

Navegando el léxico tabú en el mundo hispano: perspectivas de estudiantes de ELE

CRISTINA PARDO BALLESTER

Iowa State University

cpardo@iastate.edu

Resumen: Este estudio examina la percepción de 21 participantes de ELE sobre la enseñanza del léxico tabú en un curso introductorio de traducción español-inglés. Se investiga la efectividad de las actividades y el nivel de comodidad de los participantes al usar dicho léxico. Utilizando la práctica reflexiva basada en los principios de Schön (1987), la enseñanza se centró en la conciencia consciente y actividades estructuradas y comunicativas para desarrollar la competencia comunicativa. Con una metodología mixta, se buscan las mejores prácticas para enseñar y aprender el lenguaje tabú en ELE. Se evalúa la satisfacción de los estudiantes, se identifican mejoras para el curso y se presentan los resultados. El estudio subraya la importancia de abordar las necesidades y preocupaciones de los estudiantes, mejorando así su experiencia de aprendizaje y desarrollo lingüístico y cultural.

Palabras clave: tabú, traducción, práctica reflexiva, Linguameeting.

Navigating the Taboo Lexicon in the Hispanic World: Perspectives of SFL Students

Abstract: This study explores the perceptions of 21 SFL participants regarding the teaching of taboo vocabulary in an introductory Spanish-English translation course. It examines the effectiveness of the activities and the participants' comfort levels when using such vocabulary. Using Schön's (1987) principles of reflective practice, the teaching approach emphasized conscious awareness and incorporated structured, communicative activities to foster communicative competence. Using a mixed-methods approach, the study seeks to identify best practices for teaching and learning taboo language in SFL. Student satisfaction with the activities was assessed, course improvements were identified, and the results were presented. The study highlights the importance of addressing students' needs and concerns related to the use of taboo language, thereby enhancing their learning experience and linguistic and cultural development.

Key words: taboo, translation, reflective practice, Linguameeting.

1. Introducción

Siguiendo a Torres Sánchez (1997), el lenguaje tabú hace referencia a aquellos términos que socioculturalmente están prohibidos, como pueden ser temas relacionados con el sexo o la religión. Según Fernández (2018), el lenguaje tabú, que incluye palabrotas y temas delicados como puede ser el sexo o los derechos del LGBTIQ+, a menudo se evita en el aula de segunda lengua (L2). Asimismo, es importante destacar que en los libros de texto de L2 se evita dicho lenguaje limitando la exposición a los estudiantes a este aspecto crucial del lenguaje. Además, los propios profesores tienen dudas sobre cómo abordar estos obstáculos y omisiones y por tanto también se evita en el contexto del aula (Liyanage et al., 2015). Como menciona Wedlock (2020) incluir dicho lenguaje en el aula depende de las creencias personales del docente, pero también de las normas culturales y las políticas de la institución de enseñanza. A pesar de dichas dificultades, su enseñanza puede ser significativa para un aprendizaje integral del idioma (Mercury, 1995; Harris et al., 2003; Urbaniak, 2023). El estudiante que aprende a usar dicho lenguaje podrá comunicarse de manera efectiva, auténtica y con fluidez (Torres Sánchez, 1997; Brannon Bradford, 2010). Cuando se comprende el lenguaje coloquial de un idioma la competencia lingüística del hablante tiende a ser avanzada (Mercury, 1995), además al usar palabrotas los lazos entre los hablantes se refuerzan (Urbaniak, 2023). Aunque el lenguaje tabú ha sido investigado en las últimas décadas, hoy día sigue siendo un área de interés en el campolingüístico, así lo expresa Mayo Martín (2023) que señala la necesidad de explorar e incorporar en el aula de español como lengua extranjera (ELE) dicho lenguaje.

Encontrar material didáctico que incluya lenguaje tabú para la enseñanza de una L2 en el mercado estadounidense resulta complicado. Las editoriales suelen evitar temas controvertidos y prohibir vocabulario considerado inapropiado para maximizar las ventas. Los autores de libros de texto deben ajustarse a las normativas impuestas por las editoriales, que a menudo exigen la eliminación de contenido auténtico para ofrecer un enfoque neutro. Un ejemplo destacado es el libro *En otras palabras: Perfeccionamiento del español por medio de la traducción*, publicado por Georgetown University Press y escrito por Patricia Lunn y Ernest Lundsford (2013). Aunque este texto está dirigido a estudiantes avanzados de español y aborda temas como la variación dialectal, el registro, la jerga, eufemismos y palabrotas, su tratamiento es introductorio y neutral, sin profundizar en una investigación detallada de estos aspectos.

1.1. El rol del lenguaje tabú en un curso introductorio a la traducción

En la una universidad estatal estadounidense (ISU, por sus siglas en inglés), se imparte una clase sobre la introducción a la traducción español-inglés. Este curso tiene como objetivo continuar el aprendizaje del español como lengua de herencia, L2, o primera lengua (L1). El curso de traducción está dividido en módulos y uno de ellos trata sobre el léxico en el mundo hispano. En el módulo se enseña el léxico utilizado según el hablante, considerando: el registro formal (trabajo o ámbito académico) o informal (reuniones con amigos), el género (ya sea hombre, mujer o entidades no binarias), la edad (niños, adolescentes, adultos, y ancianos), nivel educativo (personas con estudios básicos,

intermedios o superiores), contexto sociocultural (clase social, lugar de origen, entorno urbano o rural), profesión (léxico utilizado según el ámbito laboral), dialectos (variaciones dialectales de la lengua según las regiones) o pertenencia a una comunidad o un grupo social (jerga usada dentro de un grupo en particular).

Para poner en práctica lo aprendido en el módulo, los estudiantes realizan varias actividades enfocadas en el lenguaje tabú. Estas actividades tienen como objetivo introducir a los estudiantes a un lenguaje que no se usa en un entorno académico, pero sí en la vida cotidiana y se considera importante aprenderlo para la comprensión de la L2. Una de las actividades consiste en mantener una conversación con un *coach* mediante la plataforma Linguameeting¹. Una segunda actividad es reflexionar sobre el aprendizaje del lenguaje tabú en dicho módulo. Con el fin de explorar tanto los aspectos pragmáticos del uso del lenguaje tabú como las actitudes y aprendizajes de los estudiantes durante dichas actividades, esta investigación se ocupa de responder las siguientes preguntas:

1. ¿En qué medida las actividades de reflexión promueven una mayor conciencia crítica sobre el uso adecuado e inadecuado del lenguaje tabú en diferentes contextos sociales en la L2?
2. ¿Qué aspectos del lenguaje tabú en la L2 presentan mayor dificultad para los estudiantes durante sus interacciones en Linguameeting?
3. ¿Cómo perciben los estudiantes la utilidad del aprendizaje del lenguaje tabú en su capacidad para desenvolverse en situaciones comunicativas informales o coloquiales en una L2?

2. El lenguaje tabú en el campo de la traducción

Valdeón (2015) investigó las diferencias pragmáticas en el uso de palabras tabú en inglés y español mediante el análisis de la serie de TV «The I.T. Crowd», enfocándose en la variedad informal y coloquial. El estudio reveló que, aunque los estudiantes eran conscientes de los equivalentes de las palabras tabú en ambos idiomas, evitaban su uso en las traducciones. La traducción audiovisual puede ayudar a sensibilizar a los estudiantes sobre las diferencias entre el inglés formal e informal, incluyendo el uso de lenguaje tabú. El autor argumenta que es necesario enseñar adecuadamente estas palabras en el aula de L2 para evitar malentendidos en contextos sociales. También reconoce la necesidad de explicar a los estudiantes que el uso de lenguaje tabú varía dependiendo de las culturas y lenguas. Por tanto, el estudiante de traducción debe de seguir la normativa y cultura de la lengua meta. Valdeón (2020) señala que en el doblaje al español de series en inglés se observa una tendencia a hacer las versiones originales con más lenguaje tabú. Lo mismo opinan, Zamora y Pavesi (2021), que comparan el lenguaje malsonante en la traducción de películas estadounidenses dobladas al italiano y al español, destacando que la cultura española es más propensa a usar más vulgarismos que en la cultura italiana. Sin embargo, este patrón no parece seguir la norma cuando de subtítulos se trata. Ávila-Cabrera (2015) investigó los subtítulos en español de la película *Pulp Fiction* y afirmó que no son especialmente fieles al texto original. Tampoco encontró suficiente evidencia cualitativa para demostrar si hubo autocensura en la película. Los

¹ Linguameeting es una plataforma de aprendizaje de idiomas.

resultados cuantitativos sugieren que algunas pérdidas de lenguaje tabú podrían deberse a manipulación ideológica.

2.1 Impacto del género en el uso del léxico tabú: Cambios y continuidades

El léxico empleado por los hablantes, particularmente en relación con el género, ha sido objeto de múltiples estudios que revelan diferencias significativas en el uso del lenguaje tabú. Según Pizarro Chacón (2015), desde la infancia aprendemos a adaptar nuestro léxico según el contexto en el que nos encontramos, sea en el colegio, el hogar, lugares públicos o con amigos. Sin embargo, el colegio, al ser una institución formal, puede contribuir a reforzar las desigualdades, consolidando estructuras jerárquicas que influyen en la manera en que hombres y mujeres usan el lenguaje. Los hombres tienden a utilizar palabras más vulgares y coloquiales, mientras que las mujeres prefieren un léxico más suave y expresivo. Sin embargo, Pizarro Chacón (2015) señala que la igualdad de género ha comenzado a alterar estas normas tradicionales, permitiendo una «revolución léxica» donde ambos géneros adoptan un léxico más diverso, incluyendo lenguaje tabú, en sus interacciones diarias, lo que refleja un cambio social y lingüístico significativo.

Por otro lado, Urbaniak (2023) analizó cómo los tacos, aunque considerados ofensivos en muchos contextos, cumplen funciones sociopragmáticas clave en conversaciones coloquiales, como expresar emociones (irritación, impaciencia, alegría y entusiasmo) y fortalecer lazos interpersonales. Urbaniak (2023) ejemplifica con la palabra «joder» que ha perdido su carga ofensiva original en ciertos contextos y ahora se emplea como una muletilla, lo que demuestra cómo el uso de las palabrotas puede transformarse según el cambio de contexto y las normas culturales de un país como es España.

2.3 El impacto emocional y sociocultural del lenguaje tabú en hablantes bilingües y estudiantes de ELE

En el contexto emocional, Harris et al., (2003) encontraron que las personas bilingües turco-inglés tienen una reacción más fuerte a palabrotas tabú y reprimendas en su lengua materna (turco) que en la L2 (inglés). Sugiriendo que usar lenguaje tabú en una L2 tiene menos impacto emocional. El estudio de Mohammadi (2022) no solo aborda el papel de las emociones sino la situación social en el uso de palabrotas. En su estudio con hablantes bilingües de inglés como L2, se observó que las palabrotas se utilizan principalmente en contextos familiares o con amigos, mientras que se evita su uso en entornos formales o con extraños. Estos hablantes, además, emplean lenguaje tabú de manera inconsciente para integrarse en grupos internos y construir una identidad en su L2. Los resultados del estudio también indicaron que, en situaciones de alta negatividad o excitación emocional, los hablantes tienden a utilizar más palabrotas, tanto en su L1 como en su L2.

Torres Sánchez (1997), mediante una encuesta sobre el tabú administrada a estudiantes de ELE en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, comparó diversas culturas: estadounidense, árabe, polaca, inglesa, sueca, alemana, francesa, griega, japonesa, italiana y española. Los informantes percibieron que los españoles usaban más el lenguaje tabú que en sus propias lenguas. Indicaron que los españoles lo emplean de manera espontánea tanto para insultar como para expresar cariño con un

amigo. Por tanto, el estudiante de ELE desea aprender dicho vocabulario para hablar como un nativo. Torres Sánchez (1997) reconoce que el aprendizaje pasivo de vocabulario tabú es fundamental para ayudar al extranjero a comprender la L2, mientras que su uso activo es más delicado y depende de la personalidad del hablante. Además, recalca que el docente debe responder a las necesidades y expectativas del educando, y, por tanto, debemos estar preparados para ofrecer material didáctico que permita al estudiante desarrollar al máximo su competencia comunicativa.

Brannon Bradford (2010) también refuerza la importancia de incorporar el lenguaje coloquial e informal en el aula ya que puede ser una herramienta importante en la asimilación cultural de un grupo dominante en una sociedad. Del mismo modo Mayo Martín (2023), afirma la necesidad de enseñar el lenguaje tabú en el aula de ELE para evitar malentendidos y mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Esta investigación reciente subraya la necesidad de abordar este fenómeno desde niveles iniciales hasta avanzados, integrando el conocimiento del tabú en los planes curriculares. Dicha integración no solo facilita una comunicación efectiva y culturalmente adecuada, sino que también enriquece la comprensión intercultural de los estudiantes, preparándolos mejor para interactuar en diversas situaciones comunicativas.

También es importante destacar el estudio de Fernández (2018) que investigó la inclusión del lunfardo en los materiales de un curso de español para extranjeros ubicados en Argentina. Examinó su uso por instructores y estudiantes, destacando la necesidad de una instrucción metapragmática explícita para evitar que los estudiantes cometan malentendidos en interacciones cotidianas. Por tanto, es esencial enseñar no solo vocabulario estándar, sino también formas vernáculos y palabras tabú en un marco que permita a los estudiantes comprender las normas sociopragmáticas que rigen su uso.

2.4 Práctica Reflexiva

El trabajo de John Dewey y Donald Schön se centra en el aprendizaje a través de la acción, complementado por la reflexión enfocada en la experiencia individual y el aprendizaje (Dewey, 1933; Schön, 1987). La práctica reflexiva es un proceso integral que combina la acción y la reflexión para promover un aprendizaje profundo y significativo. Dewey (1933) introdujo el concepto de «aprendizaje experimental» (p.579) y aportó a la idea de que reflexionar sobre las experiencias es esencial para aprender verdaderamente, ya que la experiencia por sí sola no es suficiente. Según Dewey (1933), la reflexión ocurre de dos formas: 1) como una actividad deductiva que utiliza el conocimiento y las experiencias previas, y 2) como una actividad inductiva que genera nuevas ideas y conclusiones.

Schön (1987) amplió estas ideas al introducir los conceptos de «reflexión en la acción» y «reflexión sobre la acción». La «reflexión en la acción» se refiere a la capacidad de los profesionales para evaluar y ajustar su práctica mientras están inmersos en ella, permitiendo una adaptación inmediata. Por otro lado, la «reflexión sobre la acción» implica un análisis retrospectivo de las experiencias vividas, con el objetivo de mejorar futuras prácticas. Este enfoque dual permite a los individuos no solo reaccionar y adaptarse en el momento, sino también aprender de sus experiencias pasadas para desarrollar habilidades y conocimientos más profundos.

3. Metodología

El estudio adoptó el diseño convergente propuesto por Creswell y Plano Clark (2011), el cual integró la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos. Esta metodología permitió una comprensión más profunda de las prácticas óptimas para la enseñanza y adquisición del léxico tabú.

3.1 Participantes

El estudio incluyó a 21 participantes, 11 mujeres y 10 hombres, con una edad promedio de 21 años. De ellos, 17 tienen el inglés como L1, uno el italiano, otro el portugués y dos el español. Los participantes autoevaluaron su nivel de español para comprender y utilizar lenguaje coloquial: 7 se consideran de nivel intermedio, 11 de nivel avanzado y 3 de nivel superior. Para dicha autoevaluación se les ofreció los criterios de *American Council of the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* que consta de cinco niveles (básico, intermedio, avanzado, superior y distinguido). ACTFL se centra en su funcionalidad y lo que se puede hacer en situaciones del mundo real.

3.2 Instrumentos

Para la recolección de datos en este estudio se emplearon tres instrumentos que permitieron captar tanto las experiencias como las percepciones de los estudiantes:

(1) Una tarea titulada «En vivo» (véase Apéndice A) que sirvió para conversar con un hablante nativo de español mediante la plataforma Linguameeting. La tarea «En vivo» involucraba expresiones coloquiales y palabrotas empleadas en España, y los estudiantes, además, contaron con la guía de hablantes nativos de Ecuador, Guatemala y Perú quienes ofrecieron valiosa información sobre el significado, la intensidad y el contexto adecuado para el uso de dichas expresiones en sus respectivos países.

(2) Los diarios para reflexionar sobre el lenguaje tabú en el contexto académico. Los participantes tenían la libertad de escribir la reflexión en inglés o en español para que se sintieran cómodos durante dicha reflexión. Los diarios resultaron esenciales para profundizar en las emociones y aprendizajes de los participantes respecto al uso de lenguaje tabú en la L2. Se les pidió que reflexionaran para saber si aprendieron algo nuevo durante la semana y si aprendieron algo nuevo si podrían ponerlo en práctica y si les serviría en un futuro.

(3) Una encuesta administrada en Qualtrics que constaba de 18 preguntas repartidas en seis categorías: información demográfica, competencia lingüística, experiencia con el lenguaje tabú, conciencia pragmática y cultural, actitudes hacia el aprendizaje de lenguaje informal y experiencia con actividades específicas como el trabajo que se hace con los hablantes nativos de español.

3.3 Procedimiento

Los participantes de este estudio firmaron un informe de consentimiento que indicaba que participaban de manera voluntaria. Para agradecerles por su colaboración se les ofreció 6 puntos extra para ayudarlos con una tarea que requería gran esfuerzo.

3.4 Análisis de datos

El contenido de los diarios fue procesado y visualizado en una nube de palabras utilizando WordArt.com. Los diarios estaban escritos en español y en inglés por lo que se separaron las reflexiones por idioma. Las reflexiones de ambos idiomas se procesaron después de limpiar las palabras irrelevantes. Qualtrics proporcionó los resultados de datos cuantitativos analizados mediante estadísticas descriptivas. Los datos cualitativos de las respuestas abiertas de la encuesta se codificaron y se identificaron temas recurrentes (Lune y Berg, 2017).

4. Resultados

4.1 Impacto de las actividades reflexivas en la conciencia crítica del uso del lenguaje tabú en la L2

Para comprender mejor el aprendizaje del lenguaje tabú en la L2 dentro del contexto académico, se consideró fundamental explorar la comodidad de los participantes al usar dicho lenguaje en su L1 y los contextos en los que ocurre. Esta información proporciona una base sólida para evaluar la efectividad de las estrategias educativas destinadas a desarrollar una conciencia crítica sobre el uso del lenguaje tabú en diversos contextos sociales en la L2. Al establecer un paralelo entre las experiencias en L1 y L2, se puede obtener una visión más completa de cómo los estudiantes perciben y manejan el lenguaje tabú en diferentes entornos lingüísticos y culturales.

Un 90% (19 de 21) de los encuestados se sentía cómodo y un 10% (2 de 21) se sentía incómodo usando lenguaje tabú en su lengua materna. Los tres temas recurrentes que mencionaron los participantes en las respuestas abiertas fueron: las emociones, la vida diaria y los amigos. Un 52% (17 de 21) enfatizó sentirse cómodo cuando usaba palabrotas para expresar sus emociones, como, por ejemplo, cuando se está enfadado, cuando uno se sorprende por una situación, cuando uno se queja o cuando se bromea. Un 39% (13 de 21) mencionó que se sentía cómodo usando palabrotas con sus amigos, y finalmente un 9% (3 de 21) las usaba todos los días y formaba parte de su identidad. Estos resultados indican que la gran mayoría de participantes tendrá facilidad en aprender el lenguaje tabú en español. Además, los encuestados también reportaron el uso de eufemismos cuando querían gastar bromas, cuando estaban en un entorno familiar, y en situaciones donde se considera inapropiado usar palabrotas.

La conciencia metapragmática de los estudiantes parece haber aumentado al final del semestre, ya que en la encuesta un 57% indicó estar «ligeramente consciente» y un 33% «consciente» o «muy consciente» del contexto cultural al usar jerga o lenguaje tabú en español. Solamente un 10% percibió «no estar consciente». Además, se les pidió que

escribieran todas las palabrotas u otro tipo de expresiones que sabían de antes o que habían aprendido con el uso del internet, las redes sociales, la música y las películas. Sorprendentemente, la lista resultó más extensa de lo previsto. En cuanto a la comprensión de esas expresiones tabúes que escribieron en español y las normas culturales con las que se relacionaban dichas expresiones, un 33% reportó una comprensión «buena» o «excelente», un 24% indicó una comprensión «moderada» y un 43% señaló comprender «un poco». Es destacable que ningún encuestado manifestó una falta total de comprensión de las normas culturales relacionadas con las expresiones que conocían en español.

Tras un análisis exhaustivo de los diarios estudiantiles sobre el aprendizaje de palabrotas y lenguaje tabú en español, emergen temas recurrentes que subrayan la trascendencia de este aspecto lingüístico en su formación. Los estudiantes reconocen la importancia de este aprendizaje como pilar fundamental para una comprensión cultural y lingüística integral del español. Esta experiencia ha ampliado notablemente su percepción de la diversidad lingüística y cultural del idioma.

Se destaca la relevancia de dominar el vocabulario específico de cada país, ilustrado por el ejemplo de la palabra «concha», cuya connotación varía significativamente entre Argentina y España. Los participantes enumeran numerosas palabrotas aprendidas durante las sesiones de Linguameeting, guiados por sus instructores de conversación.

Este conocimiento es percibido como invaluable para su futuro, particularmente en escenarios de inmersión o comunicación auténtica, dotándoles de herramientas para una interacción más natural y contextualmente apropiada en el mundo hispanohablante. Un participante reflexiona:

También aprendí algunas palabrotas que no sabía, como: Gilipollas - una persona que es extremadamente estúpida o tonta. Creo que aprender las diferentes expresiones en cada país es muy importante porque va a ayudarme en el futuro con mi comunicación, ya que voy a tener el conocimiento de que las mismas cosas pueden ser dichas de maneras diferentes en cada región. Quiero usar mi español para comunicarme con personas de todo el mundo hispano en mi futuro trabajo, entonces creo que voy a saber qué cosas pueden y no pueden ser dichas en el mundo profesional. [Participante # 1]

Sin embargo, también identifican desafíos, como la variabilidad regional del significado de ciertas palabras y la necesidad de entender el contexto adecuado para su uso. A pesar de estos retos, los estudiantes ven oportunidades para mejorar su fluidez y autenticidad en la comunicación, como expresa un participante:

En cuanto a las palabras «malas» o «tacos», como las que mencionaste en tu reunión lingüística, creo que es importante entenderlas, aunque no las usamos mucho en la vida diaria. Saber lo que significan puede ser útil en algunas situaciones, como al leer o al hablar con otras personas. En resumen, estoy contento con lo que aprendí esta semana en español. Creo que me será útil en el futuro y estoy emocionado por seguir aprendiendo más. (participante #2)

Las reflexiones en español revelaron una comprensión matizada del uso del lenguaje tabú. Los participantes unánimemente reconocieron la importancia de restringir estas

hispanohablantes nativos. Comprendieron la ubicuidad de este vocabulario en todas las culturas y disfrutaron aprendiendo sobre expresiones coloquiales de diversos países.

La inclusión de este contenido en el ámbito académico resultó inesperada pero bienvenida, ya que reconocieron que tradicionalmente se omite en la enseñanza de idiomas, posiblemente debido a su naturaleza controvertida. Aunque reconocieron que no emplearían este lenguaje en contextos profesionales, apreciaron su valor para comprender conversaciones cotidianas. En suma, esta experiencia ha enriquecido su aprendizaje lingüístico, dotándoles de herramientas para una comunicación más eficaz y culturalmente sensible en español.



Imagen 2. Nube de palabras sobre las reflexiones escritas en inglés.

4.2. Dificultades del lenguaje tabú en la L2 durante las interacciones en Linguameeting

Las sesiones de Linguameeting sobre lenguaje tabú y palabrotas en español fueron generalmente bien recibidas por los participantes. Esta plataforma facilitó la interacción con coaches hispanohablantes de Ecuador, Guatemala y Perú, ofreciendo una perspectiva auténtica y diversa sobre el tema. No obstante, los datos de la encuesta revelaron tres aspectos significativos que presentaron cierta dificultad:

- a. Incomodidad inicial y superación:

Los estudiantes valoraron la oportunidad de explorar este aspecto informal del lenguaje en un entorno educativo estructurado. Inicialmente, algunos experimentaron incomodidad al abordar el tema en un contexto académico, aunque la mayoría encontró la experiencia enriquecedora y logró superar esa sensación inicial. Un estudiante reflexionó:

«Lo disfruté en su mayor parte. Sí, se sintió algo incómodo, principalmente porque es un territorio que no se explora mucho y el tema de los tabúes es en

sí mismo algo tabú. En el pasado, parece que se evitaba y es difícil lograr que la gente hable de ello. Fue interesante pensar en frases que son muy diferentes dependiendo de la región».

Los participantes resaltaron el papel crucial de los coaches en crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Esto les permitió explorar el lenguaje tabú sin sentirse irrespetuosos, apreciando la oportunidad de aprender directamente de hablantes nativos sobre el uso apropiado de estas palabras en diversos contextos.

b. Comprensión de la intensidad y contexto:

Los estudiantes profundizaron en los diferentes niveles de intensidad y ofensa de las palabras tabú, así como en los sentimientos asociados a su uso. Se destacó la importancia del contexto y las variaciones culturales en la percepción de estas expresiones. Un participante compartió su perspectiva:

«Realmente disfruté aprendiendo sobre estas palabrotas en los últimos En vivos, especialmente con mi coach. Fue super informativo y aprendí, en mi opinión, lo más importante sobre las malas palabras, que son los sentimientos y el contexto detrás de ellas. Además, la intensidad de las palabras es muy importante de conocer, es decir, qué tan fuerte impacta una mala palabra al receptor».

Estas percepciones se reflejan en la confianza reportada por los estudiantes al usar español en diferentes contextos sociales, con un 43% (9 de 21) sintiéndose «muy seguro» o «seguro» en su uso.

c. Diferencias culturales y regionales:

Un tema recurrente fue la revelación de las variaciones culturales y regionales sobre el uso y significado de las palabrotas. Los estudiantes descubrieron la importancia del contexto cultural en la comunicación:

«Fue interesante aprender sobre todos los dobles sentidos que ciertas malas palabras tienen en diferentes países, y qué palabras se consideran malas en ciertos países y cómo en otros no lo son».

«Fue divertido e interesante aprender cómo algunas palabras no son tan ofensivas en otros países como lo son en México (el país del que provienen mis raíces)».

«Aprendí que hay muchos matices en las palabras malsonantes para diferentes culturas. Mi coach me explicó que lo que es ofensivo en un idioma puede no ser tan ofensivo en otro».

«...como la mayoría de los estudiantes no entienden el contexto social en el que se usan, podrían usarlas mucho sin comprender que están siendo groseros. Escuché una historia sobre estudiantes de inglés en Colombia que usaban la palabra N como si fuera la palabra 'amigo', pero se consideraría altamente ofensivo si hablaran con alguien en los Estados Unidos. Sin embargo, el profesor puede informarles sobre la seriedad de cada palabra».

La experiencia despertó un interés más amplio en aspectos del lenguaje informal, como la jerga y las variaciones regionales en pronunciación y vocabulario. Algunos estudiantes abogaron por la inclusión de este contenido en entornos académicos, reconociendo su relevancia en la comunicación cotidiana. En general, los participantes consideraron que esta experiencia enriqueció significativamente su comprensión del español y la cultura hispana, proporcionándoles un conocimiento más matizado y completo del idioma.

4.3 Percepción estudiantil sobre la utilidad del lenguaje tabú en la comunicación informal en la L2

Los estudiantes perciben el aprendizaje del lenguaje tabú como un recurso altamente beneficioso para desenvolverse en situaciones comunicativas informales en español como L2 o lengua extranjera. Un 86% (16 de 21) de los encuestados manifiesta comodidad al aprender expresiones vernáculas (incluyendo jerga y lenguaje tabú) en el contexto del aula. De estos 16 estudiantes, la mayoría no había abordado previamente esta temática, con la excepción de dos que mencionaron haberla tratado superficialmente en clase. Solamente un 14% (3 encuestados) expresó incomodidad debido a convicciones religiosas.

Un porcentaje significativo, 91%, de estudiantes indicó su interés en profundizar en el aprendizaje del lenguaje informal español (jerga, lenguaje tabú) para comprender otros contextos de uso del idioma. De estos, el 48% seleccionó «me gustaría más o menos» y el 43% «me gustaría bastante». El resto de los participantes mantuvo una posición neutral al seleccionar «ni me gustaría ni me disgustaría».

En los comentarios cualitativos, diversos estudiantes expresaron que este aprendizaje es valioso para comunicarse de forma más natural y comprender mejor la cultura. A modo ilustrativo, un estudiante comentó:

«Creo que debería enseñarse más en entornos académicos, ya que las palabras ofensivas o tabú son una gran parte del lenguaje de cada cultura y todos van a experimentar eso si se exponen a personas cuyo idioma nativo es el español».

Asimismo, los estudiantes perciben una mejora en su competencia comunicativa, ya que el aprendizaje de este tipo de lenguaje les facilita establecer relaciones más cercanas y adaptar su discurso a diferentes contextos sociales, como señaló un encuestado:

«Entender lo que significan algunas de estas expresiones y cuándo se usan típicamente puede ayudarme a parecer más cercano y hablar con la gente con un nivel apropiado de formalidad».

Numerosos estudiantes describieron la experiencia de aprender sobre palabrotas y lenguaje tabú como divertida, interesante e informativa, lo que sugiere una percepción positiva de su utilidad. En síntesis, los estudiantes conciben el aprendizaje del lenguaje tabú como una herramienta valiosa para mejorar su capacidad de comunicación en situaciones informales y para comprender mejor los matices culturales del español como L2 o lengua extranjera.

Conclusiones

El lenguaje tabú, a menudo marginado en contextos formales, desempeña un papel fundamental en la educación lingüística y la comprensión sociocultural. Investigaciones recientes subrayan su relevancia sociopragmática (Fernández, 2018; Urbaniak, 2023) y emocional (Mohammadi, 2022) como componente esencial para mantener conversaciones auténticas y cotidianas. Los participantes de este estudio corroboraron esta perspectiva, destacando la importancia del conocimiento del lenguaje tabú para lograr una integración más natural y estrecha con los hablantes nativos de español.

La incorporación de este léxico en la enseñanza de idiomas se presenta como una estrategia efectiva para mejorar la competencia comunicativa y la comprensión intercultural de los estudiantes (Mayo Martín, 2023). Para evitar malentendidos en la comunicación cuando se usa la L2, es crucial no solo ampliar el vocabulario general, sino también comprender las sutilezas del lenguaje tabú. Esta visión es respaldada por investigadores que abogan por su inclusión en el aula, tanto para estudiantes de traducción (Valdeón, 2015) como para aprendices de lengua (Mayo Martín, 2023) y que además se enseñe explícitamente para evitar malentendidos (Fernández, 2018). Los datos recopilados en este estudio mediante diarios y mediante una encuesta refuerzan la importancia de la enseñanza del lenguaje tabú en el aula para facilitar una comunicación efectiva en la L2 en situaciones cotidianas y mejorar la comprensión global del idioma. Comparto la opinión de Torres Sánchez (1997) sobre la relevancia del aprendizaje pasivo del lenguaje tabú para mejorar la comprensión de una L2. Este enfoque permite a los estudiantes familiarizarse con expresiones culturalmente sensibles sin necesariamente usarlas activamente, lo que facilita una comprensión más profunda del idioma y la cultura meta.

Adicionalmente, los resultados de esta investigación revelaron una comodidad generalizada en el uso de palabras malsonantes en la L1, tanto en hombres como en mujeres. Estos hallazgos se alinean con la «revolución léxica» señalada por Pizarro Chacón (2015), reflejando cambios sociales y lingüísticos significativos en la percepción y uso del lenguaje tabú. Esta evolución subraya la necesidad de abordar este aspecto lingüístico de manera integral en la enseñanza de idiomas, reconociendo su papel en la expresión auténtica y la competencia comunicativa intercultural.

Bibliografía

- ÁVILA-CABRERA, J.J. (2015). Subtitling Tarantino's offensive and taboo dialogue exchanges into European Spanish: The case of Pulp Fiction. *Revista de Lingüística y Linguas Aplicadas*, 10, 1-11.
- BRADFORD, P. B. (2010). The Acquisition of Colloquial Speech and Slang in Second Language Learners of English in El Paso, Texas. *Open Access Theses & Dissertations*. 24-43. https://scholarworks.utep.edu/open_etd/2443
- CRESWELL, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflecting thinking to the educative process*. Boston: Henry Holt.
- HARRIS, C., AYIÇİÇEĞİ, A., GLEASON, J.B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24, 561-579. DOI: 10.1017/S0142716403000286
- LUNE, H. y BERG, B. (2017). *Qualitative Research Methods for Social Sciences*. Harlow, England: Pearson.
- LUNN, P. y LUNSFORD, E. (2013). *En otras palabras: perfeccionamiento del español por medio de la traducción*, Washington, D.C: Georgetown University Press.

LIYANAGE, I., WALTER, T., BARTLETT, B. y GUO, X. (2015). Accommodating taboo language in English language teaching: issues of appropriacy and authenticity. *Language, Culture, and Curriculum* Vol. 28, No. 2, 113–125.

<http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2015.1031675>

MAYO MARTÍN, P. (2023). La expresión del tabú y la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Investigación y perspectivas de futuro. *LinRed*, 20, 4-29. <https://doi.org/10.37536/linred.2023.XX>

MERCURY, R.E. (1995). Swearing: A «Bad» Part of Language; A Good Part of Language Learning. *TESL Canada Journal*, 13 (1), 28-36.

PIZARRO CHACÓN, G. (2015). El léxico en las mujeres y los hombres: Restricciones inconscientes o culturales. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 219-234.

SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

TORRES SÁNCHEZ, M^a Ángeles (1997). Tabú y enseñanza de español como lengua extranjera. ASELE, Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.

URBANIAK, E. (2023). Los tacos como unidades interactivas: el estudio de tacos en la conversación coloquial en español. *Estudios Filológicos*, (71), 203-224. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132023000100203>

VALDEÓN, Roberto (2015). The (ab)use of taboo lexis in audiovisual translation: raising awareness of pragmatic variation in English-Spanish. *Intercultural Pragmatics*, 12 (39), 363-385.

VALDEÓN, Roberto. (2020). Swearing and the vulgarization hypothesis in Spanish audiovisual translation. *Journal of Pragmatics*, 155, 261-272.

WEDLOCK, J. (2020). Teaching about Taboo Language in EFL/ESL Classes: A Starting Point. *Ortesol Journal*, 37, 33-47.

ZAMORA, P. y PAVESI, M. (2021). El lenguaje malsonante y su traducción: comparación entre los doblajes de filmes anglófonos al italiano y al español. *Quaderns. Revista de Traducción* 28, 175-195.

Apéndice A

EN VIVO Sesión 9: Lenguaje tabú

Comprender la cultura del lenguaje tabú, la jerga y las palabras callejeras en el mundo hispano

Contexto 1: ¡Madre mía!

- En España, la expresión «¡Madre mía!» se usa para expresar sorpresa, asombro o preocupación, y no tiene una connotación ofensiva. Pregunta a tu coach sobre esta expresión y asegúrate de entender en qué situaciones se usa. Si tu coach no es de España, aprende una nueva expresión del país de tu coach.
- Escribe el significado de «¡Madre Mía!» o la nueva expresión que hayas aprendido de tu coach:

Contexto 2: Palabrotas en español

- Piensa en un taco en español que hayas escuchado. Algunas palabrotas muy comunes en España son: ¡*De puta madre!*, ¡*Está cojonudo!*, ¡*Joder!*, ¡*Gilipollas!*, ¡*Coño!* Estas palabras también se escuchan en series como «La que se avecina» y en canciones de artistas como Bad Bunny, Bizarrap, Quevedo o Lunay. Selecciona una palabrota que hayas escuchado en alguna canción o que alguien te haya dicho y explícale el significado a tu coach. Asegúrate de comprender realmente el significado y cuándo se puede usar.
- Escribe aquí tu palabrota en español y el significado según tu comprensión:
- Después de hablar con tu coach, ¿qué aprendiste de esas expresiones que escribiste?

Contexto 3: Palabrotas en inglés

- Piensa en las palabrotas en inglés. Explica a tu coach las series televisivas que conoces en las que se digan tacos y por qué sí o por qué no se usan en la televisión estadounidense. También puedes pensar en canciones en inglés y en cantantes que usan palabrotas para expresar sus sentimientos, como Taylor Swift.
- Pregunta a tu coach si sabe palabrotas en inglés, si ha escuchado alguna y que te explique cuándo las ha escuchado y si él o ella las usa, por qué y cuándo las usa.
- Escribe alguna expresión o palabrota en inglés que no sea muy común porque sea reciente o de uso propio. Explica el significado y cuándo la usas (o la has escuchado usar). Añade *contexto* para comprender mejor este tipo de léxico. Por ejemplo: «Tenía mucha rabia cuando me di cuenta que mi novi@ me había puesto los cuernos».