

De alfa a omega: hacia el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE (I). Aproximación teórica

RUTH M.^a REY ARRANZ

Profesora de ELE

In memoriam

NARCISO M. CONTRERAS IZQUIERDO (CORRESPONDING AUTHOR)

Universidad de Jaén

Received: 2025-02-14 / Accepted: 2025-04-02

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.32838>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Las aulas de español como lengua extranjera (ELE) son un reflejo de la mayoría de las sociedades actuales como punto de encuentro de diversas culturas, por lo que desarrollar la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural es una de las labores fundamentales del profesorado en este ámbito. Para ello, no solo es cuestión de transmitir conocimientos, sino también de influir en las actitudes y representaciones culturales para mejorar las destrezas interculturales de los estudiantes. En este trabajo, partiendo de la gramática cultural subyacente en toda interacción, realizamos una aproximación teórica sobre el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE.

Palabras clave: comunicación intercultural, competencia intercultural, Español como Lengua Extranjera, representaciones culturales.

From alpha to omega: towards the development of intercultural competence in the EFL classroom (I). Theoretical approach

ABSTRACT: Spanish as a foreign language (ELE) classrooms are a reflection of the majority of current societies as a meeting point of diverse cultures, so developing the ability to function adequately and satisfactorily in intercultural communication situations is one of the tasks fundamentals of teachers in this area. To do this, it is not only a matter of transmitting knowledge, but also of influencing cultural attitudes and representations to improve students' intercultural skills. In this work, starting from the cultural grammar underlying all interaction, we carry out a theoretical approach to the development of intercultural competence in the ELE classroom.

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, Spanish as a Foreign Language, cultural representations.

1. INTRODUCCIÓN: LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL¹

Hace ya algún tiempo, Rodrigo Alsina (1996, p. 2) definía la comunicación intercultural como “la comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas (por ejemplo, grupos étnicos) dentro del mismo sistema cultural”.²

En el terreno de la adquisición de segundas lenguas (ASL), la cultura ha recibido tradicionalmente dos definiciones (Trujillo, 2005): la cultura formal o *highbrow culture* y la cultura profunda o *lowbrow culture*. La cultura formal incluiría la historia, las artes, la literatura y los grandes logros de una comunidad, y la cultura profunda, las tradiciones, costumbres y formas de vida de una comunidad.

En nuestro caso, consideramos conveniente partir de un concepto de cultura no formal que refleje los puntos de vista sobre la vida cotidiana, los valores, y el mundo significativo de los hablantes de la cultura meta. De este modo, se concibe la cultura como especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, relacionarse y para conocer e interpretar el mundo: una forma aprendida de pensar, sentir y actuar que caracteriza a una sociedad. Por tanto, la base de la cultura no es la información compartida, sino las normas compartidas de interpretación (Garfinkel, 1972, p. 304).

De la misma forma, y desde de la perspectiva de las relaciones sociales consideradas como acciones destinadas a conseguir un fin, Díaz de Rada (2010, p. 216) señala que “la cultura es la forma convencional que toma la acción en cualquier área de actividad, el conjunto de reglas con las que organizamos esa forma, y el proceso, decurso o discurso, en el que esas reglas se ponen en juego”.

En cuanto a la relación entre lengua y cultura, Coseriu (1981, 1982) afirma que la cultura está formada por saberes, creencias e ideas, y que abarca todo aquello que forma parte de la tradición cultural de un pueblo, de su forma de vivir y de estar en el mundo, mientras que el lenguaje es una forma primaria y fundamental de la cultura, pues la crea y la transmite y, a su vez, la cultura conforma y determina el sistema lingüístico. Por tanto, el lenguaje debe ser estudiado y entendido en su contexto cultural (Coseriu, 1982).

Esta relación entre sociedad, cultura y comunicación se evidencia en el concepto de “*ethos* comunicativo”, que hace referencia al modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social y las relaciones personales que se dan en una determinada sociedad. Dicho concepto está compuesto por un complejo entramado de aspectos como son los referentes, saberes, comportamientos, habilidades y actitudes socioculturales que configuran la identidad histórica y cultural de la comunidad de habla. En definitiva, está

¹ Hemos abordado más extensamente todo lo que exponemos aquí en trabajos previos (Rey Arranz, 2016a, 2016b, 2017), por lo que remitimos a los mismos para más detalles.

² Esta definición plantea la cuestión de si es condición necesaria tener una lengua materna diferente para que la comunicación resultante de la interacción se pueda denominar “comunicación intercultural”. En nuestro caso, nos inclinamos por la propuesta del mismo autor (Rodrigo Alsina, 1996, p. 3), que constata la existencia de una graduación en la diferenciación cultural: “Así las formas de pensar, sentir y actuar de distintas comunidades de vida estarán más o menos próximas unas de otras porque compartan, por ejemplo, la lengua o algunos elementos de sus estilos de vida [...]. En cada circunstancia la comunicación intercultural tendrá unas características distintas, de acuerdo con la proximidad o lejanía”.

formado por los conocimientos, formas de pensar, comportarse y expresarse, compartidos en mayor o medida por el grupo social (Baran, 2010, p. 140; Wierzbicka, 2006, pp. 22-25).³

Así, la comunicación lingüística es el reflejo de aspectos de la idiosincrasia, la historia, los hábitos y costumbres, así como la manera de pensar y conceptualizar el mundo por parte de las comunidades de habla y, por tanto, en la interacción lingüística, los interlocutores parten de un modelo comunicativo, una concepción de la realidad y un sistema de normas y valores determinados por la cultura. Por tanto, la lengua es también un sistema de acción social cargado de significados culturales, un código cultural, un modo de interpretar la realidad (Hall, 1989).

En este sentido, la teoría del contexto desarrollada por Dijk (2012) supone que los interlocutores construyen modelos mentales para representarse los aspectos relevantes de la interacción comunicativa, proporcionando un conjunto de propiedades sociocognitivas que configuran las situaciones sociales, y que, en parte, son intersubjetivas, compartidas con el grupo social: los hablantes, mediante la socialización, adquieren conocimientos y creencias compartidas que influyen en la construcción de esos modelos mentales, que facilitan la interacción y la comprensión mutua.

Las normas de conducta comunicativa de las comunidades de habla son igualmente objeto de interés de la etnografía de la comunicación, destacando el modelo propuesto por Hymes (1972), denominado *SPEAKING*, uno de cuyos elementos clave son las normas de interpretación, que se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho y que determinan tendencias de comportamiento habituales y compartidas por los miembros de una colectividad, que funcionan en términos de lo que habitualmente se considera apropiado en una situación determinada. Estas normas de interpretación tienen una base cultural, pues la cultura incide en cómo entendemos el contexto, el tiempo, el espacio, la jerarquía, etc. (Hall, 1978; Hofstede et al., 2010) y ejerce su influencia en el comportamiento del individuo, tanto en el plano social como en el lingüístico.

Finalmente, nos parece interesante la aproximación a este tema que realiza la etnopragmática, que trata de entender los usos lingüísticos con una perspectiva intracultural, describiendo para ello el guion cultural (*cultural script*), compuesto por los valores, creencias, conductas y formas de comunicarse que son propias de una comunidad de habla (Fernández, 2019, p. 410; Goddard, 2004, 2006; Goddard y Wierzbicka, 2004, p. 157), y que actúa como un “telón de fondo interpretativo del discurso y del comportamiento social en un contexto cultural particular” (Goddard y Wierzbicka, 2004, p. 157).

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En el ámbito de didáctica de lenguas, Byram (1995b, citado por Castro Viudez, 2003, p. 220) introduce el concepto de “competencia intercultural”, que es definida en el *DTC*

³ Todo este conocimiento es adquirido a través de la socialización del individuo mediante la cognición social, esto es, la interrelación entre los procesos neuronales y cognitivos individuales y la dimensión colectiva, social, y que ayudaría a comprender y explicar la relación entre la percepción y la comunicación (Amenós y Ahern 2017, 181-183). Es este un proceso cognitivo que genera una amplia gama de contenidos, socialmente situados, generalmente compartidos, fruto de la relación interpersonal o intergrupal. Es decir, la información que procesa nuestra mente es una información socialmente situada, y los contenidos de la cognición social son doblemente sociales: primero, por su origen y, después, porque nos permiten la relación con los otros (Blanco et al., 2016, p. 27). Precisamente, algunos de los mayores avances dentro de las ciencias cognitivas en los últimos años se han producido en este ámbito de la cognición social. Para más información sobre este concepto y su relación con la comunicación intercultural y el aprendizaje de lenguas véanse, entre otros, los trabajos de Escandell Vidal (2009a, 2009b y 2009c).

(2003, s.v. “competencia intercultural”), como “la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”.

El mismo autor (Byram, 1995b) propone que el componente cultural sea parte central del aprendizaje, siendo esencial la presencia en el aula de la cultura de los alumnos y la atención al factor emocional y afectivo, pues el principal objetivo es “desarrollar estudiantes como hablantes o mediadores interculturales que son capaces de actuar con identidades complejas y múltiples y evitar los estereotipos que acompañan si percibimos a alguien a través de una única identidad” (Byram et al., 2002, p. 9).

Por tanto, el hablante intercultural es quien puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico para manejarse en la interacción entre límites culturales, anticipar los malentendidos causados por las diferencias y hacer frente a las demandas cognitivas y afectivas en el momento de implicarse con la alteridad (Byram, 1995a, p. 25).

Estos planteamientos suponen un cambio de enfoque en el sentido de pasar de la cultura como información a la cultura como formación. Para ello, presentamos diversas orientaciones que Areizaga (2001, p. 164) resume de diversas propuestas en este sentido. La primera es que no se puede entender una cultura extranjera (cultura meta, C2) sin tomar conciencia de la propia (C1) ni de la relatividad y las relaciones de ambas. Igualmente, se debe atender la perspectiva histórica de la cultura para dar cuenta de su carácter dinámico y presentar también la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.

Otra orientación es que, para desarrollar la competencia intercultural que posibilite esta comunicación, hay que emplear habilidades y actitudes como el pensamiento relacional y crítico, la observación y reflexión sobre procesos de interacción, las habilidades interpretativas; las actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse, en lugar de juzgar.

Igualmente, la dimensión intercultural requiere de una tercera perspectiva lejos de posiciones etnocéntricas y de la aculturación mediante la asunción de identidades estereotipadas. En este sentido, Byram (1992, pp. 10-12) habla de una socialización terciaria.

Finalmente, se debe potenciar la capacidad de transferencia, ya que al aprender sobre la cultura meta, se aprende también (mediante la reflexión y la toma de conciencia de lo propio y lo ajeno) sobre cualquier cultura. En este sentido, y según Kramsch (2001, p. 201), los problemas y malentendidos que se producen no son muy distintos de los que se podrían producir entre personas que hablan la misma lengua y se han socializado en la misma cultura.

Desde un punto de vista didáctico, es fundamental considerar que la mera presentación y transmisión de conocimientos no deja lugar a la interpretación, por lo que ofrecer solo información sobre la cultura meta no cambia la actitud hacia ella ni mejora la comprensión (Byram y Esarte-Sarries, 1989), y acumular datos no ofrece herramientas a los alumnos para situaciones culturales que no se han tratado antes: el conocimiento cognitivo no prepara para procesar nuevos fenómenos ni para afrontar diferentes modelos de comportamiento (Omaggio, 1986), por lo que es necesario fomentar la introspección y reflexión sobre la cultura propia (C1) y la cultura meta (C2).

Sobre esta base, el aula multicultural nos ofrece un marco idóneo para desarrollar las actitudes interculturales (empatía, curiosidad/apertura, disposición favorable, saber relativizar, tolerancia a la ambigüedad y saber regular los factores afectivos), las habilidades de relacionar, comparar e interpretar (la nueva cultura con la suya propia), las habilidades de descubrimiento; la capacidad de poner en práctica en la interacción los nuevos conocimientos adquiridos sobre la cultura y una conciencia crítica cultural.

Por este motivo, es posible concebir el aula como escenario de introspección y reflexión que vaya más allá de formar hábitos o reproducir modelos, creando un espacio que comprenda la dimensión cognitiva del aprendizaje –realizando procedimientos de comparación, inferencia, discusión y negociación– y la dimensión afectiva, propiciando un ambiente que estimule la valoración positiva de la diversidad.

No obstante, también es necesario tener en cuenta que no se puede aprender todo lo que conforma una cultura, aunque solo fuera porque las culturas no son estáticas ni estancas. Como precisan Byram et al. (2002, p. 11), el desarrollo de la competencia intercultural nunca es completa y perfecta, pero ser un hablante/mediador intercultural exitoso no lo requiere. Las razones son que no es posible adquirir o anticipar todos los conocimientos que uno podría necesitar para interactuar con personas de otras culturas, pues estas están en constante cambio y en un mismo país pueden existir culturas diferentes.

Del mismo modo, como formadores, nuestro propósito no es que los aprendientes cambien sus valores, sino que cualquier evaluación que hagan de la otra cultura y de la suya propia sea crítica y se produzca sobre la base de criterios explícitos, pues “las diferencias culturales entre los hombres no consisten simplemente en las cosas que observan, sino en las normas con arreglo a las cuales observan” (Goodenough, 1971, p. 191), es decir, entender correctamente una cultura pasa por interpretarla según sus propios criterios culturales. Esto “no supone eliminar nuestro juicio crítico, pero sí dejarlo en suspenso hasta que no hayamos entendido la complejidad simbólica de sus prácticas culturales” (Rodrigo Alsina, 1999, p. 68). En definitiva, hemos de ser conscientes de nuestros propios valores, creencias y comportamientos, de que estos influyen en nuestra manera de ver y tratar a otras personas y de que pueden crear reacciones de rechazo ante aspectos de la nueva cultura.

En este sentido, nos parece interesante traer aquí el concepto de “gramática de la cultura” (Pérez de Herrasti, 2010), ya que ofrece una orientación tanto teórica como didáctica muy apropiada en este campo: el hablante nativo, a través de la interacción con otros miembros de su comunidad cultural, y sin ser consciente de dicho proceso, desarrolla ideas sobre el mundo y una visión de la vida, aprende a “comprender silencios, miradas, espacios y tiempos” (Pérez de Herrasti, 2010, p. 9).

Desde el enfoque didáctico, con el objetivo de que los aprendientes adquieran dichos conocimientos, actitudes y comportamientos culturales, “no se trata de enseñar reglas de comportamiento ni de informar de hechos concretos como que los españoles comemos tarde o se acercan más al hablar que los tailandeses, sino de reflexionar dónde radica la diferencia en las pautas y, especialmente, intentar comprender el porqué de estas diferencias para así entender mejor a las personas que forman parte de dicha comunidad cultural” (Pérez de Herrasti, 2010, p. 9).

Estableciendo un adecuado paralelismo, “no enseñamos la gramática frase por frase, sino que damos las reglas que nos ayudan a comprender muchas oraciones que nunca hemos visto en clase. De igual manera, comprender los sistemas de valores culturales que se descubren tras los conocimientos anecdóticos, nos lleva a entender muchas situaciones, no sólo las analizadas en el curso” (Pérez de Herrasti, 2010:11).

Por lo tanto, el profesor debe hacer reflexionar y enseñar las reglas culturales que hagan que el alumno interprete y se comporte adecuadamente en situaciones comunicativas pluriculturales. Siguiendo con el paralelismo, del mismo modo que el alumno desarrolla la interlengua, debemos propiciar el desarrollo de su “intercultural”, desde su cultura de origen (que podemos denominar “cultura alfa”) hasta la cultura meta (que denominaremos “cultura omega”).

Si no desarrollan esta competencia,⁴ nuestros alumnos hablarán una lengua, pero sentirán y pensarán en otra; “pasearán” por la nueva cultura pero no sabrán qué ver y qué ignorar, ni cómo interpretar lo que ven, dándose lugar toda clase de malentendidos, dentro y fuera del aula,⁵ o llegar incluso a producirse un choque cultural (Oberg, 1960, pp. 177-182), cuyos síntomas son los sentimientos de sorpresa y de impotencia por las diferencias entre las propias expectativas y lo que se observa y experimenta.

Para evitar todo esto, se propone trabajar explícitamente las cualidades personales que favorecen el aprendizaje cultural y, entre ellas, incidir en la capacidad para la resolución (desarrollar un estilo de cooperación para solucionar los posibles conflictos), la sensibilidad intercultural (estar dispuesto a buscar posibles diferencias culturales que podrían explicar el comportamiento que no se entiende) y el sentido del humor (poder reírse cuando las cosas salen mal) (Martín, 1989). Incluso se recomienda, según el caso, llegar a asumir el carácter irresoluble de algunos conflictos (Byram, Neuner y Zarate, 1997).

Por tanto, los profesores deben contribuir a desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos promoviendo el interés y la curiosidad por la alteridad, la conciencia de uno mismo y de la propia cultura vista desde la perspectiva de los demás.⁶

3. LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA

Por lo que se refiere al tratamiento de la dimensión cultural en los documentos de referencia, el *MCER* (2002) establece una distinción entre las competencias generales del alumno y las competencias lingüísticas o comunicativas propiamente dichas. El conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural se incluyen dentro de una competencia general más amplia llamada “saber”, y las destrezas y habilidades interculturales forman parte del “saber hacer”.

Además, en este mismo documento, se indica que la conciencia intercultural es producida por el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre la cultura de origen y la cultura meta, y que incluye “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*, 2002, pp. 101-102).⁷

En el *MCER. VC* (2021) se ha intentado ampliar y desarrollar la competencia intercultural, pasando a denominarse “competencia plurilingüe y pluricultural”. En este sentido (*ibíd.*, 3.4.1.3.

⁴ Para conocer distintas propuestas sobre las etapas en el desarrollo de la competencia intercultural, véase Denis y Matas Pla (2002, pp. 31-37) y Meyer (1991, pp. 142-144).

⁵ Pueden producirse lo que, en la pragmática intercultural, se denomina “interferencia sociopragmática” (Amenós y Ahern, 2017, p. 186) relacionada con la incapacidad de comprender e interpretar los pensamientos, sentimientos y acciones de otras personas, así como también expresar sentimientos, emociones, o necesidades propias de forma adecuada. Esos errores pragmáticos pueden desembocar en graves problemas comunicativos y, por tanto, también sociales y afectar las relaciones interpersonales, ya que pueden atribuirse no a la falta de competencia comunicativa del interlocutor, sino a transgresiones de normas de cortesía y cooperación.

⁶ Para lograrlo, como docentes, debemos desarrollar los mismos conocimientos, destrezas y actitudes que pretendemos potenciar en los alumnos. Para ampliar este aspecto, véase Adler (1987), Iglesias (2003) y Oberg (1960).

⁷ De todos modos, y como se señala en el *MCER. VC* (2021, epígrafe 2.3.), ni el pluriculturalismo ni la noción de competencia intercultural se encuentran muy desarrollados en el *MCER*, aunque las implicaciones del plurilingüismo y de la competencia intercultural en la concepción de currículos relacionados con el *MCER* se tratan con mayor destalle en algunos documentos a los que se remite en dicho epígrafe.

Mediar la comunicación), aborda el importante proceso de mediación, que consiste, en el caso de la dimensión cultural, en “facilitar un entorno de interacción positivo para que participantes de diferentes culturas puedan comunicarse con éxito, incluidos contextos multiculturales”. Para ello, se busca facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural, en el sentido de “creación de un espacio compartido entre interlocutores lingüística y culturalmente distintos (esto es, la capacidad para afrontar la «otredad» con el fin de identificar las similitudes y diferencias y, de esta forma, construir sobre la base de rasgos culturales conocidos y desconocidos, etc.)”.

Por su parte, en el *PCIC* (2006), la dimensión cultural se presenta en tres inventarios: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. El desarrollo de esta dimensión en los tres inventarios mencionados requiere el tratamiento de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la competencia intercultural. Esta competencia supone de alguna manera una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse e interpretar distintas situaciones y hechos producidos por la interacción con personas de culturas diferentes a la suya.

En resumen, las destrezas y habilidades interculturales que debemos adquirir/activar/fomentar son: i. la capacidad de relacionar entre sí la cultura meta y la cultura de origen; ii. la capacidad de superar relaciones estereotipadas; iii. la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; iv. la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas (*MCER*, 2002).

Igualmente, las actitudes interculturales que debemos adquirir/activar/fomentar son: i. empatía; ii. curiosidad, apertura; iii. disposición favorable; iv. distanciamiento, relativización; v. tolerancia a la ambigüedad y vi. regulación de los factores afectivos: estrés cultural, desconfianza, recelo... (*PCIC*, 2006).

Finalmente, en este sentido, y desde la perspectiva de la labor de los docentes, para el desarrollo de la competencia relacionada con “facilitar la comunicación intercultural”, se indica que el profesorado debe animar a que el alumno tome conciencia de su propia identidad cultural, identificando y contrastando sus creencias, valorando la diversidad cultural, tanto la del grupo de clase como la de las sociedades que hablan la lengua que aprende, todo ello como una fuente de enriquecimiento (Instituto Cervantes, 2012, pp. 19 y ss.).⁸

4. EL CAMPO CONCEPTUAL DE LA MUERTE Y SU EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA

Curioso, esto que nos pasa a los hombres y mujeres de hoy: más longevos que nunca, más preparados que nunca, no sé si más lúcidos sobre nuestro devenir; y sin embargo más reacios a reconocer y mirar de frente la única certeza que tenemos desde el día en que nacemos: que todos y cada uno de nosotros nos vamos a morir” (López Romero, 2011, contraportada).

Se atribuye a Epicuro la máxima “es aconsejable meditar sobre la muerte” y, en este sentido, para Becker (2000, p. 11), la motivación primaria del comportamiento humano es la necesidad biológica de controlar nuestra ansiedad básica, de negar el terror a la muerte. Las personas somos

⁸ Para más información sobre la figura del docente como mediador en el aula de lenguas extranjeras, así como sobre la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural, recomendamos el trabajo de Tatoj y Balches (2023).

seres ansiosos por naturaleza porque, en última instancia, nos encontramos indefensos y abandonados en un mundo donde nuestro destino es morir: “Este es el terror de haber emergido de la nada, tener un nombre, conciencia de sí mismo, sentimientos íntimos profundos, un agudísimo anhelo de vivir y autoexpresarse, y, sin embargo, pese a todo esto, morir” (Becker, 2000, p. 11).

Es por ello que todas las culturas han intentado encontrar un sentido a la muerte, pues “esta experiencia es general, independiente del hecho de que se sea aborigen de Australia, hindú, musulmán, creyente o ateo. Es independiente también de la edad o del nivel socioeconómico, puesto que se trata de un acontecimiento puramente humano, de la misma manera que lo es el proceso natural de un nacimiento” (Kübler-Ross, 2014, p. 14).

Las distintas explicaciones y conceptualizaciones sobre este hecho pueden dividirse, de forma muy general, en dos corrientes antagónicas. La primera, epicureísta, es la que propugna que “estamos solos en un universo indiferente en el que hemos surgido por azar”. Frente a ese pensamiento se posiciona el animista, que sostiene que todo esto tiene algún sentido porque la naturaleza es sabia (Millás y Arsuaga, 2022, p. 34-35).

No obstante, la percepción, las creencias, la actitud y los comportamientos en torno a la muerte varían en diferentes culturas en todo el mundo, en aspectos como los ritos funerarios y las prácticas de duelo, la concepción de la vida después de la muerte o la memoria y culto a los muertos. Por otro lado, es importante tener en cuenta que las actitudes, creencias y comportamientos de cada individuo pueden variar dentro de una misma cultura, y que existen otras dimensiones culturales que influyen en el modo de comprender y vivir la muerte.

Desde diversas aproximaciones (antropológicas, sociales, médicas, psicológicas, filosóficas...) se viene observando una transformación de la tradicional concepción de la muerte como algo integrado en la vida, hasta convertirlo en un “tabú cultural” del que no se habla (Zambrano, 2016, p. 515). A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se ha reemplazado lo que era una experiencia común, ver esta experiencia de cerca al observar a las personas moribundas del entorno, a una visión sensacionalista y al mismo tiempo trivializada de lo que ve en la televisión, el cine, las novelas, las redes sociales o las noticias (Ferrara, 2022; Kübler-Ross, 2014; Kübler-Ross y Kessner, 2017; López Romero, 2011; Manix, 2018; Zambrano, 2016).⁹

⁹ Es posible que este cambio esté relacionado, entre otras razones, por el afán desmedido por aparecer eternamente jóvenes, conectado con el deseo de huir del final inevitable, que es la muerte (López Romero, 2011, p. 145). Por otro lado, en el caso de España, puede que también esté motivado por algunas dimensiones culturales que nos caracterizan, como una alta evitación de la incertidumbre, que tiene que ver con la forma en que una sociedad lidia con el hecho de que el futuro nunca se puede conocer y, por lo tanto, o bien tratemos de controlar el futuro o simplemente dejar que suceda. Esta ambigüedad trae consigo ansiedad y diferentes culturas han aprendido a lidiar con esto de diferentes maneras. Esta alta evasión de la incertidumbre define a España: se evita la confrontación, ya que provoca un gran estrés y escala al nivel personal muy rápidamente, y al mismo tiempo, existe una gran preocupación por las situaciones cambiantes, ambiguas e indefinidas.

Igualmente, nuestro país muestra una baja orientación a largo plazo. Esta dimensión describe cómo cada sociedad tiene que mantener algunos vínculos con su propio pasado mientras enfrenta los desafíos del presente y del futuro, y las sociedades priorizan estos dos objetivos existenciales de manera diferente. Así, a los españoles les gusta vivir el momento, sin una gran preocupación por el futuro. De hecho, España es el país que ha dado el significado de fiesta al mundo. En España, la gente busca resultados rápidos y sin demoras.

Esta información está disponible en la página web del profesor Geert Hofstede, quien ha realizado uno de los estudios más completos sobre cómo los valores sociales son influenciados por la cultura (<https://www.hofstede-insights.com/country/spain/>). Para conocer más detalles sobre la evolución de los cambios en la concepción, creencias, rituales, expresiones y demás manifestaciones sobre la muerte en España, recomendamos la lectura de Zambrano (2016).

Al perder familiaridad con este hecho, también se han transformado los exponentes lingüísticos que lo describen: “Eufemismos como «fallecido» o «difunto» han reemplazado a «muerto». La enfermedad se ha convertido en una «batalla» y los enfermos, los tratamientos y los resultados se describen con metáforas tomadas de la guerra” (Manix, 2018, p. 126).¹⁰

Todo ello hace comprensible que el tema de la muerte haya generado en todas las lenguas abundante exponentes léxicos. Como señala Hoyo (2021, p. 263), el temor a nombrar algo que nos aterra obliga a buscar nuevos términos y, para ello, se crean nuevas palabras o algunas ya existentes adquieren nuevos valores metafóricamente.

En este sentido, funcionan los denominados “esquemas de imagen” (Lakoff, 1987, p. 267), modelos recurrentes y dinámicos de nuestra experiencia corporal, preconceptual y sensomotora que pueden ser universales cognitivos y servir como base de metáforas conceptuales y orientacionales, de modo que el término “muerte” no tiene siempre una connotación negativa y su empleo pasa al lenguaje cotidiano coloreándolo de ironía y creación expresiva, con expresiones que pueden adquirir incluso un valor positivo (Ferrara, 2022, p. 238).

La muerte es un término muy cargado simbólicamente, que origina un gran número de exponentes lingüísticos en los que funciona el eufemismo y el disfemismo, “pues son frutos de la visión metafórica que forja conceptos abstractos indispensables en la economía del lenguaje de la vida cotidiana” (Ferrara, 2022, p. 244). De este modo, existe un amplio abanico de acepciones en español, muchas de ellas metafóricas, con una carga variable de sensibilidad.

Algunos de estos esquemas mentales y sus correspondientes exponentes lingüísticos son los siguientes (Ferrara, 2022, Hoyo, 2021):

1. Morir es marcharse, la muerte es viajar, con el esquema “imagen del camino”, incluso en tono humorístico: “irse al otro barrio”, “liar el petate”, “ahuecar el ala”, “tener listos los papeles”, “irse al otro barrio”, “dejar este mundo”, “encontrar la última morada”, “viaje sin retorno”.

Con este mismo sentido, encontramos eufemismos procedentes del ámbito religioso en los que se aprecia la idea del paso del alma a otro mundo o de la eternidad del alma: “pasar a mejor vida”, “descansar/dormir el sueño de los justos”, “llamar a la puerta de San Pedro”, “estar con los ángeles”.

¹⁰ Nos parece interesante la aproximación que realizan Ferrara (2022) y Hoyo (2021) sobre el uso del eufemismo para referirse a la muerte. Como sabemos, desde el plano semántico, “los eufemismos excluyen el rasgo semántico negativo del término que sustituyen focalizando la atención negativa exclusivamente en el término reemplazado”. De este modo, el eufemismo, que es una expresión “dulcificada” que “embellece” y “maquilla” la realidad del término sustituido, sirve para reducir la inadecuada connotación negativa de una palabra o expresión en un determinado contexto, reduciendo el riesgo de perder la propia imagen o afectar la imagen del otro interlocutor (Ferrara, 2022, pp. 238-40). En el plano que nos interesa, el eufemismo ha estado presente en todas las lenguas, y ha seguido los cambios de las costumbres y de la sociedad y de su modo de pensar, por lo que, a través de su estudio, podemos rastrear la dimensión cultural del empleo de una palabra o expresión (Ferrara, 2022, p. 242). No obstante, en este ámbito también se emplean disfemismos, que aluden a la realidad en un tono humorístico, lo que provoca una distancia respecto al suceso, relativizando su importancia, con una implicatura irónica o de banalización. Igualmente, podemos encontrar el ortofemismo, término axiológicamente neutro. Por tanto, son el contexto y la intención del hablante lo que categoriza un término o expresión como eufemismo, disfemismo u ortofemismo. Ejemplos de diferentes usos en cuanto al contexto serían “estirar la pata”, “espicharla”, “hincarla”, frente a “dar el alma a Dios”, “descansar en la paz del Señor” o “pijama de palo” por “ataúd” (Ferrara, 2022, pp. 243-44).

2. En relación con lo dicho, encontramos la muerte como final de un camino: el nacimiento es el punto inicial y la vida lleva al punto final, que es la muerte como final del proceso de la vida, imagen representada léxicamente con la voz culta “finado” (‘el que llega al fin de la vida’).
3. Empleando el disfemismo, se conceptualiza la muerte desde la perspectiva de las actividades que ya no pueden realizarse, es dejar de hacer una acción cotidiana, es dejar de hablar, callar: “colgar los tenis”, “no contarla”, “callar para siempre”, “cerrar el hocico”, “no vivir para contarla”.
4. La muerte se representa mediante las reacciones corporales que produce: “quedarse tieso”, “quedarse frito”, “estirar la pata”, “torcer el pescuezo”, “poner los ojos en blanco”.
5. Morir es estar bajo tierra, con la idea de enterramiento: “irse al hoyo”, “ponerse el pijama de palo/madera/pino”, “estar a dos metros bajo tierra”, “comer tierra”, “ver crecer las flores (margaritas) desde abajo”, “ser abono de plantas”, “estar criando malvas”, “comérselo a alguien los gusanos”.
6. La muerte es una pérdida, lo que implica que la vida se considera como el bien más preciado y, por consiguiente, la muerte es la pérdida de dicho bien, algo que se expresa eufemísticamente con “dar la vida por alguien”.

Como vemos, es evidente en todos estos esquemas, imágenes y metáforas “una motivación simbólica de raíces culturales y relacionadas con creencias religiosas, costumbres con el imaginario de un pueblo” (Ferrara, 2022, p. 246-7).

Por otro lado, la muerte también se utiliza con otras acepciones (Ferrara, 2022, p. 241-2; Hoyo, 2021): “estar de muerte” (‘riquísimo’), “llevarse a matar” (‘no llevarse bien’), “callarse alguien como un muerto” (‘permanecer completamente callado’, ‘guardar rigurosamente un secreto o callar cierta cosa’), “echarle a alguien el muerto” (‘echarle la culpa de algo’, ‘hacerle cargar con una tarea que otros no quieren’), “más muerto que vivo (estar/quedarse)” (‘muy asustado o con mucho miedo o angustia’), “medio muerto (estar, quedarse)” (‘muy cansado, impresionado o maltrecho’), “ni muerto ni vivo” (añade énfasis a verbos como “no encontrar” o “no aparecer”, referidos a personas, animales o cosas), “no tener dónde caerse muerto” (‘no tener bienes ni posesiones’).¹¹

5. CONCLUSIONES

Una de los objetivos fundamentales del profesorado de lenguas extranjeras es contribuir al desarrollo de la competencia intercultural del alumnado para permitir que los estudiantes puedan desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural.

¹¹ Como recurso didáctico, podemos encontrar un amplio grupo de expresiones de este tipo en algunas obras y sitios como el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español en línea* (DiLEA, <http://www.diccionariodilea.es/inicio>), el *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, el *Portal de Refranes, dichos, proverbios, citas y adivinanzas* (<https://n9.cl/ji1v5p>), el *Refranero multilingüe* del Centro Virtual Cervantes (<https://n9.cl/3dilm>), o incluso el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española (DLE, <https://www.rae.es/drae2001/muerte>, <https://dle.rae.es/muerto>, <https://dle.rae.es/morir?m=form>).

Para ello, más que la transmisión de conocimientos culturales, el aula debe convertirse en un lugar de reflexión sobre las actitudes y representaciones culturales, tanto de la cultura propia como de la cultura meta, haciendo evidente la gramática cultural que subyace al comportamiento, tanto social como lingüístico, de los grupos sociales.

Un ámbito importante en todas las sociedades y culturas es el de la muerte, que ha generado un amplio abanico de exponentes lingüísticos, así como representaciones y manifestaciones culturales.

6. REFERENCIAS

- Adler, P. (1987). Culture Shock and Cross-Cultural Learning Experience. En L. F. Luce y E. C. Smith (Eds.), *Towards Internationalism: Reading in Cross-Cultural Communication* (pp. 24-35). Newbury House Publications.
- Amenós Pons, J. y Ahern, A. (2017). La pragmática cognitiva: aportaciones para la formación de profesores de ELE. En Nikleva, D. G. (Ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias* (pp. 177-202). Peter Lang.
- Arango, M. A. (1995). *Símbolo y simbología en la obra de Federico García Lorca*. Editorial Fundamentos.
- Areizaga Orube, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/322/319>
- Baran, M. (2010). El concepto de ethos comunicativo y su validez en los estudios de pragmática sociocultural. *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 11, 139-153.
- Becker, E. (2000). *La negación de la muerte*. Kairós.
- Blanco, A., Sánchez, F. y Horcajo, J. (2016). *Cognición social*. Pearson.
- Byram, M. (1992). Foreign language learning for European citizenship. *Language Learning Journal*, 6, 10-12 [citamos por Areizaga, 2001].
- Byram, M. (1995a). Defining and descending cultural awareness. *Language Learning Journal*, 12, 5-8 [citamos por Areizaga, 2001].
- Byram, M. (1995b). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories. En L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence. The Secondary School*, vol. I. (pp. 53-69). Aalborg University Press [citamos por Castro, 2003].
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Consejo de Europa. <https://n9.cl/br0qm>
- Byram, M. y Esarte-Sarries, V. (1989). The perception of French people by English students: findings from the Durham Cultural Studies Project. *Language, Culture and Curriculum*, 2/3, 153-165 [citamos por Areizaga, 2001].
- Byram, M., Neuner, G. y Zarate, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/16806ad0bf>
- Castro Viudez, F. (2003). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En M. Pérez y J. Coloma (Eds.), *El español, lengua del mestizaje*

- y la interculturalidad. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 217-227). ASELE. <https://n9.cl/o8my4>
- Coseriu, E. (1981). La socio- y la etnolingüística: su fundamentación y sus tareas. *Anuario de las Letras*, 19, 5-29.
- Coseriu, E. (1982). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Denis, M. y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. De-Boeck y Duculot.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.
- Dijk, T. V. (2012). *Sociedad y discurso: cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Gedisa.
- DTC (2003) = Martín Peris, E. (coord.) (2003). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL-Instituto Cervantes. <https://n9.cl/zgpns>
- Escandell Vidal, M. V. (2009a). Social cognition and second language learning. En R. Gómez et al. (Eds.). *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning* (pp. 1-39). Cambridge Scholars.
- Escandell Vidal, M. V. (2009b). Social cognition and intercultural communication. En V. Guillén, C. Marimón y C. Vargás (Eds.). *Intercultural Business Communication and Simulations and Gaming Methodology* (pp. 65-96). Peter Lang.
- Escandell Vidal, M. V. (2009c). La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales. En J. F. Barrio (Coord.). *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Sofía, abril de 2008 (pp. 7-24). Ministerio de Educación. <https://goo.gl/3b7Ceb>
- Fernández, S. S. (2019). Una introducción a la teoría de la Metalengua Semántica Natural (NSM) y su aplicación a la pragmática. *Pragmática Sociocultural*, 7/3, 397-420. <https://doi.org/10.1515/soprag-2019-0023>
- Ferrara, G. (2022). Taxonomía de términos innombrables: La muerte y sus afines en el lenguaje cotidiano. *Artifara: Revista de lenguas y literaturas ibéricas y latinoamericanas*, 22/1, 237-249.
- Garfinkel, H. (1972). Remarks on ethnomethodology. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 301-323), Basil Blackwell.
- Goddard, C. (2004). "Cultural Scripts": a New Medium for Ethnopragmatic Instruction. En M. Achard y S. Niemeier (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. 143-163). Mouton de Gruyter.
- Goddard, C. (2006). Ethnopragmatics: A new paradigm. En C. Goddard (Ed.), *Ethnopragmatics: Understanding discourse in cultural context* (pp. 1-29). Mouton de Gruyter.
- Goddard, C. y Wierzbicka, A. (2004). Cultural scripts: What are they and what are they good for? *Intercultural Pragmatics*, 1/2, 153-166.
- Goodenough, W. H. (1971). Cultura, lenguaje y sociedad. En J. S. Kahn (Comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales* [1975] (pp. 157-248). Anagrama.
- Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Ed. Gustavo Gili.
- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Alianza Editorial.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- Hoyo Calleja, J. del (2021). Irse y quedarse. Expresiones metafóricas y eufemísticas de la muerte en español y latín. *Bulletin Hispanique*, 123/2, 263-278. DOI 10.4000/bulletinhispanique.14142

- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-77). Holt, Rinehart and Winston.
- Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. <https://n9.cl/sun7a>
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5-28. <https://n9.cl/qnmzg>
- Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 201-206). C.U.P.
- Kübler-Ross, E. (2014). *La muerte: un amanecer*. Luciérnaga CAS.
- Kübler-Ross, E. y Kessner, D. (2017). *Sobre el duelo y el dolor*. Luciérnaga CAS.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press.
- López Romero, M. Á. (2011). *Morir nos sienta fatal: diálogos a vida y muerte*. San Pablo Comunicación SSP.
- Manix, K. (2018). *Cuando el final se acerca*. Siruela.
- Martín, J. N. (1989). Intercultural Communication Competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 27-428.
- MCER (2002) = Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya, Instituto Cervantes y Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://n9.cl/3wjhs>
- MCER. VC = Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Secretaría General Técnica del MEFP/ Instituto Cervantes. <https://n9.cl/pvhka>
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. En D. Butjes y M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). Multilingual Matters Ltd.
- Millás, J. J. y Arsuaga, J. L. (2022). *La muerte contada por un sapiens a un neandertal*. Alfaguara.
- Oberg, K. (1960). Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching Language in Context*. Heinle & Heinle [citamos por Areizaga, 2001].
- PCIC (2006) = Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Edelsa, Instituto Cervantes. <https://goo.gl/1NSGc>
- Penadés Martínez, I. (2019). *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DiLEA). <http://www.diccionariodilea.es>
- Pérez de Herrasti, N. (2010). *Gramática de la cultura (I). Estilos de conversación. Teoría y práctica a través de los textos, imágenes y tareas*. Book on Demand.
- Rey Arranz, R. M.^a (2016a). Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión. *Revista Fuentes*, 18(2), 225-242. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.08>
- Rey Arranz, R. M.^a (2016b). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE: conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado. En A. Illescas y A. Perales (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de la lengua, la cultura y el ocio* (pp. 107-121). EUG.

- Rey Arranz, R. M.^a (2017). Las competencias clave del profesorado de ELE: el desarrollo de la competencia intercultural. *Serie Didáctica*, 1, 69-90.
- Rodrigo Alsina, M. (1996). Los estudios de comunicación intercultural. *ZER, Revista de estudios de comunicación*. <https://n9.cl/wt6ye>
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Anthropos.
- Tatoj, C. y Balches Arenas, R. S. (2023). El profesor como mediador intercultural y su papel en la enseñanza de aspectos socioculturales a través de recursos lingüísticos y pragmáticos. *Neofilolog*, 60/1, 146-157. <https://doi.org/10.14746/n.2023.60.1.11>
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de lenguas. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Wierzbicka, A. (2006). *The English Language: Meaning and Culture*. OUP.
- Zambrano González, J. (2016). Cultura funeraria popular en España y su presencia historiográfica. En J. A. Peinado y M. del A. Rodríguez. (Coords.), *Meditaciones en torno a la devoción popular* (pp. 514-532). Asociación para la investigación de la Historia del Arte y el Patrimonio Cultural “Hurtado Izquierdo”.