar estudios empíricos para medir el impacto de la enseñanza de habilidades comunicativas efectivas y la conciencia intercultural en la

mejora de la comunicación intercultural en el aula de ELE. Esta evaluación podría incluir la observación y análisis de interacciones en el aula y la evaluación de la percepción de los estudiantes sobre su propia competencia comunicativa y su capacidad para interactuar efectivamente con hablantes de diferentes culturas.

De igual modo, se podría plantear la idea de desarrollar nuevas herramientas y metodologías para mejorar la enseñanza de ELE y fomentar la conciencia intercultural en los estudiantes como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo que fomenten la colaboración entre estudiantes de diferentes culturas.

Por último, se podrían explorar otros aspectos de la comunicación intercultural en la enseñanza de ELE como el uso de tecnología para mejorar la comunicación y la colaboración entre estudiantes de diferentes culturas. Un ejemplo de esto podría ser desarrollar recursos digitales como aplicaciones móviles o plataformas en línea que ayuden a los estudiantes a mejorar sus habilidades comunicativas y su comprensión de las diferencias culturales.

En resumen, hay muchas oportunidades para continuar investigando y mejorando la enseñanza de ELE en un contexto intercultural, y estas investigaciones pueden tener importantes implicaciones para la mejora de la comunicación intercultural en general.

## BIBLIOGRAFÍA

Agustín Llach, M<sup>a</sup>. P. (2005): *La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE*. Universidad de La Rioja: ASELE, Centro Virtual Cervantes.

Albelda, M. (2020): *Dossier de pragmática aplicada al español*, Valencia: Universidad de Valencia. [en línea]: [Dossier Pragmatica española A y B 2019 20.pdf](#).

Alonso, T. (2005/2006): *El desarrollo de las competencias interculturales a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. Instituto Cervantes.

Álvarez Baz, A. (2003): *La interculturalidad en la clase de ELE. Un estudio de campo*. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia. [en línea]: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:eb3d3f18-04cc-4c64-bfb6-42bd5d8f690e/2004-esp-09-08alvarez-pdf.pdf>.

Armento Moreno, L.M (2006): *Eufemismos en el lenguaje políticamente correcto de textos legales sobre educación*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Barros García, P. (2005): «la competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas», en Montoya Ramírez (ed.), *enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 9-29.

Blanco, I. (2008): *Los errores en el proceso de aprendizaje*. Cuadernos Cervantes de la lengua española [en línea], disponible en: [http://www.cuadernoscervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html), (consultado: 21 de marzo de 2014).

Briz, A (2002): «La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española», en *Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentriste de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo, editado por Bravo D. [en línea]: <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>

Camargo, L. y Méndez Guerrero, B. (2017): «Pragmática y enseñanza de ELE», en A.M. Cestero Mancera e I. Penadés Martínez. (eds.): *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, cap. 19.

Centro Virtual Cervantes (2014): *Error pragmático*. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/errorpragmatico.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/errorpragmatico.htm)

Cestero Mancera, A. M. (2015): « La expresión del tabú: estudio sociolingüístico». *Boletín De Filología*, 50(1), 71-105. Recuperado a partir de: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/36729>

Collantes, F. (2012): *El tratamiento del error en clase de ele ¿cómo debemos actuar?* Recuperado de <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>

Consejo de Europa (2001): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Escandell Vidal, M.V. (1995): Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, 25, 31-66.

Escandell Vidal, M.V. (1996): «Los fenómenos de interferencia pragmática», en *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Expolingua 3, Madrid: Actilibre, 95-109.

Escandell Vidal, M.V. (2005): *La comunicación*, Madrid: Gredos.

Escandell Vidal, M.V. (2006): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.

Escandell Vidal, M.V. (2008): «La Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras», en Barrio Barrio, José Félix (coord.), *La pragmática en la enseñanza. Materiales de Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*, Sofía: Universidad de Sofía.

Fernández Calonge, S. (2020): *Análisis de la enseñanza de los eufemismos en los materiales de ELE*, Universidad de Valladolid.

Fernández González, J. (2020): *Las dificultades de hablar como un nativo. Pragmática y análisis del discurso no nativo*, Universidad de Salamanca.

Galindo Merino, M<sup>a</sup> M. (2005): *La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE*. Universidad de Alicante. XVI Congreso Internacional de ASELE. Centro Virtual Cervantes.

González Di Pierro, C. (2010): *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión de la tesis doctoral dirigida por P. Guerrero Ruiz y M.T. Caro Valverde. Murcia: Universidad de Murcia.

Hirai, M. (2017): *El malentendido en la comunicación entre japoneses y españoles* [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Hymes, D.H. (1971): «Acerca de la competencia comunicativa», en Llobera *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.

Karpana, Alena (2019): Competencia pragmática en la prevención del conflicto comunicativo. *Revista de relações internacionais e comércio exterior da estácio*, N°1, V°1.

Lacorte, M. (2019): *Enseñanza comunicativa y aprendizaje de español. conceptos básicos*. Madrid: SGEL.

Leech, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres: Longman.

Levinson, S. (1983): *Pragmatics*, Cambridge University Press.

Maizo, J. (2021/2022): *A propósito de la competencia intercultural en ELE: una aplicación didáctica a través de los malentendidos culturales*. Máster en Enseñanza de Español/ Catalán para inmigrantes  
Nombre del tutor académico: Begoña Gómez Devís. Facultad de Letras de la Universidad de Lleida.

Miquel, L. y Sans, N. (2004): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *RedELE*. [en línea]: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>

Montolío, E. (2021): *Cómo nos define nuestro lenguaje*. BBVA, Aprendemos juntos. [en línea]: <https://www.youtube.com/watch?v=W3KfkeYtW2w>

Padilla, M. (2020): «El malentendido», en V. Escandell, J. Amenós y A. Ahern (eds.) (2020), *Pragmática*. Madrid: Akal, 384-407.

Portolés, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*, Madrid: Síntesis.

Oliveras À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Rizo García, M. (2000): *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, N° 25, *Crítica*, 225-230.

Rodrigo, M. (1999): *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Tatoj, C. (2021): *La competencia intercultural y el error pragmático*. *Studia Romanica Posnaniensia*.

Thomas, J. (1983): «Cross-cultural pragmatic failure», en *Applied linguistics*, N°2, 91-112.

Torres Sánchez, M.<sup>a</sup> A. (1997): *Tabú y enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Cádiz Instituto virtual cervantes

Yahia, A. (s.f): *Problemas de interculturalidad*. Instituto Cervantes. [en línea]: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/14\\_yahia.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/14_yahia.pdf).

Yus, F. (1999): *Misunderstandings and explicit/implicit communication*. [en línea]:

[https://benjamins.com/catalog/prag.9.4.01yus.](https://benjamins.com/catalog/prag.9.4.01yus)