linred

. monográfico

Lingüística en la red

Paula Mayo Martín
Universidad de Alcalá

La expresión del tabú y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Investigación y perspectivas de futuro

The expression of taboo and the teaching of Spanish as a Foreign Language. Research and future perspectives

Resumen

El tabú lingüístico no suele enseñarse de forma explícita en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Nos encontramos ante un fenómeno complejo y determinado por aspectos socioculturales que, si no se trabaja de manera adecuada en la clase, puede provocar importantes problemas de comunicación. A continuación, presentamos un estado de la cuestión sobre la enseñanza de lo prohibido en el aula de ELE. Para empezar, exponemos los resultados de algunas de las investigaciones más relevantes de los últimos años y, después, compartimos una revisión actualizada sobre el tratamiento de la interdicción tanto en documentos que sirven de marcos de referencia como en materiales didácticos. Finalmente, planteamos algunas consideraciones para su incorporación en los planes curriculares de enseñanza de ELE.

Palabras clave

Tabú lingüístico; interdicción lingüística; enseñanza; Español como Lengua Extranjera; ortofemismo; disfemismo; eufemismo.

Abstract

Linguistic taboo is not usually taught explicitly in the Spanish as a Foreign Language (SFL) classroom. This is a complex phenomenon determined by sociocultural aspects which, if it is not properly dealt with in the classroom can lead to major communication problems. Below, we present some background information on the teaching of the forbidden language in the SFL classroom. To begin with, we outline the results of some of the most relevant research in recent years and, then, share an updated review of the treatment of interdiction both in documents that serve as frameworks of reference and in didactic materials. Finally, we put forward some considerations for its incorporation into SFL curricular plans.

Key words

Linguistic taboo; linguistic interdiction; teaching; Spanish as a Foreign Language (SFL); orthophemism; dysphemism; euphemism.

DOI: https://doi.org/10.37536/linred.2023.XX.2369

Paula Mayo Martín
Universidad de Alcalá

La expresión del tabú y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Investigación y perspectivas de futuro

1. Introducción

La lengua es un instrumento de vínculo social que surge a partir de convenciones necesarias adoptadas por una determinada comunidad. El *tabú lingüístico* nace, precisamente, del reflejo de la interdicción o prohibición social en la expresión de los hablantes. Cestero Mancera (2015b: 73) define este fenómeno de carácter sociopragmático como una "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". La adquisición de tabú es inherente al ser humano y a su evolución, pues la prohibición es producto de la adaptación social de cada hablante. No nace de una reflexión consciente ni de un aprendizaje explícito y posterior (Martínez Valdueza 1998: 115). Las palabras tabú se relacionan con distintas formas de expresión y diversas motivaciones e interpretaciones en función de cuestiones extralingüísticas, tales como el contexto, las características sociales de los hablantes o las diferencias conceptuales y socioculturales. Nos encontramos, por tanto, ante un fenómeno complejo e interdisciplinar que afecta a las realidades y a los conceptos interdictos y, en consecuencia, a toda aquella unidad léxica que se relacione con ellos.

En estos últimos años, la investigación sobre la expresión del tabú se ha abordado desde enfoques interdisciplinares que han aportado nuevos datos de gran relevancia. Junto con estas nuevas perspectivas, también se ha comenzado a tratar el fenómeno desde otros ámbitos propios de la lingüística aplicada, como la enseñanza de lenguas extranjeras. El ser humano necesita aludir a realidades interdictas en su día a día, también cuando se comunica con una lengua segunda, extranjera o de herencia. Tal y como se ha demostrado en estudios recientes que han analizado la expresión del tabú en español a partir del análisis de corpus no específicos de datos orales (como los trabajos enmarcados en el macroproyecto internacional PRESEEA: Cestero Mancera 2015b, Jiménez Morales 2016, Guerrero y Pérez 2021, Mayo Martín en prensa), las palabras interdictas se utilizan en las distintas situaciones comunicativas, especialmente en aquellas en las que se favorece un registro semiformal y, sobre todo, informal. Los estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) necesitan aprender cómo se alude a lo prohibido en nuestra lengua, pues en su formulación y uso incide claramente la variación cultural, y los aprendientes no suelen tener acceso, durante su proceso de aprendizaje, a conceptos relacionados con la muerte (esfera mágico-religiosa), con la sexualidad (esfera sexual), con lo escatológico (esfera escatológica) o con determinados aspectos sociales interdictos que pueden resultar controvertidos (esfera social).

A continuación, presentamos un estado de la cuestión sobre la enseñanza de lo prohibido en el aula de ELE. Atendemos, en primer lugar, al marco teórico elaborado a partir de algunas de las investigaciones más relevantes que han tratado la interdicción lingüística y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). En segundo lugar, exponemos una revisión actualizada sobre el tratamiento de la expresión del tabú en documentos que sirven de marcos de referencia en la enseñanza de ELE (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* en adelante, *MCER*, Consejo de Europa 2002 y 2021; *Plan curricular del Instituto Cervantes,* en adelante, *PCIC*, Instituto Cervantes 2006a-c) y en diversos materiales didácticos. Finalmente, compartimos algunas consideraciones que pueden ayudar en la elaboración, en un

futuro próximo, de nuevas propuestas que tengan en cuenta este fenómeno atemporal y que forma parte de algunos de nuestros intercambios comunicativos. A su vez, este artículo sirve de introducción a las cinco secuencias didácticas que hemos creado para la enseñanza explícita de la expresión del tabú en el aula de ELE y que publicaremos próximamente con la intención de ofrecer una transferencia de conocimiento al ámbito de la lingüística aplicada de la enseñanza de lenguas extranjeras[1].

2. La investigación sobre la enseñanza de la expresión del tabú en el aula de ELE

Contamos con pocas investigaciones sobre tabú en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de la enseñanza de ELE, son escasos los estudios que tratan el fenómeno que nos ocupa. Además, en estos momentos, la expresión de lo prohibido apenas se trabaja de manera específica en los manuales actuales que se utilizan para la enseñanza del español como LE, tal y como señalaremos en el siguiente apartado. Su aprendizaje depende, por tanto, del profesor de español y de su conocimiento sobre el uso de dichas unidades. La mayoría de los docentes evita producir formas léxicas interdictas en el aula y desconoce el peligro de evitar el aprendizaje de voces tabú en la enseñanza de una lengua extranjera. Los estudiantes que se encuentran en un contexto de inmersión tienen la oportunidad de escuchar palabras prohibidas fuera de la clase de español, pero aquellos que están en países que no son hispanohablantes, que no tienen un contacto directo con la lengua española o que no aprenden estas expresiones en el aula pueden experimentar serias dificultades que afectan, directamente, a su imagen y a su vida pública. Esta razón es suficiente para considerar que, pese a la falta de investigaciones, es necesario que la interdicción forme parte explícita de la enseñanza de ELE.

El tabú lingüístico se ha comenzado a trabajar en el ámbito de lenguas extranjeras de manera reciente y, hasta el momento, solo contamos con algunos estudios iniciales sobre la enseñanza de expresiones interdictas en español. Estas primeras investigaciones abordan la interdicción desde perspectivas diferentes y presentan objetivos y resultados muy diversos que han de ser tenidos en cuenta para el avance en la inclusión de lo prohibido en la clase de ELE. Uno de los primeros trabajos que aborda el estudio del tabú es el de Torres Sánchez (1997), en el que se realiza una encuesta a estudiantes de español sobre temas prohibidos y su expresión en diferentes culturas. Todos los informantes (estadounidenses, árabes, polacos, ingleses, suecos, alemanes, franceses, griegos, japoneses e italianos) tienen la percepción de que las expresiones interdictas son más frecuentes en español que en sus lenguas maternas. Además, los propios alumnos consideran que el aprendizaje de expresiones tabú es positivo y que les puede ayudar a mejorar su dominio comunicativo de la lengua española porque identifican su conocimiento con el uso nativo de la lengua meta (Torres Sánchez 1997: 820). Torres

[1] Este trabajo forma parte de la tesis doctoral *Estudio sociolingüístico de la expresión del tabú y aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, defendida en el año 2022 y desarrollada gracias a la Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario, concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Referencia FPU17/04879). Además, se inscribe dentro de las actividades científicas del proyecto de investigación *AGENDA 2050. Procesos de variación y cambio espaciales y sociales* (*VARES-AGENDA 50*; PID2019-104982GB-C51), del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Sánchez también indica que los docentes comparten opiniones diversas sobre si estas expresiones son o no adecuadas en una clase de ELE. En la investigación que reseñamos, se concluye que el aprendizaje activo resulta controvertido y se defiende el aprendizaje pasivo del léxico relacionado con la interdicción lingüística. Se determina, finalmente, que el profesor tiene que adaptarse a las exigencias, necesidades y expectativas del alumnado, y ofrecer todos los recursos necesarios para desarrollar adecuadamente su competencia comunicativa (Torres Sánchez 1997: 821).

Casi una década después, Edeso Natalías (2008: 121) lleva a cabo un estudio del eufemismo en la clase de ELE, en el que define la expresión indirecta de tabú como "una estrategia de cortesía positiva". La cortesía, que no deja de ser un mecanismo universal, favorece la cordialidad en cualquier intercambio comunicativo, pero también puede perjudicar la transmisión y la comprensión del mensaje. Las expresiones eufemísticas actúan como una estrategia de cortesía positiva en la lengua española y, pese a que oscurecen el mensaje, son muy frecuentes, pues favorecen la relación entre los interlocutores y evitan posibles conflictos. Los seres humanos tendemos a preferir una comunicación cortés frente a una comunicación caracterizada por la claridad del mensaje (Edeso Natalías 2008: 129). La investigadora se percata de la ausencia de expresión del tabú en los manuales de español y reivindica su enseñanza en su investigación. Para ello, propone presentar los eufemismos en siete áreas temáticas de recurrencia: el mundo laboral, los defectos físicos y mentales, la guerra, la muerte, el sexo, la violencia y la interdicción social (Edeso Natalías 2008: 130). Aunque menciona la existencia de otros aspectos prohibidos (como, por ejemplo, el escatológico), la autora considera que las siete áreas indicadas son suficientes para la enseñanza de ELE. Si atendemos a las cuatro esferas establecidas en los estudios pioneros y clásicos en el análisis de la expresión del tabú, observamos que Edeso Natalías incluye unidades que se emplean para aludir a referentes de la esfera sexual, de la esfera mágico-religiosa y de la esfera social; no tiene en cuenta la esfera escatológica y elude otras realidades relacionadas con las tres esferas indicadas, como las partes del cuerpo o las enfermedades. Estos son temas que suelen aparecer en niveles intermedios o avanzados y que pueden formar parte de los exámenes oficiales de español, por lo que excluirlos de la enseñanza explícita no resulta aconsejable. Aunque Edeso Natalías expone una división en áreas temáticas, no realiza una propuesta didáctica concreta en su trabajo y tampoco continúa profundizando en el tratamiento de estas expresiones en clase de ELE.

El papel de los diccionarios en el aprendizaje de las unidades léxicas tabú también se ha comenzado a tener en cuenta en algunos estudios. Destacamos el de Mirón Zamora (2017) quien, años después, examina diferentes diccionarios[2] y estudia la diversidad de marcas lexicográficas con las que se identifican algunos eufemismos, como *relleno*, *cosa*, *pompis*, *trasero*, *miembro*, *mariquita*, *popó*, *caca* o *pipí* (Mirón Zamora 2017: 42). Se centra,

[2] Los diccionarios estudiados son los siguientes (Mirón Zamora 2017: 42): diccionarios normativos (*DLE*, Real Academia Española 2001; y *Diccionario del estudiante*, Real Academia Española 2005), diccionarios de uso (*Diccionario de uso del español de María Moliner* o *DUE*, Moliner Ruiz 2007; *Gran Diccionario de uso del español actual* o *GDUEsA*, Sánchez Pérez 2001; *Diccionario Salamanca* o *DiSAL*, Gutiérrez Cuadrado 2006; y *Diccionario del español actual* o *DEA*, Seco, Andrés y Ramos 1999), diccionarios dedicados a la enseñanza de ELE (*Diccionario de español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española*, Alvar Ezquerra 2010) y otros diccionarios digitales (*WordReference* y *Reverso*).

así, en formas léxicas relacionadas con aspectos tabú que pueden motivar el uso de eufemismos, como la descripción física, las partes del cuerpo, el sexo o las funciones fisiológicas. En su trabajo, recuerda la importancia de la herramienta lexicográfica a la hora de aprender una segunda lengua y el problema terminológico que atañe a las expresiones tabú incluidas en los diccionarios. Toma las palabras de Bajo Pérez (2000: 165), que define dos requisitos para la elaboración de un diccionario monolingüe apto para extranjeros: que registre el léxico real de la lengua meta y que se centre en el uso de esas expresiones. En consecuencia, cualquier obra lexicográfica dedicada a la enseñanza de lenguas adicionales debe favorecer la producción en la lengua extranjera, no solamente la comprensión de significados.

La mayoría de las últimas investigaciones que han tratado el tabú y la enseñanza de ELE, sin embargo, abordan la descripción del fenómeno en relación con la metáfora. Aunque el *MCER* (Consejo de Europa 2002 y 2021) no menciona la competencia metafórica[3], el alumno que aprende una lengua extrajera deber ser capaz de utilizar expresiones metafóricas que dependen, en gran medida, de aspectos socioculturales (Masid 2014: 886). En el proceso de aprendizaje de las expresiones metafóricas, se pueden sufrir interferencias, razón por la que Masid (2014: 887) defiende su aprendizaje y afirma que "el pensamiento se estructura metafóricamente y, en consecuencia, el lenguaje también".

La metáfora es una estrategia esencial para comprender la expresión de lo prohibido (Pizarro Pedraza 2013: 264-266). En los últimos años, varios especialistas han reivindicado el aprendizaje explícito de estas expresiones a partir de sus investigaciones sobre expresiones metafóricas y metonímicas (De Cock y Suñer 2018, Zhou 2018). El trabajo de De Cock y Suñer (2018) demuestra la influencia de las diferencias conceptuales en el procesamiento de las metáforas tabú cuando se aprende una lengua extranjera como el español. En los métodos de LE, siempre se presentan expresiones que se encuentran menos tabuizadas y que, por tanto, generan menos controversia, tanto para los profesores como para los alumnos, que pueden sentirse incómodos ante ciertos temas tabú por razones socioculturales. De Cock y Suñer apuntan, en su investigación, los ejemplos de la voz *menstruación* y de la lexía *cáncer*, que, pese a su alta frecuencia de uso, no se suelen registrar habitualmente en los libros de texto. Además, matizan que cualquier diferencia que pueda afectar a las metáforas de la L1 y de la L2 (diferencias lingüísticas, conceptuales y socioculturales) influye de forma determinante en su comprensión y aprendizaje (De Cock y Suñer 2018: 209). En su estudio piloto, parten de tres hipótesis y cuentan con la colaboración de treinta y cinco franceses de entre veintiún y veintisiete años, estudiantes de español con un nivel variable de B2 a C1 (De Cock y Suñer 2018: 209). Los autores presentan un cuestionario que, a partir de ocho condiciones organizadas por pares, diferencia metáforas interdictas que cuentan con la misma base conceptual de aquellas que no comparten base conceptual y metáforas tabú que requieren un conocimiento sociocultural de aquellas que no lo necesitan[4]; se ofrecen, para cada una de las cuatro opciones, una expresión sin contexto y otra con

[3] Low (1988: 129) recuerda que todo programa didáctico en la enseñanza de lenguas debería identificar el desarrollo de la competencia metafórica como uno de sus objetivos primordiales. Además de reproducir expresiones en la lengua meta, el estudiante tiene que desarrollar la capacidad de crear significados y utilizar usos metafóricos ya establecidos (Turamuratova 2012: 214-215).

[4] Los investigadores seleccionaron ocho metáforas del corpus *MadSex* (Pizarro Pedraza 2013) para elaborar el test de comprensión de metáforas tabú. No enumeran todas ellas en su estudio, pero sí señalan algunas, como *los bebés vienen de París, los huevos, la tiene*

contexto lingüístico (De Cock y Suñer 2018: 210). Tras la recogida de muestras y su análisis detallado, los investigadores concluyen que la enseñanza de expresiones interdictas debe basarse en ejercicios contextualizados en los que se favorece la variedad de los discursos y de las situaciones comunicativas (De Cock y Suñer 2018: 219). Los informantes demuestran, en sus respuestas, un gran desconocimiento de aquellas expresiones que son propias de registros informales; no obstante, son alumnos de un nivel elevado de español y necesitan comunicarse en distintos registros para adquirir una competencia comunicativa suficiente en la lengua que están aprendiendo. De Cock y Suñer (2018: 219) defienden el empleo de un método de enseñanza basado en un corpus de datos reales, en el que los estudiantes puedan observar patrones de uso, identificar funciones discursivas, además de aprender a utilizar estas palabras en el contexto adecuado. En suma, se destaca la necesidad de partir de un corpus real a la hora de crear una propuesta didáctica.

En relación con la metáfora y la metonimia conceptuales, también destacamos el trabajo de Zhou (2018) sobre la muerte y su expresión en las lenguas española y china, en el que se ofrece una propuesta didáctica específica. Si para aprender una segunda lengua debemos asimilar, también, su sistema conceptual, tenemos que contar con investigaciones previas que nos ayuden a definir cómo se estructura ese sistema para, con posterioridad, presentarlo de forma adecuada a los estudiantes, teniendo en cuenta, además, su lengua materna y su propia cultura, que determinan, a su vez, cómo conceptualizan su realidad (Zhou 2018: 367). Zhou utiliza los textos poéticos en su propuesta, dirigida a estudiantes de nivel C1, para desarrollar la competencia metafórica, además de la competencia intercultural y la pragmática a partir de actividades específicas y relacionadas con las unidades de la esfera mágico-religiosa que analiza en su investigación.

No se han establecido todavía propuestas metodológicas completas para trabajar la expresión de las esferas tabú en la enseñanza de ELE, ya sea metafórica o no, pese a que la expresión del tabú es frecuente en la comunicación cotidiana en español. La mayoría de los trabajos en los que se señalan aspectos prácticos que se deben tener en cuenta cuando se quiere enseñar lo interdicto y su expresión parten de la enseñanza del inglés como LE (Holster 2005 y Wedlock 2020), pero tampoco llegan a ser secuencias didácticas con un carácter práctico y aplicado, sino meras recomendaciones o ideas generales para la implementación de la enseñanza de la interdicción en el aula de LE. Con la pretensión de comenzar a llenar este vacío, realizamos, en el año 2017, un estudio sobre la percepción de uso de tabú y el conocimiento de metáforas interdictas de uso frecuente por parte de estudiantes de ELE, con el objetivo de elaborar una propuesta didáctica piloto, un primer acercamiento a la creación de recursos didácticos (Mayo Martín 2017). Tomando como referencia los trabajos de De Cock y Suñer (2018), además de las investigaciones más relevantes mencionadas previamente, elaboramos un cuestionario específico con ocho metáforas, dos por cada esfera tabú y, en cada pareja, distinguimos una expresión eufemística y una disfemística, a saber: *palmarla* y *no estar*, *caerse las carnes* y *estar rellenito*, *echar un polvo* y *tener relaciones*, *plantar un pino* y *hacer necesidades* (Mayo Martín 2017: 20). Estas expresiones se registran en diversos corpus no específicos de la Comunidad de Madrid: PRESEEA-Madrid, PRESEEA-Alcalá, el corpus de conversaciones coloquiales ACUAH2[5] y un pequeño corpus creado a partir del cuestionario sobre el

morcillona y *se te empalma.*

[5] El corpus de conversaciones coloquiales ACUAH2 ha sido recogido en la asignatura optativa *Análisis del discurso y de la conversación* del

uso de expresiones interdictas (Cestero Mancera 2015a: 310). La recogida de los datos se produjo gracias a la colaboración de trece estudiantes de un nivel B2.1 que vivían en Alcalá de Henares desde hacía más de seis meses, diez mujeres y tres hombres, en su mayoría de origen chino (Mayo Martín 2017: 24). En el cuestionario, las metáforas se presentaban sin contexto y, después, contextualizadas en la situación real de la muestra seleccionada.

Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes de nivel intermedio B2 no tienen un alto conocimiento de expresiones metafóricas tabú y confunden significados y usos de metáforas frecuentes en la comunidad en la que están aprendiendo español (Mayo Martín 2017: 81); sin embargo, sí muestran interés por ellas. Los informantes indican, en sus cuestionarios, que quizás no las emitirían por miedo a equivocarse, pero que creen que deberían conocerlas para poder mejorar su competencia comunicativa; además, recuerdan algunas malas experiencias experimentadas por ellos, en España, al confundir conceptos y expresiones interdictas. Los datos obtenidos en los análisis realizados muestran que los alumnos reconocen mejor las metáforas eufemísticas que las disfemísticas, con las que tienen muchas dificultades. El contexto no es determinante cuando se interpretan las expresiones propuestas, pero sí lo es la distancia conceptual y sociocultural a la hora de reconocer sus significados, pues los aprendientes son capaces de describir con precisión metáforas compartidas en su lengua materna y en español (como, por ejemplo, la metáfora *no estar* por 'morir'). El estudio nos permitió concluir que la enseñanza de expresiones metafóricas tabú (y, a su vez, la enseñanza de las expresiones interdictas) debe ser explícita, independientemente del contexto en el que se produzca el aprendizaje del español como lengua adicional (Mayo Martín 2017: 81).

En estos momentos, en el ámbito de la enseñanza del español como LE, se están llevando a cabo otras investigaciones que se encuentran en fase de elaboración y experimentación, como la de González Melón (2021). La investigadora parte de los resultados de un estudio empírico exploratorio previo, y en colaboración con Pizarro Pedraza, está desarrollando la herramienta RICAI (acrónimo formado a partir de las fases que componen la propuesta de secuencia didáctica: reconocimiento, introspección, comprensión, asimilación e implementación), concebida como un recurso para la comunidad docente con la que se quiere abordar la enseñanza del denominado tabú léxico en el aula de ELE. Esta propuesta, hasta el momento, se centra en la enseñanza de las palabras malsonantes o palabrotas, es decir, expresiones interdictas directas y no neutras con función no referencial expresiva y con finalidad enfatizadora (como *joder*, por ejemplo) (González Melón 2021). En ella, se sigue una metodología de aula invertida y las actividades propuestas son específicas para el aprendizaje de formas léxicas disfemísticas, pues todas las tareas que se pretenden realizar se centran en la enseñanza de las lexías prohibidas identificadas, sus patrones entonativos y las intenciones de los hablantes al producirlas (González Melón 2021). Puesto que dicha propuesta aún está en proceso de elaboración, no contamos con información más precisa sobre la herramienta y su aplicación; no obstante, este trabajo es una

Grado en Estudios Hispánicos (Universidad de Alcalá) entre los años 2007 y 2021 por los estudiantes que la han cursado, bajo la dirección, supervisión y corrección de la profesora Ana M.ª Cestero Mancera. En la actualidad, consta de más de ciento veinte conversaciones espontáneas y es considerado de gran relevancia, pues ofrece la posibilidad de estudiar aspectos lingüísticos en un contexto de uso coloquial.

muestra más del interés que suscita la interdicción lingüística en el ámbito de la enseñanza de lenguas adicionales y de la necesidad de crear materiales didácticos que ayuden al profesor a tratar unidades prohibidas en sus clases de español.

En definitiva, la investigación sobre la enseñanza de la expresión de lo prohibido en el aula de ELE es, todavía hoy, bastante limitada. No obstante, gracias a estos primeros estudios, podemos determinar que la enseñanza de la interdicción lingüística debe ser explícita desde los niveles iniciales hasta los más avanzados, aun cuando sean muchas las dificultades que pueda entrañar su inclusión en el día a día de la clase de lengua. El estudiante de ELE tiene que ser consciente de cómo se expresa tabú en la lengua que está aprendiendo, para reaccionar adecuadamente en determinadas situaciones de interacción y para desarrollar sus competencias de forma óptima. Las unidades interdictas han de presentarse contextualizadas y junto a otros contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos, en función del nivel de referencia de los discentes. Además, hay que trabajar con las formas de expresión más habituales y con aquellos usos que puedan resultar más útiles para favorecer su producción y que pertenezcan, por consiguiente, al léxico activo de los alumnos.

3. El tratamiento de la expresión del tabú en los documentos que sirven de marcos de referencia y en materiales didácticos

El Consejo de Europa ha desarrollado políticas lingüísticas relacionadas con la enseñanza de las lenguas en dicho continente con el objetivo principal de proteger la diversidad cultural europea desde valores como la tolerancia y el respeto (Consejo de Europa 2002: 3). Con las medidas adoptadas, pretenden satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe, mientras se favorece la movilidad y la cooperación frente a la marginación de las minorías. Una de estas iniciativas es el *MCER* (Consejo de Europa 2002 y 2021), documento que describe los niveles de competencia lingüística y detalla las bases comunes que han de seguirse en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en territorio europeo.

El *MCER* presenta un enfoque orientado a la acción que considera que los estudiantes que aprenden una lengua son "agentes sociales, es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo 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" (Consejo de Europa 2002: 9). Cada hablante desarrolla competencias, conocimientos y destrezas que le posibilitan comunicarse de manera eficaz y llevar a cabo acciones en su día a día. En este marco de referencia, se distinguen las competencias generales (que no se relacionan únicamente con la lengua y su uso) de las competencias lingüísticas o comunicativas (que permiten, al hablante, actuar utilizando medios lingüísticos) (Consejo de Europa 2002: 9). En el apartado dedicado a la descripción de las competencias generales del individuo (Consejo de Europa 2002: 11), compuestas por conocimientos derivados de su experiencia, sus destrezas, su competencia existencial y su capacidad de aprender, se señala que el aprendizaje de una lengua depende de "un conocimiento compartido del mundo". Además de los aspectos lingüísticos y culturales, el conocimiento de valores y creencias compartidos por los grupos sociales que componen cada comunidad, sean

estos específicos o más universales (tales como las creencias religiosas, los tabúes o la historia común asumida), es "esencial para la comunicación intercultural" (Consejo de Europa 2002: 11).

Más adelante, se describe el conocimiento declarativo, en oposición a la competencia existencial y a las destrezas y habilidades. Dicho conocimiento está compuesto por el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural (Consejo de Europa 2002: 12). El tabú se encuentra dentro del conocimiento sociocultural, es decir, el saber de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla la lengua meta, que destaca en el *MCER* por "merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos" (Consejo de Europa 2002: 100). El tabú y su expresión (en concreto, "las convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones") se encuentran en el sexto grupo del conocimiento sociocultural, denominado *las convenciones sociales*, entre las que también destacamos la puntualidad, los regalos, los vestidos, los aperitivos, las bebidas, las comidas, la duración de la estancia y la despedida (Consejo de Europa 2002: 101). La interdicción forma parte de una enumeración con aspectos muy variados y con los que no se relaciona de forma estrecha. Tampoco se especifican sus dimensiones ni se valora la enorme complejidad que nuestro fenómeno sociopragmático presenta en ciertos intercambios comunicativos.

El *PCIC* (Instituto Cervantes 2006a-c) fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones del Consejo de Europa, razón por la que es nuestro marco de referencia inmediato y al que debemos recurrir para comprobar qué papel tiene la interdicción en la enseñanza de ELE. Hay varias secciones en la descripción de los niveles de referencia que aluden al aprendizaje del tabú en general y como aspecto sociocultural. Además, hay otras en las que se aborda la expresión del tabú al enumerar algunas esferas o expresiones interdictas, como explicamos a continuación.

El tabú como conocimiento sociocultural imprescindible para el alumno de ELE se señala desde los niveles iniciales, aunque destaca más en niveles avanzados y en fases de profundización y consolidación. Por ejemplo, en la relación de los objetivos A1-A2, en el apartado del alumno como hablante intercultural, se indica que, en la fase de consolidación en la participación en situaciones interculturales, el objetivo "desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas" implica, entre otros, "desenvolverse en interacciones en las que medien tabúes, sobreentendidos, ironía, etc." (Instituto Cervantes 2006a: 88). Este mismo objetivo se repite para los niveles B1-B2 (Instituto Cervantes 2006b: 30) y para los niveles C1-C2 (Instituto Cervantes 2006c: 30), lo que demuestra que reaccionar adecuadamente ante la interdicción es fundamental desde el nivel de usuario básico (A) hasta el de usuario competente (C).

Dentro de las tácticas y estrategias pragmáticas para el nivel B2, en el mantenimiento del referente y del hilo discursivo, se identifica, en Hispanoamérica, una "tendencia a la sustitución por hiperónimo cuando el hipónimo es tabú, sobre todo con nombres de animales" (Instituto Cervantes 2006b: 286). A su vez, en el inventario

dedicado a los saberes y comportamientos socioculturales[6], en el apartado de las comidas, se señala, en la fase de profundización, la existencia de "tabúes respecto a los animales que no se pueden comer" (Instituto Cervantes 2006b: 558) y, dentro de las convenciones sociales y comportamientos en la mesa, los "temas tabúes" que no se deben abordar, como, por ejemplo, el sexo y los temas escatológicos (Instituto Cervantes 2006b: 559). En el inventario dedicado a las habilidades y actitudes interculturales, se destaca el "uso consciente y voluntario de conocimientos para identificar diferencias culturales: aspectos de la vida cotidiana, valores, tópicos, tabúes, etc." (Instituto Cervantes 2006b: 604), el "contraste de puntos de vista con miembros de otras culturas en relación con hechos o productos culturales, tabúes, temas, etc." (Instituto Cervantes 2006b: 605) y la "conceptualización de referencias (como el tabú) que sirvan como pauta para la orientación en situaciones interculturales" (Instituto Cervantes 2006b: 610).

En cuanto a las expresiones tabú, encontramos diversas esferas, subesferas y lexías relacionadas con lo prohibido indicadas, dentro del PCIC, en los inventarios de las nociones específicas. Incluimos un anexo al final de este artículo en el que presentamos una selección de expresiones relacionadas con la interdicción en función de cada nivel de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) y de cada tema o noción específica detallada en el PCIC (Instituto Cervantes 2006a: 329; 2006b: 443; 2006c: 457). Como se puede observar, hay más de cuatrocientas cincuenta expresiones relacionadas con lo prohibido y recogidas en el documento básico. Están representadas todas las esferas tabú y muchas formas de expresar el tabú: hay algunos eufemismos o expresiones indirectas (fallecer, hacer el amor, ser moreno de piel), aunque destaca el gran número de ortofemismos o expresiones neutras que se recogen (muerte, sexo, orina, pobreza); en menor medida y de forma excepcional, aparecen algunos disfemismos o expresiones directas y no neutras (estirar la pata) en niveles intermedios y avanzados. La alta representación de expresiones tabú en los inventarios demuestra, una vez más, la importancia de tratar la interdicción en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, del español. No obstante, aunque esta selección resulta de ayuda para el profesorado de ELE, creemos que es insuficiente. Consideramos imprescindible atender a los resultados de investigaciones que analizan el fenómeno en corpus orales como los que ya se han señalado con anterioridad para actualizar esta clasificación y ofrecer un conocimiento real y contextualizado de las unidades prohibidas a los estudiantes de español como LE.

Tras revisar los principales documentos que sirven como marcos de referencia y comprobar cómo se atiende al tabú en ellos, y su expresión en particular, también examinamos algunos métodos de español como lengua extranjera para analizar el tratamiento de la interdicción lingüística en tales recursos educativos, usados habitualmente en las aulas de ELE. En 2017, llevamos a cabo una primera revisión de diez manuales de ELE de distintos niveles, desde el A1 hasta el C1 (Mayo Martín 2017: 44-57). En la investigación de la que aquí damos cuenta, hemos ampliado, actualizado y perfeccionado la revisión de la expresión del tabú en materiales didácticos de ELE. Se han revisado, en total, diecinueve libros del alumno, junto con sus cuadernos de ejercicios y sus guías del profesor correspondientes, y no se han encontrado diferencias significativas entre estos tres tipos

[6] Los saberes y comportamientos socioculturales, junto con las habilidades y actitudes interculturales, son comunes a todos los niveles de referencia (A, B y C).

de materiales. Por esta razón, además de porque suele ser el recurso que guía a la mayoría de los aprendices en su proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos centrado nuestro estudio en lo que aparece en el libro del alumno de cada nivel de referencia. También se han revisado los anexos que aportan los métodos: pruebas modelo para el DELE (*Nuevo Prisma*), glosarios (*Método* y *Nuevo Sueña*), gramáticas (*Español ELElab*) y transcripciones (*Método* y *Nuevo Sueña*) (Tabla 1).

Edinumen	Anaya	Anaya	Universidad de Salamanca
Nuevo Prisma 12 unidades didácticas	***Método*** 10 unidades didácticas	***Nuevo Sueña*** 10 unidades didácticas	***Español ELElab*** 12 unidades didácticas
A1	A1	A1-A2	A1-A2
A2	A2	B1	B1
B1	B1	B2	B2
B2	B2	C1	C1-C2
C1	C1-C2		
C2			

Tabla 1. Manuales analizados para conocer la presencia del tabú lingüístico en recursos habituales para la enseñanza de ELE

Del total de obras analizadas, cinco libros se corresponden con el nivel de usuario competente DEL, ocho con el nivel de usuario independiente (B) y seis con el nivel de usuario básico (A). Hemos valorado, como criterios fundamentales para la selección de estos métodos, que son manuales de uso frecuente, que se trata de obras recientes y actualizadas, y que comprenden desde el primer nivel de referencia (A1) hasta el nivel de usuario competente (C), pues consideramos necesario comprobar el tratamiento del fenómeno que estudiamos a lo largo de todo el proceso de adquisición nivelada de la lengua.

El tabú es un fenómeno complejo que suele asociarse con los niveles más elevados de enseñanza. Es cierto que, en los inventarios del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006a-c), hay expresiones tabú desde los niveles de usuario básico, pero la interdicción cobra mayor relevancia en los niveles de usuario independiente y en los de usuario competente. Por ello, seleccionamos manuales que cubrieran los niveles superiores, y analizamos métodos como *Nuevo Sueña*, que cuenta solo con el nivel C1 (Dominio operativo eficaz) en su catálogo, pero también otros como *Español ELElab* o *Método*, que incluyen un libro conjunto de los niveles C1 y C2 (Maestría) y *Nuevo Prisma*, que dedica un libro al nivel C1 y otro al C2.

La revisión de los métodos ha sido exhaustiva. Se han leído todos los textos proporcionados en los materiales: enunciados, textos de comprensión escrita, palabras y oraciones con huecos, explicaciones, cuadros aclarativos, ejemplos, etc. Presentamos, a continuación, los resultados de la revisión en función de los tres grados de competencia descritos en el *MCER* (Consejo de Europa 2002).

Paula Mayo Martín
Universidad de Alcalá

3.1. La expresión del tabú en los niveles A (Usuario básico)

La expresión del tabú está presente en los manuales de español desde los subniveles A1 (Acceso) y A2 (Plataforma). Se incluyen, en ellos, palabras frecuentes en español que se encuentran, sobre todo, en los textos de los ejercicios y en los ejemplos.

En el nivel A1, se menciona, en repetidas ocasiones, la muerte (*morir*, *enfermedades mortales*, *muerte*, *falleció*) y en ningún momento se hace explícita la diferencia entre *morir* y *fallecer*. Además, en *Método 1* (Cárdenas Bernal *et al.* 2018: 102), se incluye la expresión *¡me muero!* En un ejercicio sobre pronombres, cuando una mujer afirma que no puede vivir sin su teléfono móvil. Tampoco se reflexiona sobre la finalidad enfatizadora del verbo *morir* y esta expresión pasa desapercibida en la actividad. Se incluyen otras palabras relacionadas con la esfera mágico-religiosa, como *extraterrestre*, *cáncer*, *deprimido/a* y *Jesús* (como interjección).

Contamos con varias expresiones relativas a las relaciones amorosas, como *novio/a*, que se registra en todos los manuales revisados, *pareja*, *cibernovio/a*, *la mujer de mi vida*, *lo que hay entre nosotros*, *amiga especial* y *pareja estable.* Aparece ya el tema del embarazo, como en *mujeres embarazadas* o *tener muchos hijos*. También se introduce el fin de las relaciones de pareja con expresiones como *si te deja tu novio* en *Nuevo Sueña 1* (Álvarez Martínez *et al.* 2018: 160). Otras palabras incluidas son *soltero/a* y *ligar*. Además, documentamos palabras relativas a la esfera social como *divorciado*/a, *divorciarse*, *cuñado/a* y *exmarido*.

Otro tema recurrente en este primer nivel es el de las características físicas, donde destacan *delgado*, *bajito*, *gordo*, *gordito*, *cojo*, *tener poco pelo*, *manco* y *feo*. La lexía *manco*, por ejemplo, se incluye en un ejercicio de pronunciación de pares de palabras en *Nuevo Prisma A1* (Equipo Nuevo Prisma 2019a), en el que se opone a *mango*. En ningún momento se encuentra contextualizada en todo el manual de A1 y no vuelve a aparecer en los siguientes niveles. Este libro es el único que, en este nivel inicial, dedica un apartado breve a explicar que, en español, cuando empleamos "un adjetivo que culturalmente puede ser negativo, solemos usar diminutivos, la expresión *un poco* o los dos recursos: *es gordo – es gordito – es un poco gordo – es un poco gordito*" (*Nuevo Prisma A1,* Equipo Nuevo Prisma 2019a: 53). Se repite esta apreciación a continuación, en la página siguiente, cuando se señala que "para hablar de aspectos negativos también se usa *un poco*: María es buena persona, pero *un poco* tacaña". Es una de las pocas ocasiones en las que la reflexión sobre la gradación de determinadas expresiones tabú y su atenuación se hace explícita en un manual de español.

Se han documentado otras expresiones en el nivel A1 relacionadas con el carácter y los vicios (*mentiroso/a*, *mentir*, *vago/a*, *personas un poco locas*, *alcoholismo*), la edad (*mujeres de la tercera edad*, *señora*, *personas mayores*), la delincuencia (*robar*, *robo*, *pelea*, *delincuente*, *narcotraficante*) y las diferencias sociales (*ricos*, *pobres*, *extranjero/a*, *inmigrante*). Sin embargo, no se han registrado unidades relacionadas con la esfera escatológica en el nivel A1 más allá de *inodoro* en *Nuevo Prisma A1* (Equipo Nuevo Prisma 2019a: 41).

En el caso del nivel A2, se ha identificado una mayor cantidad de expresiones interdictas en los manuales analizados, aunque no se encuentran grandes diferencias respecto al nivel anterior. En general, se mantienen

los mismos temas y se ofrece una mayor variedad de lexías. Hemos documentado nuevas formas léxicas relacionadas con la esfera mágico religiosa (*ahogarse*, *asesinato*, *cadáver*, *asfixia*, *causa de la muerte*, *atragantarse*, *muerte accidental*, *atropellado/a*, *bendecidas*, *diablo*, *atentado*, *enfermedad mental*, *sida*, *crimen*, *funeral*, *autopsia*, *accidente*), la esfera sexual (*cónyuges*, *orientación sexual*, *emparejamiento*, *engañar a su pareja*, *sexo*, *compartir su vida con alguien*, *enamorados*) y la esfera social (*yerno*, *delito*, *ladrón*, *desempleados*, *paro*, *mi viejo*, *mulato*, *esclavitud*, *tener problemas económicos*, *delgaducho*, *gitano*, *perder el trabajo*, *ocuparse de la casa*, *engordar*, *obesidad*, *países subdesarrollados*, *discapacitados*, *personas sin hogar*, *nobles ricos*, *feíllo*, *subsidio de desempleo*).

Como se puede apreciar, la gran mayoría son expresiones ortofemísticas, neutras, pese a que ya se introducen eufemismos en ambos niveles, como *amiga especial, personas mayores, fallecer,* etc. Algunos usos expresivos, como *¡me muero!* O *Jesús*, también se presentan desde el inicio de la enseñanza del español. En relación con los inventarios del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006a), se aprecia que prácticamente todas las formas léxicas enumeradas en este documento de referencia se incluyen en los manuales, a excepción de *calvo* (aunque aparece *tener poco pelo* en el A1); incluso, se presentan expresiones que el *PCIC* incluye en niveles superiores. No obstante, aspectos como la menstruación, ciertas partes del cuerpo (*culo*, *pecho*) o las necesidades fisiológicas (*ir al baño*, *mear*, *hacer pis/caca*), no se documentan en los manuales de estos niveles iniciales.

3.2. La expresión del tabú en los niveles B (Usuario independiente)

En los manuales que cubren los niveles B, la interdicción lingüística comienza a estar bastante más presente, en comparación con lo que acontece en los niveles inferiores. En general, las expresiones que nos ocupan se presentan de una forma muy similar (de nuevo, en ejercicios o textos que forman parte del contenido de una actividad). Una vez más, los ortofemismos son más frecuentes y se tratan, más o menos, los mismos conceptos prohibidos que en los niveles A1 y A2, pese a que, en los inventarios del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006b), aumentan significativamente los ámbitos en los que se registran palabras tabú.

En el nivel B1, se encuentran expresiones que ya se documentan en los niveles anteriores (como *muerte*, *morir*, *cáncer* o *accidente*) y se incluyen otras como *matar*, *víctima muerta*, *monstruo*, *cementerio*, *psicofonías*, *inframundo*, *tumba*, *cámara funeraria*, *resucitar*, *lápida*, *estar como una cabra*, *masacre*, *fusilamientos*, *ser un/a santo/a* o *fantasmas*. También se pueden ver expresiones con *Dios*, como *a Dios le pido*, en una actividad de completar huecos sobre la conocida canción del cantante colombiano Juanes, o con *diablo*, como *saber más el diablo por viejo que por diablo* (ejemplos tomados de *Español ELElab* B1; García Santos *et al.* 2013b: 35 y 113). En este nivel, por otro lado, se incluyen ya términos relacionados con la religión, como *cielo* o *infierno*, en los inventarios del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006b); no obstante, *cielo* no se registra en los manuales analizados hasta el nivel C1 e *infierno* nunca aparece, pese a que en *Nuevo Prisma B1* (Equipo Nuevo Prisma 2018a) sí que se menciona el *inframundo* en un texto sobre el templo de las Inscripciones de Palenque, México.

En relación con la esfera sexual, junto con las expresiones ya mencionadas, se documentan otras como *amante*, *violación*, *estar juntos*, *relación seria*, *cortar con alguien*, *separarse*, *infiel*, *sexy, darse un tiempo*, *mi*

Paula Mayo Martín
Universidad de Alcalá

chico, *estar como un queso*, *dejar tirado/a* (por 'cortar un noviazgo') o *ligue*. Además, en *Nuevo Prisma B1* (Equipo Nuevo Prisma 2018a: 131), en un recuadro gramatical sobre los *pluralia tantum,* se incluyen las expresiones *braga/bragas*, que no se vuelven a registrar, a excepción de en el libro *Nuevo Sueña 4* (Blanco Canales *et al.* 2017), en un apartado en el que se comentan americanismos y en el que aparecen otras palabras como *sujetador*.

En el inventario dedicado a los niveles B (Instituto Cervantes 2006b), se incluyen las expresiones *análisis de orina* (B1) y *vomitar* (B2), ambas propias de la esfera escatológica. En los manuales B1, se registran otras palabras relacionadas con esta esfera, como *diarrea* y *vómito* (*Método 3*; Cárdenas Bernal *et al.* 2016: 100) o *heces* e *inodoro* (*Nuevo Sueña 2*; Cabrerizo Ruiz *et al.* 2018: 85 y 219). Por ejemplo, *heces* se presenta en un ejercicio de dictado en parejas, en el que aparecen pares como *cierva/sierva*, *maceta/meseta* y *heces/eses*. Una vez más, se puede comprobar que el tabú lingüístico está presente en los recursos didácticos habituales, pero no se presenta adecuadamente ni se enseña de forma contextualizada.

Con respecto a la esfera social, se han documentado muchas expresiones, entre las que destacan algunas nuevas como *agredir*, *trabajo precario*, *toxicómano*, *timar*, *sirvienta*, *estafar*, *delincuencia*, *machista*, *holgazán*, *regordete*, *raza negra*, *sierva*, *tener contratos basura*, *pegar*, *ciego*, *no tener pasta* o *quedarse sin curro*. Llama la atención un ejercicio de *Nuevo Prisma B1* (Equipo Nuevo Prisma 2018a), en el que se trabajan los malentendidos entre el español peninsular y el español de Argentina; se presentan palabras como *trompa*, que, en Argentina, es despectiva para referirse a los labios de una persona cuando son gruesos, o *chorro*, que en América puede tener connotaciones negativas ('insolente, pendenciero') y donde también se suele utilizar *choro* ('ladrón'). Todos estos significados son los que se señalan en el libro del profesor del método (Cerdeira y Gelabert 2015: 18), de nuevo, sin indicar que son palabras malsonantes o si se utilizan o no en diferentes contextos.

En los libros revisados para el nivel B2, se puede observar un leve incremento en el número de expresiones tabú y una mayor diversidad, pese a que los temas o ámbitos siguen siendo los mismos que en el nivel previo. Se incluyen un mayor número de unidades más informales (*estar hasta las narices*, *estar hasta el gorro*, *irse a freír espárragos*, *estar más delgado que un fideo*, *pegarse una buena leche*, *generación nini*, *montarse en el dólar*, *morirse de sueño*, *ponerse como una foca*) y algunos usos despectivos, como *viejales* o *feucho*, en *Método 4* (Esteba Ramos *et al.* 2015: 39), cuando se explican los sufijos peyorativos que se relacionan con el adjetivo. También se comienzan a utilizar con frecuencia *el pobre* o *la pobre*, un uso desplazado utilizado con finalidad atenuadora para rebajar tensión social en el discurso.

En general, en el nivel B2, registramos un mayor número de formas léxicas propias de la esfera mágico-religiosa (*quimioterapia*, *mortífero*, *irse al otro mundo*, *ataúd*, *penitente*, *beata*, *homicida*, *la Biblia*, *el mal*, *meigas*, *descansar*; y expresiones como *estar que te mueres*, *por Dios*, *ataque terrorista*, *de mala muerte*, *en un santiamén*, *volverse loco* o *a rey muerto, rey puesto*), de la esfera sexual (*pareja de hecho*, *estar esperando un hijo*, *noviazgo*, *unisexual*), de la esfera escatológica (*retrete*, *desnudo*, *hacer sus necesidades* —para las de los perros—, *culo*) y de la esfera social (*gueto*, *yogurines*, *octogenario*, *exiliado*, *refugiado*, *trepa*, *pedazo de idiota*, *pijo*, *carca*, *tonto monumental*, *racista*, *xenófobo*, *tener exceso de peso*, *retirarse del mundo laboral*, *personas*

con alguna discapacidad, *personas con escasa movilidad*, *sin hogar*, *necio*, *traidor*). Pese a que aumenta la variedad de expresiones tabú en los manuales del nivel B2, estas se continúan presentando de forma indirecta y sin contextualizar en la mayoría de los casos.

3.3. La expresión del tabú en los niveles C (Usuario competente)

Hemos documentado varias alusiones explícitas al tabú en tres de los cuatro manuales para a los niveles C revisados, algo que no ocurre en los libros de niveles A y B. En *Nuevo Sueña 4* (Blanco Canales *et al.* 2017: 179), por ejemplo, se presenta un texto con preguntas en el que se habla de tabú lingüístico, falsos amigos y palabras prohibidas. Se ofrece la definición de eufemismo y de disfemismo ("para evitar decir que alguien se ha muerto, el eufemismo sería *ha pasado a mejor vida*, mientras que el disfemismo sería *ha estirado la pata*"), además de comentar algunos términos interdictos que provocan problemas entre los hablantes de España e Hispanoamérica. Se pide al alumno que enumere expresiones tabú y falsos amigos que conozca, se le pregunta qué palabras interdictas puede reconocer en su lengua materna y se le insta a buscar expresiones eufemísticas y disfemísticas para *se ha vuelto loco*. Más adelante, en la misma unidad, se recogen algunas parejas de palabras tabú propias de España y de Hispanoamérica: *bragas* (*panty*, *pantaletas*, *cuadros*, *calzones*, *clúmer*, *short*, *bermuda*, *medias* y *bombacho*) y *sujetadores* (*brassiers*, *sostén*, *portabustos*, *sostenbusto*, *corpiño* y *sostensenos*). Poco después, se incluye un cuadro de aclaración que dice lo siguiente: "muchas veces, por razones diversas, una palabra común pasa a tener un significado obsceno" (*Nuevo Sueña 4*; Blanco Canales *et al.* 2017: 190). En este punto, se recuerda al alumnado que algunas palabras españolas son interdictas en Hispanoamérica y se ejemplifica con el caso de *agachar* ('disponerse a hacer' en Argentina y Uruguay; *agacharse con una cosa*, 'apropiársela indebidamente' en Colombia y México), *afilar* ('prepararse' en Bolivia y Uruguay, 'flirtear' en Paraguay y Uruguay, y 'realizar el acto sexual' en Chile) y *coger* ('realizar el acto sexual' en América). Contamos con un mejor tratamiento de la interdicción, pese a que solo se presenta el tabú de forma breve y no se profundiza en su uso contextualizado en las páginas siguientes ni se favorece un aprendizaje basado en su uso real.

En el manual *Español ELElab C1-C2* (Prieto de los Mozos *et al.* 2013b: 52), se incluye un texto de un periódico riojano en el que se reflexiona sobre el uso excesivo de los tacos en España. Es un ejercicio de comprensión lectora, en el que se pide a los estudiantes que respondan a cuatro preguntas sencillas sobre la lectura. En ella, se ofrecen distintas opiniones sobre el insulto en español y el papel que tiene la televisión, como medio de comunicación, en su difusión. Después, se afirma que los insultos son palabras que nos ayudan a expresarnos, aunque "esto no significa que se puedan pronunciar estas expresiones malsonantes en todos los contextos, ya que a menudo resultan ofensivas" (*Español ELElab C1-C2*; Prieto de los Mozos *et al.* 2013b: 53). Más adelante, se señala que, en Hispanoamérica, se utilizan otros términos como *mala palabra*, *puteada* o *vulgaridad* para referirse a las palabras tabú. También se proponen distintas actividades, desde definir conceptos como *eufemismo* ('palabra o expresión suave con la que se sustituye otra que se considera violenta, grosera o malsonante') o *grosería* ('expresión o acto de descortesía, falta de educación o delicadeza') hasta reflexionar sobre el papel de los tacos y de la libertad de expresión en los medios de comunicación, o elaborar un artículo

de opinión sobre el uso de los tacos en la comunicación contrastando las costumbres españolas con las de su país de origen.

Finalmente, en el manual *Nuevo Prisma C2* (Equipo Nuevo Prisma 2015), se incluyen varias referencias al tabú y a su expresión, aunque no de forma tan explícita como en los dos casos anteriores. En un texto sobre grafiti, se menciona que "la publicidad emplea tabúes sociales como el sexo, la violencia o la libertad para suscitar el deseo, el morbo, el ansia de obtener lo prohibido, lo inalcanzable" (*Nuevo Prisma C2*; Equipo Nuevo Prisma 2015: 13). Más adelante, se incluye otro texto que habla del lenguaje de los jóvenes y en el que se destacan "las palabras malsonantes" como una característica de su sociolecto (Equipo Nuevo Prisma 2015: 109). Plantean otro ejercicio sobre algunas características de la forma de comunicarse de los españoles. En él, el estudiante debe leer afirmaciones como la siguiente "hay temas que, por delicadeza y respeto, no se suelen tratar: religión, sueldo, sexo y algunas enfermedades" (Equipo Nuevo Prisma 2015: 137) y mostrar acuerdo o desacuerdo, además de justificar su respuesta. Por último, se enumeran algunas "palabras que se usan preferentemente en ciertos registros de habla" (Equipo Nuevo Prisma 2015: 148), incluyéndose una serie de lexías como *fallecer*, *morir*, *irse al otro mundo*, *palmarla* y *estirar la pata* junto con *delincuente*, *chorizo* o *novio*, *prometido*, *pibe*, *churri*, que hay que colocar en una tabla en función de si pertenecen a la lengua común (*morir*), a la lengua formal culta (*fallecer*), al registro coloquial (*estirar la pata*), a lo popular (*irse al otro mundo*) o al argot (*palmarla*). No se identifican las diversas formas de expresión (eufemismos, ortofemismos y disfemismos) y tampoco se proporcionan las lexías en un contexto determinado, sino que se ofrece una categorización que resulta compleja incluso para alumnos de un nivel C2 y que lleva a malentendidos al no explicar el uso real de las palabras interdictas.

Los niveles superiores son los únicos en los que se menciona y trata, aunque no lo suficiente, qué es el tabú y cómo se expresa. En el caso de *Nuevo Sueña 4* (Blanco Canales *et al.* 2017) y *Español ELElab C1-C2* (Prieto de los Mozos *et al.* 2013b), dos manuales supervisados por profesionales vinculados con la Universidad de Alcalá y con la Universidad de Salamanca respectivamente, se ofrece algo más de información sobre las diferencias entre el español de España y el de América o sobre los insultos. En el caso de *Nuevo Prisma* (Equipo Nuevo Prisma 2015) solo se hacen algunas alusiones en ejercicios de comprensión lectora y se presentan expresiones interdictas en actividades descontextualizadas. No hemos podido establecer una comparación con el manual *Método 5* (Hierro Montosa *et al.* 2017) porque este no incluye ninguna sección relacionada con la interdicción ni con su expresión. Solo utiliza palabras tabú en textos, ejemplos y enunciados, como ya hemos señalado en los niveles inferiores. A pesar de apreciarse un avance en el tratamiento de la interdicción en los niveles C1 y C2, no se termina de programar una enseñanza explícita y sistematizada de la expresión del tabú y de sus implicaciones en la interacción comunicativa intercultural.

En los manuales revisados de los niveles C, se registran nuevas expresiones interdictas. Hay un mayor número de unidades fraseológicas formadas con expresiones tabú o con significados relacionados con la interdicción (*estar loco de alegría*, *estar como una regadera*, *estar como un tren*, *estar como una foca*, *no estar católico*, *casamiento y mortaja del cielo bajan*, *pasarlo de muerte*, *no hay peor ciego que el que no quiere ver*, *a tontas y*

a locas, *no tener un pelo de tonto*, *echar una cana al aire*, *quedarse sin blanca*, *hacer la vista gorda*). Es destacable el empleo de una gran variedad de unidades fraseológicas que incluyen la palabra *Dios* (*vaya por Dios*, *como Dios manda*, *Dios mío*, *cada uno en su casa y Dios en la de todos*, *del agua mansa líbreme Dios que de la brava me guardaré yo*, *gracias a Dios* o *a quien madruga, Dios le ayuda*). También se documentan interjecciones eufemísticas frecuentes en español como *jo* (*Método 5*, Hierro Montosa *et al.* 2017: 17; y *Nuevo Sueña 4*, Blanco Canales *et al.* 2017: 167) y algunas expresiones relacionadas con la esfera escatológica, la esfera tabú menos habitual en los manuales de ELE (por ejemplo, *gases*, *huele a caca*, *ventosidad intestinal*). Como cabía esperar, contamos con nuevas expresiones relacionadas con la esfera mágico religiosa (*anacoreta*, *estar como una regadera/como una cabra*, *güija*, *espíritu*, *quiromancia*, *choque mortal*, *demonio*, *no estar católico*, *dar el pésame*, *vivir una pérdida*, *pegarse un tortazo*, *manicomio*, *vampiro*, *gloria bendita*, *epidemia*, *ser una bruja*, *virgen*, *estar en Gloria*, *ovni*, *inerme*, *testamento*, *luto*, *el último viaje*, *la mar* —como 'el morir'—, *marchitarse*, *suicidarse*, *mal de ojo*), con la esfera sexual (*tetas*, *estar como un tren*, *le jodía*, latin lover, *vivir una aventura*, *vivir un desengaño*, *matrimonio homosexual*, *primera menstruación*, *píldora anticonceptiva*, *solterones*, *neosolteros*, *consorte*, *formalizar la relación*, *acaramelados*, *una tercera persona aparece en nuestra vida*, *difunto*, *majara*, *busto*, *senos*, *vírgenes*, *pasarse el arroz*, *unión libre*), con la esfera escatológica (*estreñimiento, gases, huele a caca, ventosidad intestinal*) y con la esfera social (*maltratador*, *droga*, *dar una bofetada*, *alta cuna*, *clase alta venida a menos*, *negrito*, *allanamiento*, *hurto*, *atraco*, *chantaje*, *calumnia*, *vandalismo*, *latino*, *esnobismo*, *borrachuzo*, *señoritingo*, *estar bebido*, *alto nivel adquisitivo*, *peinar canas*, *friegaplatos*, *mafioso*, *abuelito*, *menguar*, *payo*, *pijos*, *niños de papá*).

Tal y como hemos podido comprobar, el tabú y su expresión están presentes en los manuales revisados y, en los niveles C1 y C2, se incluyen algunas breves reflexiones sobre su uso y sus características generales. Las expresiones se encuentran adaptadas a cada nivel en función de las recomendaciones de los inventarios del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006a-c), aunque hay algunos temas, como la menstruación, el sexo, los procesos escatológicos o la homosexualidad, por ejemplo, que, pese a que se detallan en los inventarios, apenas se registran en los materiales. Las palabras interdictas se suelen presentar al alumnado de forma indirecta a través de textos variados, enunciados, ejemplos, etc. En definitiva, hay una evidente falta de sistematización en los diecinueve libros analizados a la hora de abordar la enseñanza explícita del tabú, un fenómeno que debe enseñarse siempre contextualizado y destacando la relevancia de la situación comunicativa en su expresión.

4. Consideraciones generales para la enseñanza de la expresión del tabú en el aula de ELE

En general, se suele rechazar la enseñanza de la interdicción lingüística por diversas razones, entre las que destacamos el temor a ofender a los alumnos o a crear un clima incómodo en el grupo-clase que provoque falta de motivación y que afecte negativamente al desarrollo de la lengua meta (Holster 2005: 158; González Melón 2021). En un estudio sobre expresiones metafóricas tabú que realizamos en 2017, aunque los participantes,

todos estudiantes de ELE, mostraron su interés sobre el aprendizaje de las metáforas que se les propusieron, también señalaron que no utilizarían estas unidades léxicas porque consideraban que no eran propias de un extranjero y no querían equivocarse en ciertos contextos comunicativos (Mayo Martín 2017: 41). Además, algunos profesores suelen indicar que temen que la instrucción de las expresiones tabú pueda producir enfrentamientos en las instituciones en las que trabajan y que no cuentan ni con materiales ni con los conocimientos suficientes como para arriesgarse a tratar estas formas léxicas en sus sesiones (Holster 2005: 158, González Melón 2021). Esto repercute, directamente, en la formación del profesorado de lenguas extranjeras y en los problemas que ya hemos descrito respecto a la presencia y a la definición de las lexías tabú en los diccionarios, como el *DEL* (RAE s.f., en línea, 23.ª ed.) y en otros materiales de consulta (Mirón Zamora 2017: 55). Además, los manuales especializados en ELE no suelen tratar adecuadamente estas expresiones, tal y como hemos expuesto en el anterior apartado. Todas estas dificultades hacen que tanto el aprendiente como el profesor se sientan muy inseguros cuando deben enfrentarse a determinadas situaciones comunicativas fuera y dentro del aula de español.

Sin embargo, son muchos los beneficios que aporta la enseñanza explícita de la expresión del tabú. Una de las razones más evidentes por las que se debe abordar la enseñanza de lo prohibido es que lo interdicto forma parte de la cultura que vamos a enseñar en el aula de lengua extranjera, segunda o de herencia. Los seres humanos aluden, en su día a día, a estas realidades cuando se comunican en su lengua materna y lo hacen en repetidas ocasiones y de diversas formas. Si las unidades léxicas tabú forman parte de algunas interacciones en la lengua meta y, además, nos ofrecen importante información sociocultural para comprender cómo es su cultura y qué aspectos se encuentran altamente tabuizados en ella, no hay motivos de peso para no trabajarlas en clase. Los conceptos tabú se reflejan en otros ámbitos culturales, como las artes plásticas, la música, la literatura y los contenidos audiovisuales. Nuestros estudiantes van a entrar en contacto con las realidades prohibidas cuando vean una película, escuchen una canción en la radio o busquen información sobre una obra pictórica. A su vez, aprender expresión del tabú en clase de ELE también puede resultar atractivo y motivador para todos aquellos que quieran interactuar con hablantes nativos y familiarizarse con una determinada cultura (en nuestro caso, la de la lengua española).

Conocer qué realidades se encuentran tabuizadas en la sociedad y saber cómo se debe aludir a ellas en función de la situación comunicativa evita que se produzcan importantes problemas y malentendidos por la alusión a la interdicción (Holster 2005: 163-164; Edeso Natalías 2008: 126 y 129; Mayo Martín 2017: 41; Wedlock 2020: 34; González Melón 2021). El alumno que está desarrollando una lengua diferente a su lengua materna no cuenta con ningún material específico de referencia para aprender, por su cuenta, cómo se expresan los conceptos tabú en la lengua que está estudiando y en qué contextos puede usar determinadas lexías. Si el profesor de lenguas no trata estas formas en sus clases, el estudiante deberá enfrentarse a ellas fuera del aula y es bastante probable que tenga que experimentar situaciones incómodas que van a aumentar su inseguridad cuando deba interactuar en ciertos contextos. Tal y como han defendido algunos investigadores con anterioridad (Holster 2005; Wedlock 2020; Edeso Natalías 2008; González Melón 2021) y como ya hemos señalado en un trabajo previo (Mayo Martín 2017), es preferible enfrentarse a todo tipo de situaciones en la clase de LE/L2 a vivir una mala experiencia por desconocimiento de la interdicción social de una comunidad y de

su expresión en la lengua de sus integrantes. Su enseñanza se puede llevar a cabo, además, junto con la de otros contenidos, como, por ejemplo, las unidades fraseológicas, los significados metafóricos (De Cock y Suñer 2018, Zhou 2018), los dobles sentidos, y ciertos fenómenos como la ironía, el humor, etc.

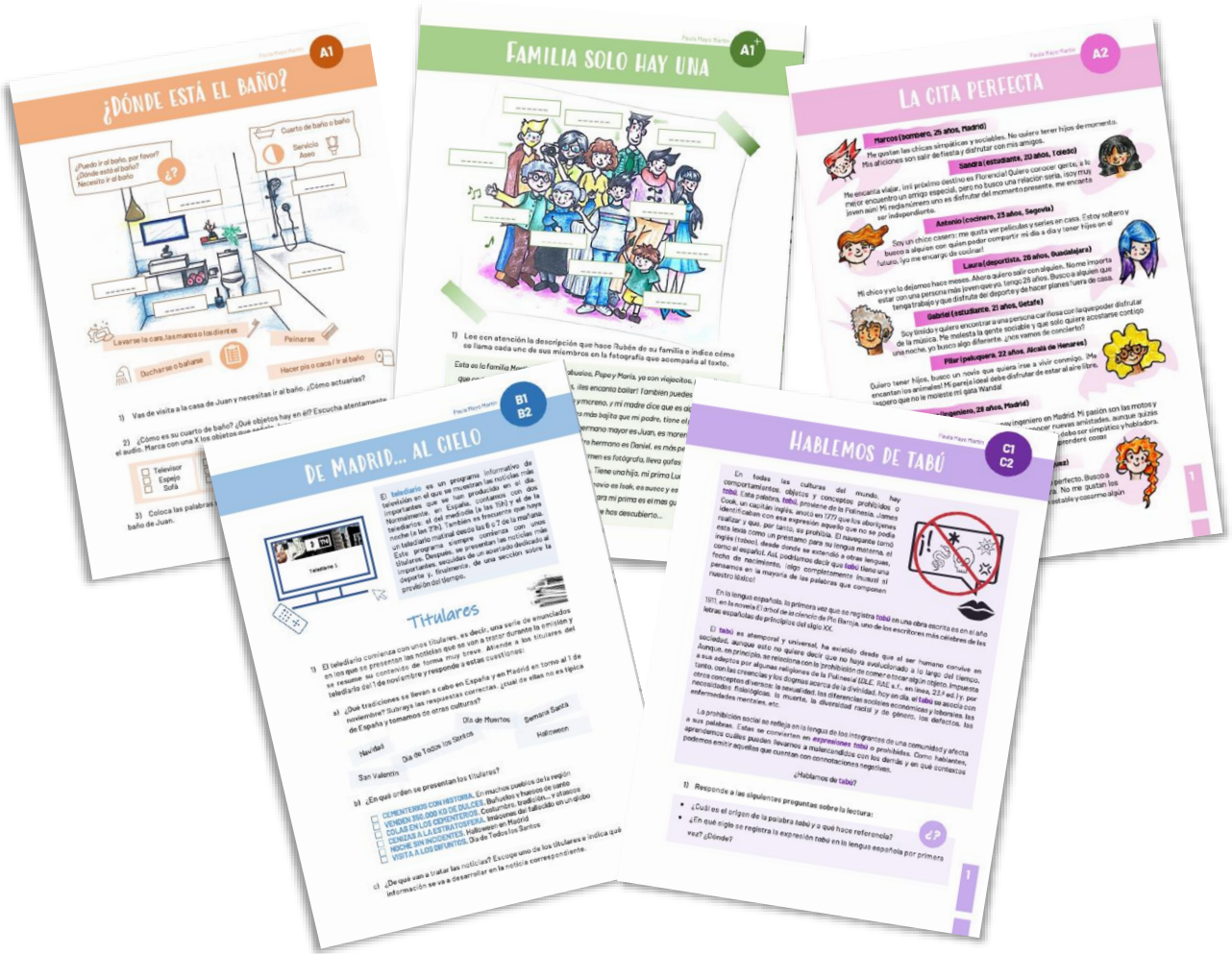
Aprender tabú es aprender sobre la lengua que se está estudiando y sobre la cultura de los individuos que se relacionan con ella cada día. La expresión de la interdicción se produce con usos muy diversos y esto debe mostrarse en el aula de ELE de forma progresiva y en función del nivel de los alumnos. Se debe incidir, especialmente en los niveles intermedios y avanzados, en los usos que caracterizan el habla de los hablantes nativos en cada registro a partir de investigaciones sobre corpus reales de datos, además de en las distintas funciones comunicativas y finalidades pragmático-discursivas que tienen las lexías interdictas según el contexto comunicativo en el que se producen.

El objetivo de aprender una lengua extranjera es ser capaz de comunicarse en ella de manera eficaz. Así pues, se debe promover, en el aula de LE, el desarrollo de las distintas competencias, en especial, el de la competencia estratégica, es decir, la capacidad de relacionar todos los conocimientos, habilidades y competencias del hablante para adecuarse al contexto de negociación que supone cualquier interacción, y que, según Cantero Serena (2019: 38), no es más que "el motor y la clave de la competencia comunicativa". Si no se impulsa el aprendizaje explícito de la expresión de la interdicción en la clase de lengua extranjera, se está impidiendo al aprendiente que desarrolle estas competencias de forma óptima, pues se está limitando su conocimiento sobre la lengua meta.

5. Conclusiones

Conocer qué realidades se encuentran tabuizadas en la sociedad y saber cómo se debe aludir a ellas en función de la situación comunicativa evita que se produzcan importantes malentendidos motivados por la alusión a la interdicción. Tal y como hemos defendido en este trabajo, la enseñanza de la interdicción lingüística desde los niveles iniciales hasta los más avanzados ha de ser explícita. Todo estudiante debería saber qué conceptos son tabú en la cultura meta y con qué unidades léxicas se alude a ellos en las comunidades donde se habla la lengua extranjera que está aprendiendo, que no deja de ser un instrumento de relación social, para evitar, así, que se produzcan graves problemas de comunicación. En consecuencia, hemos elaborado una serie de propuestas para los niveles A, B y C que se apoyan en los resultados obtenidos en los análisis sociopragmáticos recogidos en la tesis doctoral *Estudio sociolingüístico de la expresión del tabú y aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera* (en prensa). En ellas, relacionamos el aprendizaje de las palabras interdictas con otros contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales en función de los distintos niveles de referencia, desde el A1 hasta el C2. Las propuestas didácticas son las siguientes: *¿Dónde está el baño?* (de nivel A1, en la que se tratan unidades léxicas pertenecientes a la esfera escatológica), *Familia solo hay una* (de nivel A1+, en la que se presentan formas léxicas de la esfera social), *La cita perfecta* (de nivel A2, en la que se incluyen lexías relativas a la esfera sexual), *De Madrid… al cielo* (dirigida a los niveles B1 y B2, en la que se enseñan

expresiones propias de la esfera mágico-religiosa) y *Hablemos de tabú* (para los niveles C1 y C2, donde se toman voces de todas las esferas tabú). Estas secuencias, que suponen transferencia de conocimiento de los resultados obtenidos, se publicarán próximamente. En suma, es fundamental que la investigación relacionada con el ámbito de ELE continúe abordando la expresión de lo prohibido para contribuir a que el fenómeno del tabú lingüístico se incorpore en los planes curriculares de enseñanza de español como LE.



Paula Mayo Martín
paula.mayo@edu.uah.es
Universidad de Alcalá
ORCID: 0000-0002-3803-2599

Referencias bibliográficas

Alvar Ezquerra, Manuel (2010): *Diccionario de español para extranjeros: para la enseñanza de la lengua española*, Alcalá de Henares: VOX y Universidad de Alcalá.

Bajo Pérez, Elena (2000): *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español*, Gijón: Trea.

Cestero Mancera, Ana María (2015a): "Estudio sociolingüístico del tabú en el habla de Madrid: propuesta metodológica y primeros resultados", Ana María Cestero Mancera, Isabel Molina Martos y Florentino Paredes García (eds.), *Patrones sociolingüísticos de Madrid*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 287-348.

Cestero Mancera, Ana María (2015b): "La expresión del tabú: estudio sociolingüístico", *Boletín de Filología,* 50(1), pp. 71-105. Disponible en: http://www.scielo.cl/pdf/bfilol/v50n1/art03.pdf [Consulta: 30/06/2023].

Cestero Mancera, Ana María (COORD.). S.f. *Corpus de Análisis de la Conversación – Universidad de Alcalá* (ACUAH2), Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Inédito.

Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Traducción del Instituto Cervantes), Madrid: MECD/Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 30/06/2023].

Consejo de Europa (2021): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Traducción del Instituto Cervantes), Madrid: MEFP. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf [Consulta: 30/06/2023].

De Cock, Barbara y Ferrán Suñer Muñoz (2018): "The influence of conceptual differences on processing taboo metaphors in the foreign language", Andrea Pizarro Pedraza (ed.), *Linguistic Taboo Revisited. Novel insights from Cognitive perspectives*, Berlín/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 201-222.

Edeso Natalías, Verónica (2008): "Estudio del eufemismo en la clase de E/LE", *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*, pp. 121-134. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2702544.pdf [Consulta: 30/06/2023].

González Melón, Eva (2021): "Aplicación de la herramienta RICAI: el caso del tabú léxico en el aula de ELE", ponencia presentada en el *Seminario de investigación organizado por LAELE (Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras)*, Universidad Nebrija, 24 de mayo de 2021.

Guerrero Ramos, Gloria y Pérez Lagos, Manuel Fernando (2021): "La expresión del tabú en el habla de Málaga", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 35, pp. 125-162. Disponible en: http://hdl.handle.net/10045/114486 [Consulta: 30/06/2023].

Gutiérrez Cuadrado, Juan (DIR.) (2006): *Diccionario Salamanca de la lengua española (DiSAL),* Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.

Holster, Dianna (2005): *An Investigation of ESOL Teachers' Attitudes Towards Teaching about Taboo English in the Second Language Classroom*, Trabajo Fin de Máster, Auckland University of Technology. Disponible en: https://openrepository.aut.ac.nz/bitstream/handle/10292/35/HolsterD.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Consulta: 30/06/2023].

Instituto Cervantes (2006a): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1-A2,* Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. [Consulta: 30/06/2023].

Instituto Cervantes (2006b): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1-B2,* Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. [Consulta: 30/06/2023].

Instituto Cervantes (2006c): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1-C2,* Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. [Consulta: 30/06/2023].

Jiménez Morales, Belén (2016): "El tabú en el habla de Granada: análisis sociolingüístico", *Normas*, 6, pp. 29-52. Disponible en: https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/8151/8383 [Consulta: 30/06/2023].

Low, Graham D. (1988): "On teaching metaphor", *Applied Linguistics*, 9(2), pp. 125-147.

Martínez Valdueza, Pilar (1998): "Status quaestionis: el tabú lingüístico", *Lingüística*, 10, pp. 105-139.

Masid, Ocarina (2014): "La metáfora lingüística en el aula de ELE", Narciso Miguel Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional ASELE*, Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 883-890. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/564835.pdf [Consulta: 30/06/2023].

Mayo Martín, Paula (2017): *Estudio sobre expresiones metafóricas tabú de uso frecuente para su aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)*, *E-eleando: Ele en Red*, 5, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34639/%20estudio_mayo_eleando_2017_N5.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 30/06/2023].

Mayo Martín, Paula (EN PRENSA): *Estudio sociolingüístico de la expresión del tabú y aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera,* Tesis doctoral.

Mirón Zamora, Helena (2017): "Tabú y eufemismo en ELE: el papel de los diccionarios", Guadalupe Nieto Caballero (coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*, Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 41-70. Disponible en: https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/5263/1/978-84-608-9678-4.pdf [Consulta: 30/06/2023].

Moliner Ruiz, María (2007): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.

Pizarro Pedraza, Andrea (2013): *Tabú y eufemismo en la ciudad de Madrid. Estudio sociolingüístico-cognitivo de los conceptos sexuales*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22.ª ed., Madrid: S.L.U. Espasa Libros.

Real Academia Española (2005): *Diccionario del estudiante*, Madrid: Santillana.

Real Academia Española (s.f.): *Diccionario de la lengua española (DEL)* [versión 23.5 en línea]. Disponible en: http://dle.rae.es/ [Consulta: 30/06/2023].

Sánchez Pérez, Aquilino (dir. y ed.) (2001): *Gran Diccionario de uso del español actual*, Madrid: SGEL.

Seco, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos ([1999] 2011): *Diccionario del español actual (DEA)*, 2.ª ed., Madrid: Aguilar.

Torres Sánchez, María Ángeles (1997): "Tabú y enseñanza de español como lengua extranjera", Francisco Moreno Fernández, María Gil Bürmann y Kira Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro,* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 811-822. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0809.pdf [Consulta: 30/06/2023].

Turamuratova, Iroda (2012): "El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de español como lengua extranjera", María del Pilar Celma Valero, María Jesús Gómez del Castillo y Susana Heikel (eds.), *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español). El español, vehículo multicultural*, Gijón: AEPE, pp. 213-219. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_47/congreso_47_22.pdf [Consulta: 30/06/2023].

Wedlock, Joshua (2020): "Teaching *about* Taboo Language in EFL/ESL Classes: A Starting Point", *ORTESOL Journal*, 37, pp. 33-47. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263547.pdf [Consulta: 30/06/2023].

Zhou, Jiangrong (2018): *Estudio cognitivo de la metáfora y metonimia del eufemismo lingüístico "morir" en chino y análisis contrastivo y su aplicación en ELE*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Métodos de ELE

Nuevo Prisma

Cerdeira, Paula y María José Gelabert (2015): *Nuevo Prisma. Nivel B1. Libro del profesor,* María José Gelabert y Mar Menéndez (coords.), Madrid: Edinumen.

Equipo Nuevo Prisma (2015): *Nuevo Prisma. Nivel C2. Libro del alumno*, Julián Muñoz Pérez (coord.), Madrid: Edinumen.

Equipo Nuevo Prisma (2018a): *Nuevo Prisma. Nivel B1. Libro del alumno*, María José Gelabert y Mar Menéndez (coords.), Madrid: Edinumen.

Equipo Nuevo Prisma (2018b): *Nuevo Prisma. Nivel B2. Libro del alumno*, María José Gelabert y Mar Menéndez (coords.), Madrid: Edinumen.

Equipo Nuevo Prisma (2019a): *Nuevo Prisma. Nivel A1 Edición ampliada. Libro del alumno,* María José Gelabert y Mar Menéndez (coords.), Madrid: Edinumen.

Equipo Nuevo Prisma (2019b): *Nuevo Prisma. Nivel C1. Libro del alumno*, María José Gelabert y Mar Menéndez (coords.), Madrid: Edinumen.

Equipo Nuevo Prisma (2020): *Nuevo Prisma. Nivel A2. Libro del alumno,* María José Gelabert y Mar Menéndez (coords.), Madrid: Edinumen.

Método

Cárdenas Bernal, Francisca, Antonio Hierro Montosa y Sara Robles Ávila (2016): *Método de español 3. Nivel B1. Libro del alumno*, Salvador Peláez Santamaría y Sara Robles Ávila (coords.), Madrid: Anaya.

Cárdenas Bernal, Francisca, Antonio Hierro Montosa y Sara Robles Ávila (2018): *Método de español 1. Nivel A1. Libro del alumno*, Salvador Peláez Santamaría y Sara Robles Ávila (coords.), Madrid: Anaya.

Esteba Ramos, Diana *et al* (2015): *Método de español 4. Nivel B2. Libro del alumno*, Salvador Peláez Santamaría y Sara Robles Ávila (coords.), Madrid: Anaya.

Esteba Ramos, Diana, Salvador Peláez Santamaría y Purificación Zayas López (2017): *Método de español 2. Nivel A2. Libro del alumno*, Salvador Peláez Santamaría y Sara Robles Ávila (coords.), Madrid: Anaya.

Hierro Montosa, Antonio *et al.* (2017): *Método de español 5. Nivel C1-C2. Libro del alumno*, Salvador Peláez Santamaría y Sara Robles Ávila (coords.), Madrid: Anaya.

Nuevo Sueña

Álvarez Martínez, María Ángeles *et al.* (2016): *Nuevo Sueña 3. Nivel B2. Libro del alumno*, María Ángeles Álvarez Martínez y Begoña Sanz Sánchez (coords.), Madrid: Anaya.

Álvarez Martínez, María Ángeles *et al.* (2018): *Nuevo Sueña 1. Nivel A1-A2. Libro del alumno*, María Ángeles Álvarez Martínez (coord.), Madrid: Anaya.

Blanco Canales, Ana, María del Carmen Fernández López y María Jesús Torrens Álvarez. (2017): *Nuevo Sueña 4. Nivel C1. Libro del alumno*, María Ángeles Álvarez Martínez y María Jesús Torrens Álvarez (coords.), Madrid: Anaya.

Cabrerizo Ruiz, María Aranzazu, María Luisa Gómez Sacristán y Ana María Ruiz Martínez. (2018): *Nuevo Sueña 2. Nivel B1. Libro del alumno*, María Ángeles Álvarez Martínez y Ana Blanco Canales (coords.), Madrid: Anaya.

Español ELElab

García Santos, Juan Felipe *et al.* (2013a): *Español ELElab A1-A2. Libro del alumno*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

García Santos, Juan Felipe *et al.* (2013b): *Español ELElab B1. Libro del alumno*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Prieto de los Mozos, Emilio *et al.* (2013a): *Español ELElab B2. Libro del alumno*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Prieto de los Mozos, Emilio *et al.* (2013b): *Español ELElab C1-C2. Libro del alumno*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Paula Mayo Martín
Universidad de Alcalá

Anexo

Selección de expresiones relacionadas con la interdicción en el inventario de nociones específicas del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006a-c).

NOCIONES ESPECÍFICAS. INVENTARIO A1-A2

1. Individuo: dimensión física
- **1.2. Características físicas:** *bajo*, *gordo*, *delgado*, *feo* (A1); *calvo* (A2).
- **1.4. Ciclo de la vida y reproducción:** *sexo*, *tener un hijo*, *morir* (A2).

3. Identidad personal
- **3.1. Datos personales:** *viejo*, *soltero*, *viudo*, *separado*, *divorciado* (A1); *persona mayor*, *separarse*, *divorciarse* (A2).

4. Relaciones personales
- **4.1. Relaciones familiares:** *novio*, *pareja* (A1); *exmarido*, *exmujer*, *vivir juntos/con la pareja* (A2).

7. Trabajo
- **7.4. Desempleo y búsqueda de trabajo:** *estar en paro* (A1).
- **7.5. Derechos y obligaciones laborales:** *estar jubilado* (A2).

15. Economía e industria
- **15.1. Finanzas y bolsa:** *rico, pobre* (A2).

NOCIONES ESPECÍFICAS. INVENTARIO B1-B2

1. Individuo: dimensión física
- **1.1. Partes del cuerpo:** *pecho* (B1).
- **1.2. Características físicas:** *ser moreno (de piel)* (B1); *ciego, sordo, mudo* (B2).
- **1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo:** *menstruación*, *fecundación*, *embarazo*, *aborto*, *parto*, *cesárea* (B2).
- **1.4. Ciclo de la vida y reproducción:** *muerte*, *estar embarazada*, *esperar un hijo*, *ser virgen*, *hacer el amor*, *tener relaciones sexuales*, *tomar la píldora*, *usar preservativos*, *tener la regla* (B1); *maternidad*, *paternidad*, *cadáver*, *tumba*, *dar a luz*, *fallecer*, *enterrar*, *incinerar* (B2).

2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica
- **2.1. Carácter y personalidad:** *vago* (B1); *estar como una cabra* (B2).
- **2.2. Sentimientos y estados de ánimo:** *volver loco* (B2).
- **2.4. Estados mentales:** *estar loco* (B2).

3. Identidad personal
- **3.1. Datos personales:** *anciano*, *heterosexual*, *homosexual*, *bisexual*, *transexual*, *gay*, *lesbiana*, *pareja de hecho*, *divorcio*, *separación* (B1); *envejecer*, *hacerse mayor*, *vejez*, *quedarse viudo* (B2).

Paula Mayo Martín
Universidad de Alcalá

4. Relaciones personales

4.1. Relaciones familiares: *matrimonio homosexual/heterosexual, pareja de hecho, madre soltera, niño adoptado, adoptar, convivir con la pareja/novio, llevar años viviendo/conviviendo juntos/en pareja* (B1); *cuñado, suegro, yerno, nuera, madre de alquiler, niño probeta, familia adoptiva, padre/hijo adoptivo, niño huérfano, ser de familia humilde/trabajadora/rica, crecer/aumentar la familia, pelearse, quedarse huérfano, perder a un hijo/hermano/padre* (B2).

4.2. Relaciones sociales: *tener novio/pareja/una aventura/una relación, empezar/acabar/terminar una relación, salir/romper con alguien, ligar* (B1); *relación amorosa, tener un lío/romance/amante/ligue, mantener/romper una relación, estar prometido, seducir* (B2).

5. Alimentación

5.2. Bebida: *estar borracho* (B1); *emborracharse* (B2).

7. Trabajo

7.6. Características de un trabajador: *vago* (B1).

11. Servicios

11.6. Servicios de protección y seguridad: *ladrón, asesino, robo, muerte, robar, matar* (B1); *secuestrador, banda de delincuentes/criminales, delito, violación, atraco, asesinato, secuestro* (B2).

11.7. Servicios sociales: *recibir/ofrecer una ayuda/atender a personas mayores* (B1); *marginación, inmigrantes, personas mayores/ discapacitadas/sin recursos económicos, personas sin trabajo/sin hogar/en paro, desempleo, vejez, inmigración, tercera edad, perder el empleo/cobrar el subsidio de desempleo* (B2).

13. Salud e higiene

13.1. Salud y enfermedades: *tener diarrea/cáncer/sida* (B1); *ataque al corazón/epiléptico/de ansiedad, enfermedad crónica/leve/grave/terminal/ mental, dar/sufrir un infarto, estar en coma* (B2).

13.2. Heridas y traumatismos: *adelgazar, engordar* (B1); *ganar/perder peso* (B2).

13.3. Síntomas: *vomitar, estar deprimido/decaído* (B2).

13.4. Centro de asistencia sanitaria: *análisis de orina* (B1).

15. Economía e industria

15.1. Finanzas y bolsa: *pobreza, riqueza, tercer mundo, países ricos/pobres/en vías de desarrollo* (B1).

17. Gobierno, política y sociedad

17.3. Ley y justicia: *ladrón, terrorista, asesino, robo, muerte, terrorismo, grupo terrorista, atentado terrorista, robar, matar, ser ilegal* (B1); *secuestrador, criminal, secuestro, asesinato, atentado, mafia/banda terrorista/organizada/armada/de delincuentes, red de prostitución/de tráfico de armas, cometer/detener por/estar acusado de un delito de agresión/malos tratos/de tráfico de drogas* (B2).

19. Religión y filosofía

19.1. Religión: *san, santo, creyente, ateo, Biblia, Corán, Torá, cielo, infierno, rezar* (B1); *paraíso, purgatorio, alma, espíritu, pecado, pecador, secta, fe, pecar, hacer un milagro* (B2).

20. Geografía y naturaleza

20.3. Espacios urbanos o rústicos: *violencia/actividad/arte callejero* (B2).

20.5. Fauna: *mamar*[7] (B2).

NOCIONES ESPECÍFICAS. INVENTARIO C1-C2

1. Individuo: dimensión física

1.2. Características físicas: *rechoncho, regordete, rellenito, esquelético, robusto, corpulento, estar como un tonel/como una vaca/como un fideo/en los huesos* (C1); *calvicie, cejijunto, bizco, chupado, escuálido, enjuto, enclenque, grueso, obeso, rollizo, gordinflón, fofo, paticorto, desgarbado, jorobado, estar entrado en carnes, ser ancho de caderas* (C2).

1.4. Ciclo de la vida y reproducción: *reproducción asistida, fecundación in vitro, aborto, interrupción del embarazo, parto natural/prematuro/por cesárea, fallecimiento, entierro, incineración, difunto, fallecido, parir, tener una cría, estirar la pata* (C1); *defunción óbito, deceso, sepelio, inhumación, nicho, ataúd, lápida, sepulcro, sepultura, fosa, restos mortales, expirar, sepultar, inhumar, irse al otro barrio, pasar a mejor vida, criar malvas* (C2).

2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica

2.1. Carácter y personalidad: *ser un señorito, ser una mosquita muerta* (C2).

2.2. Sentimientos y estados de ánimo: *amor prohibido/imposible, aventura, idilio, romance, ira, estar como loco, estar negro/hasta las narices/hasta el gorro, tener/sufrir/padecer/hundirse en/sumirse en/vencer una depresión aguda/profunda* (C1); *sentirse depre, hervir la sangre, montar en cólera, ponerse rojo de ira/de rabia, ponerse como una furia/hecho una fiera* (C2).

2.3. Sensaciones y percepciones físicas: *morirse de sed/hambre/ cansancio/frío/sueño, estar muerto, no poder más/uno con su alma, estar sordo como una tapia, no ver tres en un burro* (C1); *estar famélico, estar uno que se muere/para el arrastre* (C2).

2.4. Estados mentales: *estar tonto/atontado/como una cabra* (C1); *estar alelado* (C2).

3. Identidad personal

3.1. Datos personales: *persona de cierta edad, pedir/solicitar/ obtener/tramitar/ conceder el divorcio/la separación, ser un solterón/un soltero de oro, enviudar* (C1); anular un matrimonio (C2).

4. Relaciones personales

4.1. Relaciones familiares: *padrastro, madrastra, familia monoparental/política, ser de buena familia, perder a un miembro de la familia/a un ser querido* (C1); *monogamia, poligamia, bigamia, casta, alcurnia, linaje, cuna, hijo ilegítimo/bastardo, ser de familia adinerada/acomodada, crecer en el seno de una familia humilde/poderosa* (C2).

4.2. Relaciones sociales: *relación pasajera/(in)estable/duradera/esporádica/ tormentosa, iniciar/cortar/enfriarse/acabar con una relación, tener un idilio, vincularse/mantener/estrechar lazos con alguien, ligarse a alguien* (C1); *dejar como/en/de herencia, formalizarse una relación/un vínculo, entablar/intensificar/fortalecer/involucrarse en/profundizar en una relación, cultivar/forjar una relación, cortar de raíz una relación* (C2).

[7] Se relaciona con los animales, no con la maternidad en el ser humano.

4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos: *dar el pésame* (C1); *exequias, pompas fúnebres, velar, asistir a un velatorio, poner/publicar una esquela, dar la extremaunción* (C2).

5. Alimentación

5.2. Bebida: *estar sobrio/ebrio, ser un abstemio/un alcohólico* (C1); *beber como un cosaco, estar como una cuba, darse a la bebida, coger una cogorza/una melopea* (C2).

5.4. Recetas: *pasarse el arroz*[8] (C1).

7. Trabajo

7.4. Desempleo y búsqueda de trabajo: *cese, dimisión, expulsión, destitución, despido libre/ilegal, cesar, expulsar, dimitir, destituir, estar bien colocado/situado, echar del trabajo/a la calle, solicitar/cobrar/denegar el subsidio de desempleo* (C1); *despido colectivo/forzoso/(im)procedente/ masivo/inmediato, poner (de patitas) en la calle, despedir alegremente/injustamente/sin contemplaciones, cesar, darse de alta en el INEM/en el paro* (C2).

7.5. Derechos y obligaciones laborales: *acoso/explotación/riesgo(s) laboral(es)* (C1).

7.6. Características de un trabajador: *holgazán, haragán, remolón, gandul* (C2).

8. Ocio

8.1. Tiempo libre y entretenimiento: *vaguear, hacer el vago* (C1); *pasárselo de muerte* (C2).

11. Servicios

11.3. Servicios financieros: *estar en números rojos* (C1); *declararse en bancarrota* (C2).

11.4. Servicios sanitarios: *UVI, UCI* (C1).

11.7. Servicios sociales: *asilo, centro de día, residencia para personas mayores, asistir/acoger/proteger a menores/a emigrantes/retornados/a trabajadores* (C1); *hospicio, orfanato, desintoxicación, rehabilitación, recuperación, indigente, necesitado* (C2).

13. Salud e higiene

13.1. Salud y enfermedades: *epidemia, ludopatía, psicosis, anorexia, producirse/extenderse una epidemia* (C1); *paranoia, histeria, esquizofrenia, quimioterapia, radioterapia, tumor, quiste, remitir/extenderse/extinguirse una epidemia* (C2).

13.2. Heridas y traumatismos: *salir un bulto* (C1).

13.3. Síntomas: *caerse redondo, dar un soponcio/un vahído/un síncope* (C2).

13.4. Centro de asistencia sanitaria: *cuidados paliativos, Unidad de Cuidados Intensivos (UCI), Unidad de Vigilancia Intensiva (UVI)* (C2).

13.7. Estética: *michelines* (C2).

15. Economía e industria

15.1. Finanzas y bolsa: *abundancia, prosperidad, miseria, carecer de recursos, estar en quiebra, estar arruinado/en la ruina/en números rojos/sin fondos* (C1); *carencia, estrechez, indigencia, bancarrota, época de vacas gordas/de vacas flacas, andar sobrado/bien/mal de dinero, estar sin un duro/sin un céntimo/sin blanca* (C2).

17. Gobierno, política y sociedad

17.1. Sociedad: *proletariado, proletario, inadaptación, marginalidad, marginal, marginado, marginar, excluir, discriminar, segregar* (C1); *casta, linaje, proxenetismo, xenofobia* (C2).

[8] Se documenta como una expresión del ámbito culinario, pero tiene el significado 'envejecer' en manuales de niveles C.

17.3. Ley y justicia: *calumnia*, *extorsión*, *hurto*, *fraude*, *delito contra el honor/contra la intimidad/de sangre*, *delincuente común/peligroso/habitual*, *presunto asesino/terrorista* (C1); *caco*, *ratero*, *carterista*, *chorizo*, *ladrón de guante blanco*, *asesino a sueldo/en serie*, *robo a punta de pistola/con intimidación/con violencia*, *atraco a mano armada* (C2).

19. Religión y filosofía

19.1. Religión: *devoto*, *beato*, *mártir*, *penitente*, *herejía*, *reencarnación*, *resurrección*, *inmortalidad*, *eternidad*, *salvación*, *redención*, *condena*, *extremaunción*, *pecado mortal/venial/capital*, *reencarnarse*, *resucitar*, *salvarse*, *condenarse* (C1); *deidad*, *santón*, *fervor*, *misticismo*, *sincretismo*, *santería*, *credo*, *creencia*, *confesión*, *plegaria*, *sacrilegio*, *herejía*, *blasfemia*, *Satanás*, *Demonio*, *Diablo*, *voto de castidad/silencio/pobreza*, *redimirse*, *peregrinar*, *blasfemar*, *renegar de la fe*, *profanar un templo/sepulcro* (C2).

20. Geografía y naturaleza

20.5. Fauna: *aparearse*, *reproducirse*, *parir*[9] (C1).

[9] De nuevo, estos verbos se relacionan con el mundo animal, no con la vida del ser humano.