

Estudio sobre expresiones metafóricas tabú de uso frecuente para su aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Paula Mayo Martín

UAH

2017
E-eleando
ELE en Red

5

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)
Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Colaboradora del Instituto Cervantes de Frankfurt
y del Instituto Cervantes de Berlin, Alemania)
Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)
Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)
María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)
María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)
Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)
María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)
María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)
María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)
Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)
María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Harvard University, EE.UU.)
Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)
Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá e Instituto Cervantes
en la Universidad de Harvard, España y EE.UU.)
Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)
Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)
Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)
Ana M.ª RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)
Begoña SANZ SÁNCHEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)
José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

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

Esta publicación ha sido financiada por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, mediante la concesión de una beca en el curso académico 2016-17.



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Paula Mayo Martín

Editan: Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, 2017
Colegio San José de Caracciolos
C/Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: meleuah.es
Correo electrónico: master.ele@uah.es

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2017
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hace responsable de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo es de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<http://www.e-eleando.es>

Estudio sobre expresiones metafóricas tabú de uso frecuente para su aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Paula Mayo Martín

Índice

PRESENTACIÓN	3
1. MARCO TEÓRICO	5
1.1. El tabú lingüístico: delimitación de conceptos	6
1.2. El estudio del tabú	8
1.3. La metáfora y su vinculación con el tabú lingüístico	12
1.4. El tabú lingüístico y la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).....	13
2. METODOLOGÍA.....	18
2.1. Selección del objeto de estudio y establecimiento de las unidades	19
2.2. Recogida de material: <i>Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)</i>	22
2.3. Recogida de material: lugar y perfil de los informantes.....	24
2.4. Análisis de los datos.....	25
3. PERCEPCIÓN DE USO DE TABÚ Y CONOCIMIENTO DE METÁFORAS TABÚ POR PARTE DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)....	27
3.1. La percepción de uso de tabú de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE): resultados generales.....	27
3.2. Conocimiento sobre expresiones metafóricas tabú	32
3.2.1. Esfera mágico-religiosa: <i>no estar y palmarla</i>	35
3.2.2. Esfera social: <i>estar rellenito y caerse las carnes</i>	37
3.2.3. Esfera sexual: <i>tener relaciones y echar un polvo</i>	38
3.2.4. Esfera escatológica: <i>hacer necesidades y plantar un pino</i>	40
3.3. Conclusiones finales.....	41

4. LA PRESENCIA DE LA EXPRESIÓN DEL TABÚ EN LA ENSEÑANZA DE ELE:	
REVISIÓN DE MANUALES DE ESPAÑOL	44
4.1. El tabú lingüístico en manuales de español: grado de competencia A....	45
4.2. El tabú lingüístico en manuales de español: grado de competencia B....	48
4.3. El tabú lingüístico en manuales de español: nivel C1	50
4.4. Consideraciones finales	53
5. LAS EXPRESIONES METAFÓRICAS TABÚ EN ELE: PROPUESTA DIDÁCTICA...	58
5.1. Consideraciones generales sobre la propuesta didáctica	58
5.2. Guía de la propuesta didáctica para el profesor de ELE.....	60
a) Actividad 1 – Describimos situaciones	63
b) Actividad 2 – Nuestros tabúes	64
c) Actividad 3 - Las metáforas tabú	65
d) Actividad 4 - ¿Cuándo podemos utilizar estas metáforas?.....	66
e) Actividad 5 – ¡Qué vergüenza!.....	67
f) Actividad 6 – ¡Menudo malentendido!	67
a) Actividad 7 – Tabú con tabú.....	68
b) Actividad 8 – ¡Menudo malentendido! (Corrección)	69
c) Actividad 9 – Actores tabú	70
5.3. Secuencia de actividades para los alumnos.....	72
6. CONCLUSIONES	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
Manuales de español.....	86
APÉNDICE	87
Anexo 1. Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)	87

Presentación

El fenómeno del tabú lingüístico es un reflejo de la interdicción social en la lengua de los integrantes de una comunidad de habla. Todas las sociedades han construido, a lo largo de los siglos, diferentes sistemas de creencias, valores y actitudes que afectan directamente a la prohibición de determinadas conductas sociales. El tabú, entendido como un complejo sistema de prohibiciones, afecta a la configuración de las sociedades e influye en su desarrollo y en su sistema lingüístico.

Sin embargo, pese a que la interdicción tiene una gran relevancia en cada una de las lenguas, el tabú lingüístico es un fenómeno aún bastante desconocido y que apenas forma parte de la enseñanza de lenguas. Esta situación no mejora en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. Contamos con pocas investigaciones sobre la interdicción. No se han realizado propuestas didácticas completas que ayuden a los docentes a tratar con un fenómeno sociopragmático tan complejo. El tabú lingüístico debe enseñarse de forma explícita en las clases de español como lengua extranjera. Los estudiantes no suelen tener un fácil acceso a la expresión de los distintos conceptos interdictos, ligados a la variación cultural, durante el proceso de aprendizaje. Aunque se ha demostrado en recientes investigaciones que el tabú lingüístico y las expresiones metafóricas tabú son muy frecuentes, especialmente en el registro informal, no se abordan estos elementos de forma explícita en la mayoría de los recursos disponibles para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Consideramos que el tabú lingüístico debe formar parte explícita del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Por esta razón, hemos estudiado cuál es la percepción de uso de tabú y el conocimiento de algunas metáforas interdictas por parte de algunos estudiantes de español como lengua extranjera

(ELE) a partir de la recogida de cuestionarios específicos. Además, también hemos observado cuál es el papel del tabú en diferentes manuales actuales de español. Finalmente, hemos creado una propuesta didáctica en la que se aborda la enseñanza de algunas expresiones metafóricas interdictas. Esta secuencia se concibe como un primer acercamiento a la creación de materiales y recursos didácticos que incluyen las expresiones metafóricas tabú en la enseñanza de ELE.

En el primer capítulo, presentamos un breve estado de la cuestión o marco teórico, que proporciona una visión general de las investigaciones previas sobre el tabú lingüístico, su relación con la metáfora y su papel dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). En el segundo capítulo, exponemos la metodología utilizada para el estudio sobre la percepción de uso de tabú y de expresiones metafóricas interdictas. En el tercer capítulo, presentamos y discutimos los resultados obtenidos a partir de la recogida de un cuestionario específico. En el cuarto capítulo, se comenta la presencia de tabú lingüístico en algunos manuales de español. En el quinto capítulo, presentamos la propuesta didáctica que hemos elaborado y que se centra en la enseñanza de ocho expresiones metafóricas tabú. Por último, en el sexto capítulo, exponemos las conclusiones a las que hemos llegado tras la investigación que se ha llevado a cabo.

1. Marco Teórico

La palabra posee un poder intrínseco. El ser humano ha mantenido durante siglos la creencia de que una voz léxica puede hacer real aquello a lo que se refiere, es decir, que esta es capaz de crear lo designado. Se plantea, así pues, una estrecha vinculación entre la realidad y el signo lingüístico. Esta relación se hace visible en diversos fenómenos sociopragmáticos, tales como el tabú y su expresión en las distintas lenguas. El hombre siempre se ha sentido atraído por aquello que es interdicto dentro de su comunidad (Cestero Mancera 2015a). Lo interdicto ha existido en las diferentes sociedades desde sus inicios; sin embargo, lo prohibido ha sido respetado o transgredido en función de diversas motivaciones.

Este marco teórico parte de la siguiente afirmación de Cestero Mancera (2015b: 73), en la que señala que el tabú lingüístico es “entendido ya, desde principios del siglo XX, como prohibición comunicativa, un comportamiento social de reflejo directo en los actos de habla, que convierte en interdictas determinadas esferas y en innombrables o inutilizables, las unidades semánticas y léxicas que las integran”.

En este capítulo, presentamos un breve estado de la cuestión sobre el estudio reciente de la expresión del tabú. En primer lugar, se establece qué es el tabú lingüístico y se definen los conceptos que sirven de fundamentación teórica para la presente investigación. En segundo lugar, se realiza un breve repaso sobre el estudio del tabú, en el que nos centramos, especialmente, en los trabajos de los últimos años. En tercer lugar, se define la metáfora y se señala su estrecha relación con la expresión de lo interdicto. En cuarto lugar, se describe cuál es la situación de este fenómeno sociopragmático dentro de la investigación sobre

la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y de su aplicación en el aula a partir de propuestas didácticas concretas.

1.1. El tabú lingüístico: delimitación de conceptos

El origen de la palabra *tabú* se encuentra en el siglo XVIII. El navegante inglés James Cook la introdujo en 1777 para referirse a un sacrificio religioso propio de los polinesios. En sus memorias, publicadas en el año 1784, descubre que esa voz de etimología discutida se empleaba en la isla de Tonga para referirse a todas aquellas realidades que no podían tocarse y que, por tanto, estaban prohibidas. Algunos escritores europeos que seguían la obra de Cook comenzaron a emplear esta palabra a partir de ese momento. La voz *tabú* se extendió rápidamente a finales del siglo XVIII y principios del XIX (Calvo Shadid 2011: 121-122).

Provocado por diversas motivaciones, el tabú lingüístico se ha manifestado en la vida del ser humano de todas las épocas. El tema del tabú ha ocupado un lugar destacado en las ciencias humanas, especialmente a partir del siglo XX (Calvo Shadid 2011: 121-122). Este es un fenómeno social, psicológico, cultural y lingüístico, por lo que ha interesado a diversas ciencias y se ha estudiado desde diferentes perspectivas. En *Tótem y tabú* (1939), Freud ya emplea la palabra tabú para referirse a las prohibiciones sexuales ancestrales, aunque se centra especialmente en el incesto. En este trabajo, defiende que aquello que se prohíbe se convierte, irremediabilmente, en objeto de deseo. Freud (1939: 68) afirma que la lexía *tabú* ha evolucionado con las transformaciones históricas y que “puede hablarse de una conciencia tabú y de un remordimiento tabú resultantes de la trasgresión de un tabú. La conciencia tabú constituye, probablemente, la forma más antigua de la conciencia moral”.

El tabú está presente durante el proceso de adquisición de la lengua materna y queda fijado en la lengua de los seres humanos desde la infancia. Grimes (1978: 7-8) apunta que la interdicción es parte de un sistema que se configura desde el poder mágico de la palabra; dicho sistema se asimila en la etapa infantil, en las etapas más tempranas de su desarrollo lógico y lingüístico. Calvo Shadid (2011: 125) señala que este fenómeno “forma parte del proceso de inmersión del sujeto en el lenguaje, de su relación con las cosas, de la comprensión del signo en relación con lo que indica, y de los desplazamientos que esta relación supone”. Por tanto, se determina que el impacto que provoca el tabú en el desarrollo lingüístico de los niños es tan notable que estos mantienen las prohibiciones

lingüísticas durante toda su vida. Ambos autores defienden en sus estudios que esto no impide que el tabú sea un fenómeno variable y cambiante, que evoluciona con la lengua y con cada uno de los hablantes. Cualquier unidad tabú puede nacer, desarrollarse y desaparecer en cada una de las lenguas. En el léxico de todas las sociedades, ya sean estas primitivas o desarrolladas, se pueden sustituir interdicciones lingüísticas por otras formas carentes de ese significado tabú para referirse a una realidad tabú. A su vez, la expresión no tabuizada puede cargarse de connotaciones peyorativas y convertirse en un nuevo disfemismo.

El tabú lingüístico se relaciona con estos fenómenos: el eufemismo (expresión indirecta que sustituye a la palabra tabú), el ortofemismo (uso directo y neutro de un elemento léxico que alude a una realidad interdicta) y el disfemismo (expresión directa que se emplea en lugar de otra más neutral), además de con sus recursos lingüísticos (Cestero Mancera 2015b: 74). Estos son los términos y conceptos que se van a utilizar en esta investigación. El hecho de que exista el tabú no impide que el ser humano pueda hacer referencia a él, pero sí implica una selección en la manera en que se hace. La selección de uno de estos fenómenos suele ser significativa y estar condicionada por factores sociales y contextuales (Cestero Mancera 2015b: 74).

En algunas investigaciones recientes, se han identificado cuatro esferas básicas tabú (Montero Cartelle 1981 y 2000, Cestero Mancera 2015a y 2015b): dentro del tabú ancestral, la interdicción mágico-religiosa (cuya motivación suele ser el miedo); dentro del tabú social, la interdicción sexual (motivada por la decencia), la interdicción escatológica (ocasionada por el pudor) y la interdicción social (provocada por la necesidad de respeto y de delicadeza). Esta clasificación sirve de base para organizar las realidades interdictas y los elementos lingüísticos que aluden a ellas, pero es la situación comunicativa la que va a determinar en última instancia el uso o no del tabú (Cestero Mancera 2015b: 84). La esfera que más se ha estudiado en estos últimos años ha sido la esfera sexual (Jiménez Morales 2015: 14). Otros factores, como la función comunicativa o la finalidad pragmático-discursiva, también pueden afectar al uso de la interdicción, por lo que son estudiados desde estas nuevas investigaciones sociopragmáticas (Cestero Mancera 2015b: 84 - 87).

1.2. El estudio del tabú

En el estudio del tabú se diferencian dos etapas teniendo en cuenta la evolución de las perspectivas disciplinarias desde las que se ha enfocado (Cestero Mancera 2015a). La primera de ellas, que abarca todos los estudios anteriores a 1970, asentó las bases para los futuros trabajos sobre el tabú. Este fenómeno fue analizado por semantistas, lexicólogos, lexicógrafos y algunos dialectólogos. La segunda etapa, que se corresponde con aquellos estudios posteriores a 1970, supone un gran avance al llevarse a cabo investigaciones desde enfoques que atienden a factores extralingüísticos, a la vez que se tienen en cuenta las casusas que lo provocan. Se comienzan a realizar investigaciones desde nuevas disciplinas de la Lingüística, como la pragmática, la sociolingüística o la lingüística cognitiva. En los últimos años, se realizan estudio desde perspectivas multidisciplinares como la pragmática cognitiva o la sociolingüística cognitiva (Cestero Mancera 2015: 73).

Desde finales del siglo XX, se ha enriquecido la clasificación funcional del tabú lingüístico al establecer cuáles son las finalidades con las que se usa, que parten de un enfoque interdisciplinario de corte pragmático-cognitivo (Cestero Mancera 2015b: 75). Señala Cestero Mancera que “la investigación sobre los condicionamientos de las características sociales de los hablantes y de la situación comunicativa se ha desarrollado, en paralelo a las aportaciones pragmático-discursivas, desde la sociolingüística” (2015b: 74). En esta disciplina, que se encarga del estudio de las relaciones entre la lengua y la sociedad, son todavía muy escasos los estudios sobre el tabú. Sin embargo, muchos autores, como López Morales (1997 y 2005), Díaz Pérez (2012), Pizarro Pedraza (2013) o Cestero Mancera (2015a y 2015b), han destacado la importancia que tienen los factores sociales y situacionales en el tabú y en su expresión.

Esta investigación se enmarca en estas últimas corrientes y concibe el tabú como fenómeno sociopragmático, desde una perspectiva interdisciplinaria, tomando como base los estudios enmarcados en la sociolingüística (López Morales 1990, 1997, 2001 y 2005; Martínez Valdueza 1995 y 1998; Calvo Shadid 2008, 2011 y 2013; Fernández de Molina Ortés 2014; Jiménez Morales 2015) y en la sociopragmática (Díaz Pérez 2012; Pizarro Pedraza 2013; Cestero Mancera 2015a y 2015b).

López Morales estudió en profundidad la expresión del tabú en Puerto Rico (1990, 1997, 2001 y 2005). Su investigación constituye el primer estudio

propiamente sociolingüístico del tabú. Centró sus trabajos fundamentalmente en el análisis de tabúes propios de la esfera sexual en San Juan de Puerto Rico (López Morales 1997, 2001 y 2005); escogió seis lexías referidas al tabú sexual y trató de analizar la frecuencia con la que estas aparecían al responder las preguntas de un cuestionario específico creado para tal fin, en el que se tenía en cuenta la variación contextual (López Morales 2005: 9). López Morales también recogió en un apéndice múltiples variantes ligadas a esas seis palabras escogidas inicialmente (tres propias del español general y tres propias del español puertorriqueño). Al concluir su análisis, se confirma que “el comportamiento del tabú lingüístico, y naturalmente el del eufemismo, está controlado por los factores sexo/género, edad y nivel sociocultural de los sujetos; a esta variable social, hay que añadir otra de carácter lingüístico, y es la variación diafásica o estilística” (López Morales 2005: 17).

Tomando como base las investigaciones de López Morales y trabajando sobre los mismos elementos, se encuentran varios estudios que complementan y enriquecen las primeras conclusiones de este investigador (Cestero Mancera 2015b: 75), como la Tesis para optar al grado de Doctora de Martínez Valdueza (1995), en la que realiza un estudio sociolingüístico sobre la expresión del tabú en Las Palmas de Gran Canaria. Danboldt Drange (1997) investiga, desde una perspectiva de género, el uso del tabú por parte de las mujeres en la ciudad chilena de Viña del Mar (Calvo Shadid 2011: 135). Calvo Shadid (2011 y 2013) realiza un análisis sociolingüístico cuantitativo acerca del léxico referido al tabú sexual en el español de Costa Rica (Calvo Shadid 2013: 178). También contamos con los trabajos de Casas Gómez (2012a y 2012b), en los que se aproxima a la interdicción como fenómeno sociopragmático. Recientemente, Fernández de Molina Ortés (2014) ha realizado un estudio sociolingüístico en el que utiliza el marco metodológico de investigaciones sobre la norma culta en Mérida (Extremadura) (Cestero Mancera 2015b: 75). Gracias a todas estos análisis y estudios, se obtienen resultados complementarios a los que apuntaba López Morales y, además, se consigue una mayor información sobre la variación cultural.

En los últimos años, el avance en la investigación ha permitido que surjan otras investigaciones, como las de Díaz Pérez (2012) y Pizarro Pedraza (2013), en las que se vuelve a reconocer la incidencia determinante de factores sociales y contextuales en el empleo del tabú. Díaz Pérez (2012), pretende normalizar y estructurar los mecanismos a través de los cuales se materializan tanto el disfe-mismo como la descortesía en las redes sociales. Para ello, también reexaminó

el concepto de disfemismo desde un punto de vista lingüístico y pragmático (Díaz Pérez 2012: 33).

En el estudio de Pizarro Pedraza (2013) se añade, a su vez, la implicación de factores individuales, por lo que se establecen las bases teóricas y metodológicas para el estudio del tabú lingüístico desde la sociolingüística cognitiva, que tiene entre sus objetivos “poner de manifiesto empíricamente la base social de la categorización, para revelar las complejas relaciones entre lo social y lo cognitivo” (Pizarro Pedraza 2013: 2). También señala la autora que no existen muchos trabajos sobre el tabú en el habla humana y que tampoco hay corpus disponibles, por lo que se desconoce cuál es la productividad de los recursos expresivos del tabú en la oralidad (Pizarro Pedraza 2013: 3). Recuerda así que es en el habla donde los hablantes se encuentran espontáneamente ante lo tabuizado y deben decidir rápidamente acerca de su expresión. La autora hace un estudio profundo del tabú sexual, definido en su trabajo como un aspecto fundamental en la cultura y en la personalidad de los individuos. El tabú es “un fenómeno social, pero también cognitivo, que se manifiesta en una categorización de ciertos conceptos como problemáticos” (Pizarro Pedraza 2013: 311). Los diferentes conceptos no son tabú para todos los hablantes, sino que varían dependiendo de las culturas, las épocas y los propios individuos. Se concluye, así pues, que el tabú es dinámico y susceptible de variaciones según las necesidades del hablante.

Cestero Mancera ha trabajado sobre la expresión del tabú en el habla de Madrid (2015a, 2015b, en prensa). Su investigación es relevante, ya que es la primera en la que se estudia la producción oral del tabú en un corpus oral y no específico. Con ella, la autora pretende profundizar en el conocimiento de las funciones discursivas del tabú lingüístico y de la incidencia que tienen en su uso los factores sociales (Cestero Mancera 2015b: 71).

En sus primeros trabajos sobre la interdicción, Cestero Mancera se centra en el análisis de discurso oral semiformal y señala algunas conclusiones sobre patrones sociolingüísticos en la expresión de tabú (Cestero Mancera 2015a y 2015b). Sus estudios sobre tabú se enmarcan en el “Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA)”¹. Siguiendo sus criterios metodológicos, la investigadora utiliza la encuesta semidirigida estructurada desde el propio proyecto a través de algunos módulos temáticos (2015b: 78).

¹ El PRESEEA es un macroyecto internacional que es hoy el proyecto de estudio sociolingüístico del español de mayores dimensiones que existe con aproximadamente cuarenta equipos de investigación en España y en América. Para mayor información, véase <http://preseea.linguas.net>.

Se concluye que el tabú lingüístico pervive en el siglo XXI, aunque en grados y con características muy diferentes a las de tiempos anteriores (Cestero Mancera 2015b: 71). Destaca Cestero Mancera que “el poder y la seguridad que confieren la edad [...], los estudios y la clase social están en estrecha relación con la expresión del tabú” (Cestero Mancera 2015b: 101). Finalmente, se concluye que los datos ofrecidos confirman muchos de los estudios previos, aunque en esta ocasión desde un análisis centrado en el discurso oral semiformal y que también recoge otras esferas interdictas aparte de la sexual (Cestero Mancera 2015b: 101-102).

Recientemente, Cestero Mancera (en prensa) ha analizado los resultados obtenidos a partir de un cuestionario específico que sigue el modelo de otros trabajos previos (López Morales 1990, 2001, 2005; Martínez Valdueza 1995; Drange 1997; Calvo 2008). La autora muestra, en este estudio, la percepción que presentan los hablantes madrileños sobre algunas expresiones tabú y concluye que las características sociales (en especial, la edad, el sexo y el nivel de instrucción) generan datos de gran interés al existir patrones sociopragmáticos y sociocognitivos en la percepción y la expresión del tabú.

Tal y como han señalado varios lingüistas como López Morales (2005), Pizarro Pedraza (2013) o Cestero Mancera (2015a y 2015b), el fenómeno del tabú lingüístico es un objeto de estudio que aún necesita más trabajos e investigaciones. Se confirma, así pues, que se necesitan estudios interdisciplinares del tabú lingüístico que ayuden a dilucidar nuevas informaciones sobre este complejo fenómeno. Actualmente, estudiantes de grado y de posgrado han comenzado a investigarlo desde enfoques sociolingüísticos o sociopragmáticos, replicando el trabajo de Cestero Mancera (2015a y 2015b), como es el caso del estudio de Jiménez Morales (2015: 11), en el que se estudia desde un punto de vista sociolingüístico la expresión del tabú en el habla de Granada utilizando el corpus PRESEEA-Granada. Gracias a la utilización de una misma metodología, propuesta por Cestero Mancera (2015a y 2015b) y empleada por ella y por Jiménez Morales (2015) hasta ahora, se pueden realizar análisis comparativos que permitirán hallar diferencias geolectales y culturales.

La presente investigación tiene, además, como precedente, el Trabajo Fin de Grado que realizamos en el año 2016 denominado “Estudio sociolingüístico de la expresión del tabú en el habla de jóvenes universitarios alcalaínos”. A partir de dos análisis complementarios, se estudió la aparición del tabú lingüístico en un registro medio de lengua, en discurso oral, y la percepción que mostraron los

informantes alcaíños sobre el empleo que hacen de expresiones disfemísticas en diversas situaciones. Se pudo comprobar que el tabú pervive actualmente en la comunidad estudiada y que, en su expresión lingüística, inciden factores sociopragmáticos en diferentes grados.

1.3. La metáfora y su vinculación con el tabú lingüístico

Tal y como señalan Lakoff y Johnson (1980), la metáfora es más que un recurso estilístico, es un recurso cognitivo que “impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario [...] es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (Lakoff y Johnson 1980: 39). En la presente investigación, entendemos la metáfora como una “estructura omnipresente necesaria para conceptualizar la percepción del mundo” (Masid 2014: 896). Masid (2014: 899) afirma que “el pensamiento se estructura metafóricamente y, en consecuencia, el lenguaje también”.

En esta investigación se presenta un estudio sobre expresiones eufemísticas y metafóricas de uso frecuente para su aplicación en el aula de ELE. Consideramos fundamental la enseñanza de la metáfora lingüística en clase de español como lengua extranjera puesto que se trata de un elemento imprescindible tanto para la adquisición del léxico por parte de los estudiantes como para el desarrollo de los componentes culturales. La estrecha vinculación que existe entre la metáfora y el tabú lingüístico ya fue señalada en el siglo XX por autores como Ortega y Gasset, que reflexionó sobre este aspecto en el ensayo *La deshumanización del arte*, publicado en 1925. En él, se apunta que existe una “necesidad de evitar ciertas realidades que, por otra parte, son ineludibles” (Ortega y Gasset 2004: 37). De hecho, el insigne autor señala que la metáfora surgió a partir de la necesidad del hombre para referirse a realidades interdictas socialmente. Ortega y Gasset concluye que, para referirnos a realidades prohibidas, debemos utilizar mecanismos lingüísticos como la metáfora.

Desde esas primeras reflexiones han surgido otros trabajos en los que se relaciona el fenómeno sociopragmático del tabú con el “instrumento lingüístico” de la metáfora. A este respecto, consideramos conveniente destacar la investigación de Crespo-Fernández (2015), quien confirma que la metáfora es “uno de los dispositivos lingüísticos de creatividad léxica más prolíficos y una potente

fuelle para las referencias disfemísticas y eufemísticas”² (2015: 2). La metáfora se configura como un medio para afrontar los temas tabú, por lo que el lenguaje metafórico juega un papel fundamental cuando queremos referirnos a realidades interdictas, ya sea para intensificar sus características o para minimizar sus connotaciones negativas. Crespo-Fernández se centra específicamente en el estudio del tabú propio de la esfera sexual. En su investigación, presenta un análisis de más de doscientas metáforas sexuales registradas en un corpus creado a partir de foros de Internet. Este análisis diferencia las metáforas eufemísticas y las metáforas disfemísticas, tal y como proponemos, a su vez, en la investigación que aquí mostramos.

Crespo-Fernández concluye, en este estudio, que los participantes de foros en internet utilizan un gran número de metáforas sexuales que se encuentran en diferentes grados de interdicción (2015: 187). En la red, conviven metáforas disfemísticas con otras metáforas que aluden implícitamente a temas sexuales. De hecho, se señala que la línea que separa la expresión directa de la expresión indirecta es bastante borrosa. Según menciona el autor en las últimas líneas de su trabajo, “el lenguaje metafórico es un vehículo para hacer pública la expresión de sentimientos, deseos y prejuicios [...] el tabú sexual no está presente solo en las mentes de las personas, sino que también lo está en el lenguaje” (Crespo-Fernández 2015: 192).

Crespo-Fernández defiende que la metáfora tiene un gran poder como dispositivo cognitivo, por lo que sus resultados pueden contribuir a la comprensión de los conflictos de género y la heteronormatividad, que se observa desde una perspectiva crítica en el estudio. Trabajos como el de Crespo-Fernández nos ayudan a conocer este fenómeno complejo desde la pragmática cognitiva y proporcionan a los especialistas una base teórica fundamental para la elaboración de propuestas didácticas.

1.4. El tabú lingüístico y la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)

En este proyecto, desarrollamos una investigación sobre expresiones metafóricas tabú y su conocimiento en el aula de ELE con objeto de llevar a cabo una

² Las citas de este libro, titulado *Sex in language. Euphemistic and Dysphemistic Metaphors in Internet Forums*, han sido traducidas por la autora de la presente investigación para facilitar su comprensión y posibilitar su lectura en español.

propuesta didáctica. Por tanto, se trata de un trabajo de corte aplicado a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).

En el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, apenas se cuenta con trabajos que traten el fenómeno que nos ocupa. Los alumnos que no conocen expresiones tabú frecuentes en la lengua española pueden experimentar diversos problemas de comunicación que afectan, directamente, a su imagen y a su vida pública. Por esta razón, pese a la falta de investigaciones relativas a estos aspectos, es necesario que estos elementos formen parte de la enseñanza de ELE, puesto que en ellos incide claramente la variación cultural y los estudiantes no suelen tener acceso a tales conceptos y su expresión durante el aprendizaje. De hecho, tal y como se explica en capítulos posteriores, la expresión del tabú apenas forma parte de los manuales actuales que se utilizan para la enseñanza de español como lengua extranjera. La enseñanza de metáforas tabú no se hace explícita en estos materiales habitualmente, pese a que se ha demostrado que muchas de ellas son de uso frecuente en un registro informal e, incluso, medio. Su aprendizaje depende, por tanto, del profesor de español y de su conocimiento sobre el uso de tales expresiones. No obstante, muchos docentes desconocen estos aspectos, puesto que es un fenómeno aún bastante desconocido. Por tanto, las metáforas tabú forman parte, en la mayoría de los casos, del currículo nulo, es decir, aquel currículo formado por todos los contenidos que la escuela no enseña. Los estudiantes que se encuentren en un contexto de inmersión pueden tener un relativo contacto con las unidades tabú fuera del aula de ELE, pero aquellos que se encuentren en países que no sean hispanohablantes o que no tengan un contacto directo con esta lengua y que no aprendan estas expresiones en su clase de español pueden experimentar dificultades a la hora de comunicarse en algunos contextos determinados.

Uno de los primeros trabajos que podemos destacar en el estudio del tabú aplicado a la enseñanza de ELE es el de Torres Sánchez (1997), en el que se presentan los resultados de una encuesta comparativa realizada a estudiantes de español como lengua extranjera sobre el tratamiento de temas considerados tabú y su expresión en diferentes culturas. Pese a que se trata de un primer acercamiento a este tema, se afirma que todos los informantes (estadounidenses, árabes, polacos, ingleses, suecos, alemanes, franceses, griegos, japoneses e italianos) tienen la percepción de que estas expresiones son más frecuentes en español que en sus lenguas maternas. Además, se señala que los propios alumnos consideran que “aprender lo antes posible ese vocabulario les llevará a hablar tal y como lo hacen los nativos” (Torres Sánchez 1997: 820). Por tanto, el tabú es un fenómeno llamativo y demandado por los alumnos, una realidad que se hace presente en

otras investigaciones posteriores. Sin embargo, Torres Sánchez también indica que los docentes comparten opiniones diversas sobre si estas expresiones son o no adecuadas en una clase de ELE. Se defiende en su investigación que el aprendizaje pasivo de este tipo de léxico es fundamental y necesario, pero que su aprendizaje activo resulta más controvertido. Se determina, finalmente, que el profesor tiene que adaptarse a las exigencias, necesidades y expectativas del alumnado, ofreciéndole todos los recursos necesarios para desarrollar óptimamente su competencia comunicativa (Torres Sánchez 1997: 821).

Años después, Edeso Natalías (2008) realiza un estudio del eufemismo en la clase de ELE en el que destaca que la expresión indirecta de tabú “constituye una estrategia de cortesía positiva” (2008: 121). La autora se percata de la ausencia de palabras tabú en los manuales de español y reivindica su enseñanza. La cortesía, un mecanismo universal, favorece la cordialidad en cualquier intercambio comunicativo. Por el contrario, Edeso Natalías recuerda que la cortesía también suele perjudicar la óptima transmisión o comprensión del mensaje. La autora confirma que “el eufemismo oscurece nuestra expresión”. Sin embargo, los seres humanos favorecemos una comunicación cortés frente a una comunicación caracterizada por la claridad del mensaje (Edeso Natalías 2008: 129). Las expresiones metafóricas eufemísticas que vamos a analizar en esta monografía también actúan como una estrategia de cortesía positiva en la lengua española y, pese a que oscurecen el mensaje, son muy frecuentes, favorecen la relación entre los interlocutores y evitan posibles conflictos.

Edeso Natalías propone presentar los eufemismos en el aula de ELE 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). Pese a que se mencionan otros ámbitos como el escatológico, se considera que las áreas indicadas son suficientes para la enseñanza de español como lengua extranjera. Si atendemos a las esferas establecidas en los trabajos pioneros y clásicos en el estudio de la expresión del tabú, mencionadas previamente, observamos que Edeso Natalías incluye la esfera sexual, la esfera mágico-religiosa y la esfera social. No incluye la esfera escatológica y elude algunos otros aspectos relacionados con las tres esferas señaladas, como las partes del cuerpo, la política o las enfermedades, que, además, son temas que suelen aparecer en niveles intermedios o avanzados y que pueden formar parte de los exámenes oficiales de español. Aunque se expone una división en áreas temáticas, no se profundiza más en la aplicación de estas expresiones en el aula de ELE ni se realiza una propuesta didáctica concreta en el trabajo.

Para la realización de esta investigación, nos servirán como modelos los estudios pioneros de De Cock y Suñer (en prensa), en los que se demuestra la influencia de las diferencias conceptuales en el procesamiento de las metáforas tabú cuando se aprende una lengua extranjera como el español. En este trabajo, los autores señalan que, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002), solamente se menciona de forma explícita el tema de las enfermedades y la salud. En los manuales se incluye léxico sobre el tema de las enfermedades, pero siempre se trabajan expresiones que se encuentran menos tabuizadas y que, por tanto, crean menos controversia, tanto para los profesores como para los alumnos, que pueden sentirse incómodos ante ciertos temas tabú por razones socioculturales. Se expone el ejemplo de la voz *menstruación* y de la lexía *cáncer*, que, pese a su alta frecuencia de uso, no se registra habitualmente en los libros de texto. Los autores señalan que “las diferencias lingüísticas, conceptuales y socioculturales entre las expresiones metafóricas de la L1 y la L2 influyen en la comprensión de las mismas”³ (De Cock y Suñer: 5).

De Cock y Suñer realizan un estudio piloto en el que parten de tres hipótesis y en el que cuentan con la colaboración de treinta y cinco franceses de entre 21 y 27 años que son estudiantes de español y que poseen un nivel variable de B2 a C1. A partir de un cuestionario compuesto por ocho metáforas, en el que tienen en cuenta la base conceptual, el contexto y el conocimiento sociocultural de los alumnos, llegan a conclusiones notables y que determinan los posteriores estudios sobre el tabú y la enseñanza de español como lengua extranjera. La enseñanza de las expresiones tabú “no puede estar limitada a ejercicios descontextualizados” y es “primordial la exposición a una determinada variedad de discursos” (De Cock y Suñer: 15), ya que los estudiantes demuestran un gran desconocimiento de las expresiones propias de un registro informal. Sin embargo, los alumnos se encuentran en un nivel elevado de aprendizaje y necesitan comunicarse en este registro para adquirir una competencia comunicativa óptima en español. Su estudio finaliza con la siguiente afirmación: “el uso de un método de enseñanza basado en un corpus parece ser la mejor ayuda para enseñar expresiones tabú, pues refleja patrones comunes de uso, hace que las funciones discursivas correspondientes sean transparentes y proporcionan información contextual rica” (De Cock y Suñer: 15). Por tanto, se destaca la necesidad

³ Las citas de este estudio, titulado “The influence of conceptual differences on processing taboo metaphors in the foreign language”, han sido traducidas por la autora de la presente investigación para facilitar su comprensión y posibilitar su lectura en español.

de partir de un corpus de datos a la hora de crear una propuesta didáctica, un aspecto que se ha tenido muy en cuenta en esta investigación, tal y como se puede comprobar en los próximos capítulos.

Se han realizado, recientemente, investigaciones sobre expresiones tabú (Calle Hortigüela 2016) y sobre metáforas conceptuales (Masid 2015; Suárez-Campos e Hijazo-Gascón en prensa) en el marco de la enseñanza de ELE, pero no se han llevado a cabo más estudios específicos sobre las metáforas tabú y su aplicación a la enseñanza de español. No se han establecido todavía propuestas metodológicas concretas para trabajar el tabú y sus expresiones metafóricas en español como lengua extranjera (ELE), pese a que el tabú es un fenómeno frecuente y que, por tanto, debería ser conocido por los alumnos de español.

En este marco se inserta la investigación que presentamos a continuación, en la que se analiza la percepción de uso y conocimiento de metáforas tabú por parte de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), se revisa la presencia de la interdicción lingüística en algunos manuales y, finalmente, se expone una propuesta didáctica centrada en el estudio de ocho metáforas tabú. Pasamos a detallar la metodología de la investigación en el siguiente capítulo.

2. Metodología

El estudio de la expresión del tabú tiene un largo recorrido dentro de la Lingüística. No obstante, no son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo. Además, tal y como se ha señalado en el capítulo anterior, no contamos con trabajos que se centren en el estudio del tabú lingüístico y que, posteriormente, expongan una propuesta didáctica para incluir estas expresiones en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Cestero Mancera (2015b: 76) menciona en uno de sus trabajos sobre tabú lingüístico que no se han tratado algunos elementos fundamentales para comprender el funcionamiento de este fenómeno sociopragmático, tales como la frecuencia de uso de lo interdicto, las estrategias y recursos lingüísticos que se utilizan ante la aparición de lo interdicto, las funciones comunicativas y finalidades para las que se emiten las voces tabú o la incidencia que tiene la caracterización social del hablante y el contexto en todo ello.

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre la variación formal de corte sociolingüístico hasta la fecha se ha llevado a cabo gracias a la aplicación de cuestionarios o a la realización de entrevistas dirigidas (Cestero Mancera 2015b: 76). Estas técnicas de encuesta han sido utilizadas en estudios como los de López Morales (1990, 2001, 2005), Martínez Valdueza (1995), Danbolt Drange (1997), Calvo Shadid (2008) y Fernández de Molina (2014). En los últimos años, destaca la metodología seleccionada por Pizarro Pedraza (2013), quien, a partir de una metodología mixta en la que se da cabida tanto al análisis cualitativo como al análisis cuantitativo, consigue demostrar la incidencia de los factores contextuales y cognitivos en la expresión del tabú y plantea nuevos horizontes para estudios futuros sobre la interdicción.

En el Trabajo Fin de Grado sobre la expresión del tabú lingüístico en los jóvenes universitarios alcalaínos mencionado con anterioridad se incluyen dos análisis complementarios que parten del corpus oral PRESEEA-Alcalá (formado por cincuenta y cuatro encuestas semidirigidas) y del Cuestionario sobre el uso de expresiones disfemísticas interdictas, un cuestionario creado por Cestero Mancera (2015a: 310), enmarcado en el proyecto PRESEEA para la realización de análisis complementarios.

Se han tenido en cuenta las metodologías propuestas en investigaciones previas a la hora de seleccionar una metodología adecuada para esta investigación. Para la realización de esta monografía sobre expresiones eufemísticas y metafóricas de uso frecuente, para su aplicación en la enseñanza de español como lengua extranjera, se ha creado un *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)*. Las diferentes expresiones que se incluyen en el cuestionario han sido tomadas de diversos corpus de datos no específicos. A partir de los datos obtenidos en los cuestionarios, se realiza un análisis sobre la expresión y la percepción de tabú por parte de estudiantes de ELE, en el que se extraen resultados generales, y se presenta un análisis cualitativo sobre las distintas metáforas tabú. A continuación, se detalla la metodología de la investigación que aquí presentamos.

2.1. Selección del objeto de estudio y establecimiento de las unidades

Para la realización de esta investigación, seleccionamos las siguientes ocho expresiones metafóricas tabú: *palmarla*, *no estar*, *estar rellenito*, *caerse las carnes*, *echar un polvo*, *tener relaciones*, *plantar un pino* y *hacer necesidades*. Estas son las metáforas que forman parte del cuestionario descrito en el siguiente apartado de la metodología y, a su vez, son las expresiones que se trabajan en la propuesta didáctica que presentamos en el capítulo 5.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, contamos con dos metáforas por cada una de las esferas que se han descrito en el apartado teórico de la presente investigación. Se han seleccionado expresiones de las diferentes esferas para obtener una visión general sobre el grado de tabuización de las mismas y sobre los distintos usos en cada una de las esferas. En cada una de las parejas, podemos distinguir una metáfora eufemística (expresión indirecta) y una metáfora disfemística (expresión directa).

1) <i>Palmarla</i>	Esfera mágico-religiosa, metáfora disfemística
2) <i>Estar relleno</i>	Esfera social, metáfora eufemística
3) <i>Echar un polvo</i>	Esfera sexual, metáfora disfemística
4) <i>No estar</i>	Esfera mágico-religiosa, metáfora eufemística
5) <i>Plantar un pino</i>	Esfera escatológica, metáfora disfemística
6) <i>Tener relaciones</i>	Esfera sexual, metáfora eufemística
7) <i>Caerse las carnes</i>	Esfera social, metáfora disfemística
8) <i>Hacer necesidades</i>	Esfera escatológica, metáfora eufemística

Tabla 1. Descripción de las ocho metáforas tabú en función de las esferas y su expresión

Estas metáforas se han tomado de diversos corpus de datos no específicos para el estudio del tabú y que recogen datos relativos a informantes de la Comunidad Autónoma de Madrid. En concreto, los informantes provienen de algunos barrios de la ciudad de Madrid (como Vallecas o el Barrio de Salamanca) y de la ciudad de Alcalá de Henares, situada en la zona este de la comunidad. Las expresiones seleccionadas se registran en los corpus que se señalan a continuación y son frecuentes en registro informal o, incluso, en registro medio. A continuación, se presenta una enumeración de los corpus de los que se han tomado las distintas expresiones, así como una breve descripción de los mismos.

- a) PRESEEA-Madrid y PRESEEA-Alcalá: el macroproyecto internacional denominado “Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA)” tiene como objetivo principal conocer cuáles son los patrones sociopragmáticos seleccionados en entrevistas semidirigidas a partir de las propias emisiones de los hablantes (Cestero Mancera 2015b: 77). Este proyecto de grandes dimensiones fue presentado en el año 1996 en el XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL) (Cestero Mancera 2012: 227). La finalidad del PRESEEA es llevar a cabo, de forma coordinada, una serie de investigaciones sociolingüísticas del habla de Latinoamérica y de España a partir de la creación de un *Corpus Sociolingüístico del Español* (Corpus PRESEEA). En la actualidad, más de cuarenta equipos de investigación están reuniendo el mayor corpus lingüístico de lengua existente en España y América, siendo este de corte sincrónico.

Desde una perspectiva aplicada, estos corpus orales pueden ser de gran utilidad, por ejemplo, en la enseñanza de lenguas extranjeras. PRESEEA es el proyecto de estudio sociolingüístico del español con mayores dimensiones hoy en día y permite al investigador trabajar con diversos datos con los que observar cómo inciden los factores sociales y situacionales en la lengua (Cestero Mancera 2012: 234). El objetivo de las entrevistas semidirigidas que se recogen en este corpus es mantener una homogeneidad en la investigación y dar continuidad al discurso. El registro que se obtiene es semiformal. Sin embargo, también puede encontrarse un registro informal en algunos discursos más personales y emotivos para el informante o en algunas conversaciones menos dirigidas o más espontáneas.

Para la selección de las metáforas tabú, se han tomado algunos de los datos analizados por Cestero Mancera (2015a y 2015b) sobre un subcorpus de PRESEEA-Madrid compuesto por treinta y seis entrevistas y, a su vez, se han utilizado los datos pertenecientes a seis de las entrevistas de PRESEEA-Alcalá.

- b) Corpus de conversaciones coloquiales ACUAH2: este es uno de los corpus de conversaciones coloquiales en español más grandes y completos del momento. Creado por Cestero Mancera, el corpus está conformado por más de cien conversaciones recogidas por estudiantes universitarios del Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá. Todas ellas siguen un proceso específico metodológico establecido (grabación, transcripción y revisión). Las conversaciones que se han utilizado durante la presente investigación fueron realizadas por informantes de la ciudad de Alcalá de Henares (Madrid) puesto que la investigación se centra en la Comunidad Autónoma de Madrid. No obstante, en este corpus, se registran diferentes variedades de la lengua española. Las conversaciones, al ser coloquiales, presentan un registro informal de lengua.
- c) Cuestionario sobre el uso de expresiones disfemísticas interdictas: este corpus fue creado por Cestero Mancera (2015a: 310) para el estudio de la expresión del tabú, enmarcado, como hemos mencionado ya, dentro del proyecto PRESEEA. En él, se incluyen diez formas relacionadas con la interdicción sexual (*cojones, polla, coño, tetas, follar, cabrón, puta, estar salido/a, maricón y marimacho*), tres pertenecientes a la esfera mágico-religiosa (*¡hostia!, muerto, ¡Virgen!*) y cuatro propios de la esfera escatológica (*mear, cagar, culo, pedo*). Para observar la variación diafásica, y siguiendo las propuestas de López Morales, se tuvo en cuenta a la hora

de diseñar el cuestionario el uso de elementos lingüísticos en situaciones informales, medias y formales, todas ellas determinadas a partir del contexto y de los interlocutores que participan en las mismas. En este cuestionario, además de las lexías mencionadas, se da lugar a que los informantes puedan incluir otras expresiones que utilicen con frecuencia en diversas situaciones comunicativas. En este apartado del cuestionario se han registrado varias metáforas tabú. Cestero Mancera (en prensa) ya ha utilizado este cuestionario en investigaciones recientes y ha analizado los resultados relativos dos distritos madrileños (Vallecas y Salamanca).

Se han revisado los datos relativos a la recogida realizada por Cestero Mancera (2015a: 311) en el distrito de Salamanca y en la zona de Vallecas (empleando la muestra de PRESEEA-Madrid ya señalada) y los datos obtenidos a partir de un segundo corpus, que completa la investigación precedente, con la colaboración de la clase de primero del Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá, curso 2014-15.

2.2. Recogida de material: *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)*

Para poder establecer una propuesta didáctica en la que se trabajen las expresiones metafóricas eufemísticas en clase de ELE, debemos tener en cuenta qué saben nuestros estudiantes de español sobre el tabú lingüístico y sobre algunas metáforas de uso frecuente. De esta forma, podremos observar qué papel tiene el tabú en la enseñanza de español como lengua extranjera actualmente. Los objetivos de este estudio son valorar el grado de conocimiento de estudiantes de niveles avanzados sobre el tabú lingüístico y sobre las metáforas tabú y conocer la frecuencia de uso y el grado de tabuización de determinadas palabras o expresiones que hacen referencia a realidades interdictas. Además, pretendemos conocer si los alumnos utilizan expresiones similares en su lengua materna y en su contexto cultural. Para ello, se ha creado el *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)*.

El cuestionario cuenta con tres partes diferenciadas (Tabla 2). En primer lugar, se incluye un breve apartado dedicado a los datos personales del informante. Cada estudiante debe escribir su edad, su nacionalidad, su lengua materna y las lenguas que habla, además de señalar desde hace cuánto tiempo que vive en España. En segundo lugar, se presentan preguntas generales sobre la percepción

que tienen los estudiantes sobre el fenómeno del tabú y su expresión en la lengua española. Gracias a estas cuestiones, se puede realizar un pequeño análisis sobre las actitudes que presentan los alumnos de español ante las expresiones interdictas tanto en la lengua que están aprendiendo como en su propia lengua materna. En tercer lugar, se desarrollan las preguntas sobre las ocho metáforas tabú que se incluyen en el cuestionario.

Cuestionario de expresiones metafóricas tabú	
Datos personales	Edad Nacionalidad Lengua materna Otras lenguas y su nivel Tiempo que lleva viviendo en España
Preguntas generales	- ¿Utilizamos muchas palabras malsonantes en España? ¿Recuerdas alguna? - ¿Has estudiado palabras tabú en clase de español? ¿Te gustaría que se enseñasen? ¿Son importantes para comunicarnos? - ¿Has tenido alguna mala experiencia con las palabras tabú? Descríbela de forma breve. - ¿Hay palabras tabú en tu lengua? ¿Las usas normalmente? ¿Se utilizan tanto como en español?
Cuestionario	Preguntas concretas sobre las ocho metáforas del cuestionario.

Tabla 2. Estructura general del *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)*

Se sigue una estructura determinada a la hora de presentar cada una de las metáforas del cuestionario (Tabla 3). En primer lugar, los informantes tienen que señalar cuál creen que es el significado de esa metáfora tabú, que se muestra sin un contexto que pueda orientar a los estudiantes. En segundo lugar, se incluye esa expresión en una oración para que los estudiantes puedan interpretar su significado en función de un contexto determinado. En tercer y último lugar, se pregunta si utilizan expresiones equivalentes en su lengua materna para tratar de recoger información sobre el uso de este tipo de metáforas. Como se puede observar en el desarrollo de cada una de las preguntas, hemos tenido en cuenta el contexto y la situación comunicativa en la que se suelen utilizar estas metáforas tabú en español.

Metáfora 4. <i>No estar</i>
1) ¿Cuál es el significado de la expresión no estar ?
2) ¿Cuál es el significado de esta expresión en la siguiente oración? "Desde que mi abuelo no está , parece que las cosas han cambiado demasiado..."
3) ¿Usas expresiones equivalentes en tu lengua materna para referirte al mismo concepto? Explica su significado y pon un ejemplo.

Tabla 3. Estructura de la presentación de una de las metáforas del cuestionario (*no estar*)

En el cuestionario, las metáforas que comparten un mismo significado aparecen desordenadas y en páginas distintas, para evitar así que los alumnos puedan llegar a relacionar las distintas expresiones por su organización en el cuestionario. El *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)* se encuentra recogido íntegramente en el Anexo 1 de esta investigación.

2.3. Recogida de material: lugar y perfil de los informantes

Los cuestionarios de expresiones metafóricas tabú fueron recogidos a finales de mayo de 2017 en Alcalingua, un centro dedicado a la enseñanza de español para extranjeros y a la formación de profesores de español de la Universidad de Alcalá. Ubicado en pleno centro histórico de Alcalá de Henares, fue creado con el objetivo de facilitar el aprendizaje de estudiantes extranjeros que decidían estudiar español, aunque poco después comenzó a implicarse directamente con la formación de profesores de español y en la elaboración y la edición de materiales didácticos.

En concreto, la recogida de los datos se produjo gracias a la colaboración de los alumnos de un grupo-clase de un nivel B2.1. y gracias a la ayuda de su profesora, M.^a Vega de la Fuente. En el momento de la recogida, el grupo contaba con trece alumnos. Tres de ellos son hombres y diez son mujeres. Once son de origen chino, una alumna es japonesa y otra es brasileña. Todos ellos son jóvenes estudiantes que vivían en Alcalá de Henares en el momento de la recogida de los datos; habían llegado a la ciudad en 2016, por lo que ya llevaban varios meses en España.

Informante	Sexo	Edad	Nacionalidad	Lengua materna
1	Mujer	20	China	Chino mandarín
2	Mujer	20	China	Chino mandarín
3	Mujer	19	China	Chino mandarín
4	Mujer	20	China	Chino mandarín
5	Mujer	20	China	Chino mandarín
6	Mujer	21	China	Chino mandarín
7	Mujer	23	China	Chino mandarín
8	Mujer	20	China	Chino mandarín
9	Mujer	22	Japonesa	Japonés
10	Mujer	31	Brasileña	Portugués
11	Hombre	20	China	Chino mandarín
12	Hombre	21	China	Chino mandarín
13	Hombre	24	China	Chino mandarín

Tabla 4. Perfil de los informantes que han realizado el cuestionario

La mayoría de los informantes señala en sus cuestionarios que cuenta con conocimientos de inglés y de español además de sus correspondientes lenguas maternas. Solamente la informante brasileña indica que también conoce lenguas como el francés y el japonés en diversos grados. Debemos tener en cuenta que, excepto esta informante, todos los demás son de origen asiático y pertenecen a una cultura bastante lejana de la cultura española, por lo que este dato puede ser significativo a la hora de interpretar los resultados.

2.4. Análisis de los datos

Para analizar los datos, hemos realizado un estudio cuantitativo, a partir de las respuestas al cuestionario, y un estudio cualitativo, en el que se tienen en cuenta las aportaciones de los informantes y el carácter de cada una de las metáforas seleccionadas.

En el *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)* se otorga un punto a cada una de las respuestas correctas de los informantes en las dos primeras preguntas en las que se pregunta el significado de la metáfora. En la primera, se pide el significado de la expresión que hace referencia al tabú sin un contexto específico y, en la segunda, se proporciona la metáfora contextualizada. Puesto que hemos trabajado con ocho metáforas, cada informante puede obtener un máximo de dieciséis puntos. Además de esa puntuación, se tienen en cuenta las respuestas a

la tercera pregunta, en la que se pide a los informantes que indiquen alguna expresión equivalente en su lengua materna, especificando su significado y su uso. Ello nos permite conocer si existen relaciones conceptuales o culturales entre algunas expresiones de la lengua materna de los informantes y las expresiones metafóricas tabú en español.

Tras la recogida de los cuestionarios, se codificaron y tabularon las respuestas de los estudiantes en una plantilla creada a partir de la aplicación Excel®, distribuida por Microsoft Office®. Con esta plantilla, se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo con el que se han obtenido resultados relativos al conocimiento de estas expresiones metafóricas tabú y a su frecuencia de uso. Prevalece, en este análisis, el estudio cualitativo sobre el cuantitativo, puesto que el objetivo principal del mismo es obtener información acerca del grado de conocimiento de las metáforas interdictas por parte de los alumnos para valorar las características de las mismas y su posible inclusión en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Los resultados obtenidos tras el análisis de las respuestas del cuestionario se ofrecen en el capítulo 3. En él, se demuestra el escaso conocimiento que presentan los estudiantes de un nivel intermedio de español de las expresiones tabú y, especialmente, de las expresiones metafóricas tabú, a pesar de que se trate de expresiones frecuentes en el habla coloquial de los hablantes con los que conviven y se comunican a diario, un aspecto que ellos mismos mencionan en sus cuestionarios. También se observan algunos datos relacionados con los diferentes grados de tabuización de algunas de las esferas a las que se atiende.

En definitiva, se demuestra que es fundamental que los estudiantes conozcan este tipo de expresiones, puesto que se constatan confusiones importantes en cuanto al significado de las metáforas que pueden llegar a afectar en sus intercambios comunicativos en español.

Pasamos ya a presentar, en el siguiente capítulo, los resultados obtenidos en la investigación.

3. Percepción de uso de tabú y conocimiento de metáforas tabú por parte de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)

En este capítulo, se ofrecen y comentan los resultados obtenidos en los análisis de percepción de uso de tabú y de conocimiento sobre metáforas tabú realizados con los datos recogidos mediante el *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)*. En primer lugar, se muestran los datos obtenidos en las respuestas a las preguntas generales que inician el cuestionario. En segundo lugar, se ofrecen los resultados relacionados con las ocho metáforas tabú seleccionadas para la presente investigación. Finalmente, se apuntan algunas conclusiones generales.

3.1. La percepción de uso de tabú de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE): resultados generales

Tras el análisis de los trece cuestionarios, se han podido recoger diferentes respuestas a partir de las preguntas generales propuestas. Todos los estudiantes han completado las cuatro preguntas planteadas y han indicado su percepción sobre el tabú lingüístico. En las respuestas, se puede observar cuál es la actitud que presentan los informantes frente a la expresión de tabú en la lengua española y en sus propias lenguas maternas.

En la primera pregunta del cuestionario se pregunta a los informantes si se utilizan muchas palabras malsonantes en español. Once de los estudiantes (84,62%) indican que, en España, utilizamos muchas palabras tabú. De esos once estudiantes, diez son mujeres (100%) y tan solo uno es hombre (33,33%). Otro de

los alumnos cree que se producen “a veces”, mientras que el último estudiante considera que “no se utilizan mucho”. Podemos observar, por tanto, que las mujeres presentan una percepción de un mayor uso de este tipo de expresiones en la lengua española. Los hombres, por el contrario, perciben que el uso de estas expresiones es algo menor en español.

A partir de esta pregunta, también se han registrado algunas de las palabras tabú en español que ellos conocen y que se muestran en la siguiente tabla:

Informante	Palabras tabú
1	<i>joder</i>
2	<i>joder, puta</i>
3	<i>joder, coño</i>
4	<i>joder, coño</i>
5	<i>joder, gilipollas, hijo de puta</i>
6	<i>tonto, joder, cabrón</i>
7	<i>joder, gilipollas, follar, coño, puta</i>
8	<i>joder, jolín, jo, mierda, coño, hijo de puta, puta</i>
9	<i>joder, mierda</i>
10	<i>joder, hijo de puta, conejo</i>
11	
12	<i>jo, joder</i>
13	<i>joder, hijo de puta</i>

Tabla 5. Expresiones tabú mencionadas en la primera pregunta del cuestionario

En la Tabla 5, se ha respetado el orden de las lexías que aparece en cada uno de los cuestionarios. Uno de los hombres no incluyó palabras en esta pregunta, pese a que es el único varón de los tres que indica que las palabras son muy utilizadas en la lengua española. Como se puede apreciar en la tabla, *joder* aparece en el 100% de los informantes que anotaron palabras interdictas en español. Se trata una palabra propia de la esfera sexual que, efectivamente, es muy frecuente en español y que presenta diversas funciones comunicativas y finalidades pragmático-discursivas. En diez de los doce cuestionarios, *joder* es la primera palabra tabú que los estudiantes señalan. Los dos informantes restantes la mencionan en segundo lugar.

Junto con *joder*, se incluyen muchas más expresiones de la esfera sexual. Se registran estos siete disfemismos sexuales: *joder* (100%), *coño* (33,33%), *hijo de puta* (33,33%), *puta* (25%), *gilipollas* (16,66%), *cabrón* (8,33%) y *follar* (8,33%). A su vez, también se incluyen algunos eufemismos sexuales, como *jo* (16,66%), *jolín* (8,33%) (eufemismos de *joder*) y *conejo* (8,33%) (eufemismo de *vagina*). Se incluyen, además, la palabra *mierda* en dos ocasiones (16,66%), un disfemismo que pertenece a la esfera escatológica, y la palabra *tonto* en una ocasión (8,33%), un disfemismo que pertenece a la esfera social. No se registran expresiones propias de la esfera mágico-religiosa.

Por una parte, destacamos que los informantes conocen palabras tabú que forman parte de la esfera sexual y que asocian el tabú con temas relacionados, fundamentalmente, con la sexualidad. Por otra parte, es importante recordar que estas expresiones (como *joder*, *mierda*, *coño*) se utilizan, sobre todo, para enfatizar y que presentan una función expresiva, no referencial. Probablemente, los alumnos conocen estas palabras porque también actúan como interjecciones en el habla coloquial de los españoles. Además de estas interjecciones, se señalan insultos (*hijo de puta*, *cabrón*, *gilipollas*), pero no se alude a otras expresiones tabú y que también se utilizan frecuentemente en español.

En la segunda pregunta del cuestionario, los informantes debían indicar si habían estudiado palabras tabú en sus clases de español y si consideraban que es importante que formen parte de la enseñanza de la lengua española. Seis informantes señalaron que nunca han estudiado palabras tabú en sus clases de español (46,15%) y siete reconocen haber tratado algunas de ellas (53,84%), como *joder*, *jo*, *jolín* o *tonto*. De nuevo, aluden a interjecciones que se utilizan para enfatizar los mensajes (al disfemismo *joder* y a sus eufemismos más frecuentes) y a insultos, aunque en el caso de *tonto* contamos con un menor grado de tabuización con respecto a otros ya indicados como *gilipollas* o *hijo de puta*, que son insultos que no forman parte, asiduamente, de las clases de ELE por su alto grado de tabuización. No se alude a expresiones que se refieran directamente a temas relacionados con la sexualidad, las enfermedades, los tabúes sociales, los aspectos escatológicos, etc.

Diez de los informantes (76,92%) querrían aprender más palabras tabú en sus clases de español, aunque uno de ellos indica que no las utilizaría. Señalan que son importantes para comunicarse y que necesitan conocerlas para poder reaccionar ante algunas situaciones cotidianas. Por ejemplo, la informante 5 señala que, si alguien le dice una palabra tabú y ella no la conoce, no va a entender su

mensaje y eso le hará “parecer tonta” ante el español con el que mantiene ese intercambio comunicativo en concreto. La informante 7 indica que le gustaría conocer más palabras tabú porque son “coloquiales y se utilizan mucho en la calle”.

Sin embargo, hay algunas respuestas en las que los estudiantes muestran cierto reparo a la hora de incluir el tabú en su aprendizaje del español. Tres alumnos señalan que no les gustaría estudiar palabras tabú porque creen que son palabras que no tienen que usarse, aunque todos ellos reconocen que quieren conocer sus significados para entender a los españoles que las utilicen. Por ejemplo, la informante 9 indica que “los extranjeros no necesitan usar estas palabras”. Solo quiere conocerlas para entender a los hispanohablantes. El informante 13 confiesa que se siente “extraño” ante el aprendizaje de estas voces léxicas interdictas, pero también reconoce que son importantes para comunicarnos y entender a los hablantes de español, así que “intenta aceptarlas”. Se puede determinar, por tanto, que a todos ellos les gustaría conocer estas expresiones tabú para poder comprender a los españoles, pero algunos de ellos mostrarían reparos a la hora de utilizarlas, pese a que el uso de este tipo de palabras pueda ayudarles en algunas situaciones de su vida cotidiana en España.

En la tercera pregunta, se pide a los informantes que relaten alguna mala experiencia que hayan podido vivir en su estancia en España y que se encuentre relacionada con las palabras tabú. Diez informantes (76,92%) señalan que no han tenido problemas con este tipo de palabras. Una de las informantes de origen chino indica que, algunas veces, ciertas personas le han dicho algunas de estas palabras en la calle para intentar intimidarla y que la han hecho sentir incómoda, porque además no comprendía del todo lo que estaban diciendo. Caracteriza a estas personas como *personas viejas*⁴. Otra de las informantes relata una situación en la que dijo que le gustaba mucho comer conejo y que eso provocó una confusión entre el animal y otro de los significados de *conejo* (‘vagina’). Otro informante cuenta una situación en la que dijo *jo* y un señor español, al verle con una camiseta de manga corta, le preguntó si tenía frío. Señala que fue una “situación divertida”, puesto que él no se refería al frío que hacía en ese momento. Como se puede comprobar, son situaciones violentas en algunos casos y anecdóticas en otros, pero todas ellas causadas por un desconocimiento de algunas palabras tabú y de sus usos.

⁴ *Viejas* es un disfemismo social que resaltamos por su relevancia dentro de este estudio. Los jóvenes españoles no utilizarían esa expresión, sino que hablarían de *personas mayores* / *ancianas*, o bien de *viejos* directamente. La elección de una forma u otra depende, en gran medida, de la situación comunicativa.

En la cuarta y última pregunta, se pedía a los alumnos que indicasen si hay palabras tabú en sus lenguas maternas, si las usan normalmente y si creen que se utilizan tanto como en español. Todos ellos señalan que en sus lenguas maternas (chino, japonés y portugués) hay palabras tabú, por lo que se comprueba que el tabú lingüístico continúa presente en distintas lenguas actualmente.

La mayoría de los informantes las usa normalmente. Siete de las informantes chinas indican que las usan y una de las informantes niega utilizarlas. Entre las distintas respuestas que proporcionan, puntualizan que las utilizan cuando están enfadadas con alguien. También señalan que hay “muchos niveles” en referencia a los diversos grados de tabuización y los registros en los que se utilizan estos términos. Por ejemplo, la informante 8 indica que, en China, son los jóvenes quienes más utilizan palabras como *joder*, que expresa indignación o sorpresa (al igual que el uso de ese disfemismo como interjección en español). La informante japonesa confiesa que intenta no usar palabras tabú en japonés y que hay menos que en español. Uno de los informantes chinos señala que no usa estas expresiones habitualmente, pero que sí las utilizan sus amigos. Otro de los informantes comenta que los hablantes chinos con una “educación baja” (es decir, con un nivel sociocultural bajo) son los que utilizan las palabras tabú, una creencia bastante extendida también en la sociedad española, si bien diversos estudios, como los señalados en el marco teórico, han demostrado que la expresión del tabú pervive en todos los estratos sociales con características diversas. El informante 12 incluye en su cuestionario una palabra escrita según el sistema de escritura chino, señala su significado (‘hacer’) y la relaciona con *joder*, puesto que sus usos son similares.

Al analizar las respuestas de los cuestionarios, nos ha llamado mucho la atención que los informantes señalen que en sus lenguas maternas y en español se utilizan las palabras tabú de forma similar. Solamente dos informantes manifiestan en sus respuestas que los hispanohablantes utilizan más palabras tabú. Tales respuestas pueden estar motivadas porque se trata de estudiantes extranjeros que, pese a que tienen un contacto directo y diario con hablantes de español, no perciben el tabú en nuestra lengua como lo perciben en la suya. Además, es probable que muchos de los interlocutores españoles con los que se comunican en su día a día eviten utilizar palabras tabú para no ocasionar problemas en la comunicación.

Los informantes relacionan las palabras tabú con insultos y con interjecciones de uso frecuente en español, usos no referenciales. Además, consideran que es

necesario que se trabajen en las clases de español para entender a los hablantes de español, no para producirlas ellos mismos. Algunos presentan reparos a la hora de utilizar estos términos, probablemente debido a sus respectivas culturas y a sus lenguas maternas. En sus lenguas maternas existen estas palabras, pero las relacionan con personas jóvenes o de clase sociocultural baja.

Al finalizar la sesión dedicada a los cuestionarios, se indicó a los estudiantes que se quedasen al final de la clase para explicar el significado de las expresiones metafóricas seleccionadas, así como para resolver sus dudas sobre el tabú y sobre su uso en nuestra lengua. Se quedaron cuatro de los informantes, una chica de origen chino y los tres hombres chinos. De hecho, fueron ellos los que más interesados se mostraron en conocer la incidencia del tabú en nuestra lengua y los que más preguntaron sobre otras expresiones que habían oído en la calle, como *estar colocado* por *estar drogado*. Parece que el tabú está aún presente en sus culturas, especialmente en el caso de las mujeres, que se mostraron mucho más cautas en sus respuestas y en sus actitudes frente al tabú.

3.2. Conocimiento sobre expresiones metafóricas tabú

Tras analizar y cuantificar los datos, hemos obtenido los puntos que ha conseguido cada uno de los informantes de este estudio en el *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)*. Podían obtener, como máximo, dieciséis puntos en total.

	Puntuación total
Informante 1	4
Informante 2	3
Informante 3	4
Informante 4	4
Informante 5	4
Informante 6	3
Informante 7	4
Informante 8	5
Informante 9	4
Informante 10	10
Informante 11	2
Informante 12	4
Informante 13	4

Tabla 6. Puntuación total de cada informante en el apartado dedicado a las metáforas tabú

Como se puede observar, las puntuaciones no son muy elevadas. La única informante que consigue una puntuación más alta con respecto a los demás estudiantes es la informante 10. Esta informante es de origen brasileño y su lengua materna es el portugués, frente a los demás informantes, que son todos asiáticos. Por tanto, a partir de los resultados, se puede considerar que el conocimiento de muchas de las metáforas seleccionadas se encuentra relacionado, en parte, con la distancia sociocultural y conceptual que, a su vez, se encuentra ligada a la lengua materna y a la cultura de los estudiantes. Como se va a poder comprobar en los próximos apartados, en este estudio se comprueba, una vez más, que “las diferencias lingüísticas, conceptuales y socioculturales entre las expresiones metafóricas de la L1 y la L2 influyen en la comprensión de las mismas” (De Cock y Suñer: 5).

En la Tabla 7, presentamos los resultados de cada una de las metáforas tabú analizadas en función de si se encuentran contextualizadas o no en el cuestionario. Estos resultados se corresponden con frecuencias relativas expresadas en porcentajes.

Metáforas	Pregunta 1 - Sin contexto	Pregunta 2 - Con contexto
<i>palmarla</i>	15%	0%
<i>estar rellenito</i>	8%	8%
<i>echar un polvo</i>	0%	0%
<i>no estar</i>	92%	100%
<i>plantar un pino</i>	0%	0%
<i>tener relaciones</i>	77%	92%
<i>caerse las carnes</i>	8%	8%
<i>hacer necesidades</i>	8%	8%

Tabla 7. Frecuencias relativas de las respuestas correctas en cada una de las metáforas

La metáfora más conocida por los estudiantes es *no estar*. Tan solo uno de los informantes no supo explicar su significado en la primera pregunta (92%), pero todos ellos contestaron correctamente la segunda pregunta (100%). La segunda metáfora más reconocida es *tener relaciones*. Diez informantes supieron su significado en la primera pregunta (77%) y doce interpretaron bien su sentido en la oración propuesta (92%). *Palmarla*, *estar rellenito*, *caerse las carnes* y *hacer necesidades* son metáforas prácticamente desconocidas para los alumnos. *Echar un polvo* y *plantar un pino* no obtuvieron respuestas positivas en ninguna de las dos preguntas planteadas en el cuestionario.

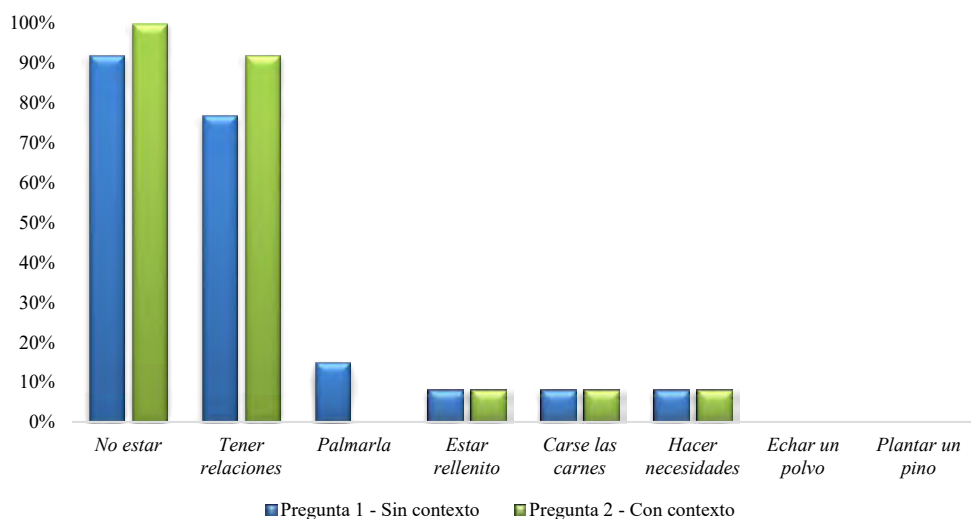


Gráfico 1. Frecuencias relativas de las respuestas correctas en cada una de las metáforas

Estos primeros resultados ya proporcionan algunos datos significativos para nuestra investigación. Si reunimos los datos propios de cada una de las esferas tabú, observamos que la esfera escatológica parece la más desconocida por parte de los informantes, puesto que tan solo reconoce uno de ellos el significado de *hacer necesidades* y nadie sabe qué significa *plantar un pino*. Otra esfera tabú bastante desconocida es la esfera social, puesto que, de nuevo, las frecuencias de *estar relleno* (8%) y de *caerse las carnes* (8%) son poco significativas.

Se observan respuestas más positivas cuando la metáfora se encuentra contextualizada, aunque el contexto no resulta determinante. Es mayor la frecuencia de la segunda pregunta con respecto a la primera en siete de las metáforas propuestas, excepto en el caso de *palmarla*. El contexto ayuda a la hora de adivinar o interpretar el mensaje, pero también confunde a los estudiantes en algunas ocasiones, tal y como explicamos más adelante.

Es la división entre metáforas disfemísticas y metáforas eufemísticas la que parece arrojar resultados más determinantes. Las metáforas de la esfera escatológica, mágico-religiosa y sexual más reconocidas, con diferencia, son las metáforas eufemísticas (*no estar*, *tener relaciones* y *hacer necesidades*). En la esfera social, se obtienen los mismos resultados en las dos metáforas. Parece que los estudiantes están más habituados a las metáforas eufemísticas, utilizadas con frecuencia en registro medio o formal, que a las metáforas disfemísticas, más

habituales en registro medio o informal. Un estudiante de ELE puede tender a utilizar y asimilar este tipo de expresiones sin connotaciones negativas para expresarse en la lengua meta, pero también desde la clase de español parece que se favorece el aprendizaje de estas expresiones frente a las que son disfemísticas, especialmente los disfemismos sexuales (*echar un polvo*) y los disfemismos escatológicos (*plantar un pino*).

A continuación, se interpretan los resultados en función de cada una de las esferas tabú, se comentan las distintas respuestas registradas y se detallan y comentan más los resultados de esta investigación.

3.2.1. Esfera mágico-religiosa: *no estar* y *palmarla*

La metáfora eufemística *no estar* y la metáfora disfemística *palmarla* comparten un mismo significado ('morir'). Cuando una persona fallece, ya no está presente, por lo que es sencillo relacionar la construcción *no estar* con su significado, especialmente cuando la encontramos incluida en un contexto determinado. Más curioso es el origen de la metáfora *palmarla*, que se incluye explícitamente en el *Diccionario de la lengua española* (2014) de la Real Academia Española. En la entrada dedicada al verbo *palmar*, se registra una primera acepción 'dicho de una persona: morir, llegar al término de la vida'. Además, se considera que se utiliza de forma coloquial. En su etimología, se indica que proviene del latín tardío *PALMĀRE* ('dejar impresa la palma de la mano'). De ese significado, deriva otro propio de la jerga de las germanías, en la que *palmar* era 'abofetear' o 'dar por fuerza algo'. Por tanto, *palmar* es dar algo a la fuerza, sin poder evitarlo, al igual que ocurre con la muerte.

La metáfora *no estar* es la que mejor conocían nuestros informantes de todos los casos incluidos en el cuestionario. De hecho, todos ellos supieron su significado en la segunda pregunta, en la que se contextualizaba esta expresión. Solamente un alumno no pudo describir su significado en la primera de las preguntas. Todos ellos relacionan esta metáfora con "morir", "la muerte", "fallecer" o "no existir en el mundo". Es una metáfora que aparece en las lenguas maternas de los informantes, tal y como ellos mismos indican en la tercera pregunta relativa a esta metáfora.

En chino también se utiliza la metáfora *no estar* para aludir a la muerte. Los propios informantes reconocen, en sus cuestionarios, que no pueden decir

directamente que alguien ha muerto en su cultura. Por esa razón, se evita mencionar un verbo con tantas connotaciones negativas y utilizan otras metáforas similares a la que aquí incluimos. Una informante indica que siempre hablan de la muerte de una “forma suave”, aludiendo a la expresión eufemística o metafórica, para evitar así situaciones violentas en el intercambio comunicativo. También señalan otras metáforas como *ir al paraíso*, *irse o subir al cielo*, que algunos escribieron tanto en chino como en español. Estas mismas imágenes son empleadas también en la cultura española. En japonés, usan la metáfora de *pasar o irse a otro mundo*. La informante japonesa incluye la siguiente oración para ejemplificar su respuesta: “mi abuelo pasó / fue a otro mundo”. En Brasil también utilizan la misma expresión, *no estar*, para aludir a la muerte.

La metáfora de *palmarla* resulta mucho más lejana para la cultura de los informantes y no son capaces de encontrar una expresión equivalente con tanta facilidad. Por esta razón, las respuestas son mucho más escasas en este caso. Además, esta expresión disfemística choca directamente con la concepción que tienen muchos de los informantes sobre la muerte y sobre la forma de hablar de ella por razones culturales. Solamente dos estudiantes indicaron, en la primera pregunta, que se trataba de una metáfora con significado ‘morir’, pero no fueron capaces de explicar esta expresión en el contexto que les proporcionamos tomado de los corpus de datos (en el que se habla sobre un accidente de Fórmula 1 y sus fatales consecuencias). No se aprecia tampoco que los informantes hayan podido percibir las connotaciones negativas de la expresión, puesto que una informante se aventura a interpretar que *palmarla* es sinónimo de *ganar*. Otro informante señala que *palmarla* puede significar ‘cometer un fallo’, pero no llega a mencionar el verdadero significado de la expresión.

La metáfora *no estar* forma parte de la cultura y de las lenguas maternas de los informantes, por lo que todos ellos son capaces de reconocerla y de utilizarla con facilidad en español. No obstante, *palmarla* se aleja de su cultura y de su percepción sobre la muerte. Además, se trata de una metáfora disfemística coloquial que alude a la muerte de una forma directa y no neutra, una forma de expresión que no se utiliza en lenguas como el chino o el japonés para aludir al término de la vida. Por esta razón, es una metáfora que les resulta mucho más lejana y difícil de interpretar, independientemente de si les ofrecemos o no un contexto determinado.

3.2.2. Esfera social: *estar rellenito* y *caerse las carnes*

Estar rellenito y *caerse las carnes* son dos metáforas que comparten el significado de ‘estar gordo’. *Relleno* es, en español, un adjetivo que utilizamos para referirnos al efecto de llenar algo por completo y, a su vez, para el efecto de volver a llenar lo que ya estaba completo. En cualquier caso, alude a algo que se encuentra repleto. Si mantenemos ese sentido, se entiende que *estar relleno* significa ‘estar muy lleno’. En este caso, seleccionamos *estar rellenito*, con el adjetivo en diminutivo atenuador, al ser la expresión que encontramos registrada en los distintos corpus. Además, ese diminutivo ayuda a minimizar el daño que pueda provocar aludir al peso excesivo de una persona, por lo que es un recurso frecuente a la hora de usar una expresión eufemística como en este caso. *Caerse las carnes* es una metáfora que se relaciona con la imagen que produce una persona que tiene un peso elevado. Se alude al peso excesivo que presenta alguien y que hace que la carne parezca que le sobresale por todas partes o por debajo de la ropa. Se trata de una metáfora bastante hiriente y que se utiliza, en español, para criticar o para humillar. Ninguna de las expresiones seleccionadas se registra explícitamente en el *Diccionario de la lengua española* (2014) de la Real Academia Española.

Ambas metáforas resultan desconocidas para los estudiantes de origen oriental, puesto que ninguno de estos informantes acierta en sus respuestas del cuestionario en estos casos. La informante brasileña, por el contrario, acierta el significado de *estar rellenito* y de *caerse las carnes* en las dos preguntas del cuestionario. En la tercera pregunta, asegura que, en portugués, se utilizan las mismas expresiones para aludir al peso excesivo de una persona. De hecho, puntualiza que *estar rellenito* (‘estar gordo’) se utiliza con un tono “cariñoso”, haciendo referencia, de nuevo, al carácter eufemístico de esta expresión. Sin embargo, la oración que ella misma menciona como ejemplo en la otra metáfora, “la gordura se le sale por todas partes”, no se produce con un tono afable.

Algunos informantes asiáticos intentaron adivinar el significado de estas metáforas. Para *estar rellenito*, se indicaron significados como ‘ser orgulloso’, ‘hacer una operación’, ‘parece joven pero no lo es, es adulto’ (que se relaciona con una metáfora similar en chino: *tener la carne seca*) o ‘inexperto’. Es cierto que, en todas estas interpretaciones, se considera que *estar rellenito* no hace referencia a algo positivo, pero no se llega a relacionar con su significado real en español.

En la metáfora de *caerse las carnes*, se producen ciertas confusiones que revelan otras interpretaciones. Cuatro informantes de origen chino relacionaron esta expresión con el verbo *adelgazar* o con ‘estar delgado’, que, precisamente, se refiere a una imagen opuesta a la que nos ofrece la metáfora en español. Interpretan, por tanto, que, si alguien deja *caer sus carnes*, es porque está perdiendo peso y eso implica que realiza actividades para cuidar su salud, como hacer deporte. En este caso, no se interpreta como una metáfora negativa, sino positiva. Otras interpretaciones señalaban que podía referirse a ‘tener mala suerte’ o a ‘no tener problemas’.

Las dos metáforas seleccionadas para esta esfera social forman parte de la lengua portuguesa, pero no se encuentran en las lenguas –y culturas– maternas de la mayoría de los informantes (chino y japonés). Esto hace que los informantes deban interpretar el significado de las palabras a partir de los contextos proporcionados y que se confundan con el significado literal de alguno de los elementos de la expresión metafórica. Por ejemplo, se relaciona el verbo *caer* con *perder peso*, por lo que se interpreta el mensaje opuesto al que el hablante español querría transmitir.

3.2.3. Esfera sexual: *tener relaciones y echar un polvo*

Tener relaciones es otra de las metáforas que mejor conocían los informantes. Esta expresión puede interpretarse de forma literal y, por tanto, relacionarse con mantener muchas relaciones sociales o amistades con personas diversas. Sin embargo, en español se suele utilizar con el significado de ‘hacer el amor’, el mismo significado de la metáfora *echar un polvo*. *Tener relaciones* es, así pues, mantener una relación sexual con otra persona. En el *Diccionario de la lengua española* (2014), *relación* es ‘trato de carácter amoroso’, pero no se llega a especificar que se trata de una palabra que se utiliza tanto para el compromiso amoroso compartido por dos personas como para las relaciones sexuales, haya o no un compromiso. En realidad, el contenido ‘relación sexual’ se encuentra ligado a la expresión *tener relaciones*, pero no está unido a la palabra *relación*, por lo que no se señala en su entrada del diccionario.

Echar un polvo aparece registrada en este mismo diccionario como expresión coloquial y con el significado de ‘coito’. Los orígenes de esta metáfora son realmente difusos, puesto que tampoco se puede recurrir a una imagen visual tan clara como en el caso de *caerse las carnes*. Se cree que tiene relación con la

tradición que tenían algunos caballeros de clases acomodadas de consumir polvo de tabaco (o rapé) en las fiestas o reuniones de sociedad de los siglos XVIII y XIX. Se ausentaban para echarse unos polvos que esnifaban a escondidas, acción que se relaciona con los encuentros fugaces que mantienen los amantes. De esta forma, se comenzó a utilizar esta expresión para ocultar los encuentros fugaces que mantenían los caballeros con otras mujeres en estos mismos contextos. De todos modos, es una metáfora muy frecuente en la actualidad y que se registra en los distintos corpus consultados.

Diez informantes señalaron que *tener relaciones* es 'hacer el amor' o 'mantener relaciones sexuales' en la primera de las preguntas del cuestionario. Los otros tres informantes relacionaron la metáfora con 'tener amistades', 'llevarse bien con los demás' y 'ser novios' (sin indicar la existencia de relaciones sexuales). En la segunda pregunta, doce informantes relacionaron la metáfora con su significado sexual y explicaron la oración que se les propone en el cuestionario. Uno de los informantes mencionó que, en esta oración, solo quieren conocerse los interlocutores, por lo que no se ha tenido en cuenta. Los informantes chinos incluyen otras expresiones en las respuestas de la tercera pregunta, como *hacer el amor solo un día*, *amor de una noche*, *follamigo*, *ir a la cama*, *amor amor* y *empujarse*. A su vez, hay una informante que señala que se utiliza la misma expresión (*tener relaciones*) en chino. En japonés, se utiliza el verbo *hacer*. La informante incluye esta oración: "los chicos quieren hacer contigo". Este verbo también se utiliza en la lengua española bajo la forma de *hacerlo*, en la que se añade el pronombre clítico *lo* para referirse al acto sexual en concreto y no confundir el mensaje con otros significados de *hacer*. La informante brasileña también menciona que se utiliza la misma metáfora que en español (*tener relaciones*).

Echar un polvo es una metáfora mucho más lejana para los informantes y presenta evidentes problemas de comprensión. Ninguno de los informantes consiguió averiguar el significado de la expresión en ninguna de las dos preguntas del cuestionario. Muchos no respondieron y otros interpretaron la metáfora a partir del significado literal de sus elementos. Dos informantes señalaron que su significado es 'limpiar', puesto que *echar* es 'eliminar, quitar' y *polvo* se relaciona con la suciedad. La informante brasileña, relacionó la metáfora con 'ayudar', probablemente al compararla con otra metáfora no tabú en español: *echar una mano* ('ayudar'). Dos alumnos chinos creyeron que *echar un polvo* se conecta con el concepto del tiempo que necesita algo para 'madurar' o 'para hacer las cosas bien'. Por último, otro informante consideró que esta metáfora es un

eufemismo para el consumo de drogas. En concreto, relaciona *echar un polvo* con la marihuana, puesto que la droga suele consumirse en polvo. Por ejemplo, en el *Diccionario de la lengua española* (2014) se relaciona la lexía *polvo* con *heroína*.

La mayoría de los informantes reconoce la expresión metafórica *tener relaciones* y es capaz de relacionarla con su significado ('mantener relaciones sexuales'). Por el contrario, *echar un polvo* es una expresión relativa al tabú sexual y desconocida para todos los estudiantes. Muchos llegan a confundir su significado con 'limpiar', 'ayudar' o 'drogarse'.

3.2.4. Esfera escatológica: *hacer necesidades* y *plantar un pino*

La esfera escatológica es una de las más tabuizadas. *Hacer necesidades* y *plantar un pino* comparten el significado de 'defecar', pese a que la primera de estas metáforas también tiene el significado de 'orinar'. *Necesidades* aparece en el *Diccionario de la lengua española* (2014) como 'evacuación corporal de orina o excrementos' y se relaciona con acciones que resultan necesarias para cualquier ser humano. *Plantar un pino* es una metáfora que también alude a la imagen visual de los excrementos. Se trata de una expresión propia de la cultura española y, por esa razón, es una metáfora que puede producir problemas de comunicación.

Ningún informante dedujo el significado de *plantar un pino*, pese a que muchos se aproximaron a su significado gracias a la oración en la que se contextualiza la expresión metafórica. Todos los informantes que trataron de adivinar su significado relacionaron la expresión con la salud y con las enfermedades. Algunos creyeron que se asemejaba a 'ir al hospital', 'curarse de una enfermedad', 'descansar y esperar a la recuperación', 'ser paciente' o 'esforzarse para estar más sano'. Sin embargo, ninguno mencionó el significado real en español.

Solamente la informante de origen brasileño conocía el significado de la metáfora *hacer necesidades*. De hecho, incluyó entre paréntesis el significado 'hacer pis' y, después, el significado 'hacer caca'. Interpretó correctamente la oración e indicó que, en portugués, se utiliza la misma expresión. Los informantes asiáticos intentaron deducir el significado de la metáfora, pero no lo consiguieron. Todos ellos siguieron el significado literal de los elementos que conforman la

expresión; por consiguiente, creyeron que *hacer necesidades* es 'hacer cosas importantes', 'hacer cosas aburridas', 'hacer lo que es obligatorio' o 'pedir ayuda'.

Las metáforas *hacer necesidades* y *plantar un pino* no se utilizan en algunas de las lenguas maternas de los informantes, como el chino o el japonés. Por esta razón, pese a las oraciones en las que se contextualizan las expresiones, los informantes de origen asiático encuentran grandes dificultades a la hora de interpretar sus significados. La informante que tiene como lengua materna el portugués no tiene problemas a la hora de comprender la metáfora eufemística *hacer necesidades*, pero sí la metáfora de *plantar un pino*, puesto que es propia de la cultura y la lengua españolas.

3.3. Conclusiones finales

Los resultados obtenidos en la investigación realizada, detallados en este capítulo, han permitido comprobar que el conocimiento que tienen los estudiantes de español como lengua extranjera (nivel B2.1.) de expresiones metafóricas tabú es muy escaso y, en muchas ocasiones, confundido, hecho que puede provocar problemas diversos en sus intercambios comunicativos en lengua española.

Los informantes que han realizado el cuestionario creado para el estudio suelen identificar el tabú lingüístico con algunas interjecciones y con algunos insultos relacionados, especialmente, con la esfera sexual. En general, querían aprender mejor estas expresiones en sus clases de español como lengua extranjera para entender mejor a los españoles con los que están conviviendo. No obstante, muchos dicen que no utilizarían estas metáforas porque consideran que no son palabras propias de un hablante de español de origen extranjero. No tienen en cuenta que, para comunicarse en español en determinadas situaciones cotidianas, las expresiones y las metáforas tabú pueden ser de utilidad.

Hemos podido determinar que el contexto ayuda a interpretar las expresiones metafóricas con las que trabajamos en algunas ocasiones, pero no resulta determinante. De hecho, el significado de aquellas metáforas que se encontraban lejos de las expresiones utilizadas por los informantes en sus respectivas lenguas maternas –por tanto, puramente culturales– no se obtenía a partir del contexto comunicativo en español. Este hecho indica que las metáforas tabú no solo pueden aprenderse a partir de la deducción del significado y del contexto, sino que deben enseñarse directamente, de manera explícita, en las clases

de español. Para que los alumnos adquirieran una competencia comunicativa en lengua española, deben saber el significado de estas expresiones complejas y deben conocer sus restricciones de uso.

Parece que las metáforas eufemísticas son las más reconocidas por nuestros informantes, que muestran más dificultades a la hora de enfrentarse a expresiones disfemísticas, más controvertidas y difíciles de emplear para hablantes con otra lengua materna si no conocen en qué circunstancias pueden utilizarlas.

Los informantes reconocen mejor las metáforas que son compartidas en sus diferentes lenguas maternas y en la lengua española, frente a las metáforas que cuentan con diferencias conceptuales o socioculturales. Este aspecto parece mucho más significativo que la contextualización de las distintas metáforas tabú para su comprensión o interpretación.

Aunque nuestro análisis no ha tenido en cuenta todos los elementos que señalan De Cock y Suñer en su trabajo (en prensa), se pueden destacar algunas similitudes entre los resultados obtenidos en ambas investigaciones. En los dos estudios se constata que el alumnado presenta un contacto limitado con el tabú lingüístico y, más concretamente, con respecto al uso de metáforas tabú. Los autores del trabajo pionero mencionado concluyen que las distancias conceptuales y socioculturales entre la lengua materna y la lengua meta pueden llegar a influir en la comprensión de determinadas metáforas tabú. En los resultados de nuestra investigación, se ha podido observar que, efectivamente, los aspectos culturales y conceptuales tienen especial relevancia en los casos en los que los estudiantes cuentan con una cultura lejana a la cultura española (como los estudiantes chinos o japoneses). Sin embargo, los estudiantes cuya lengua materna es cercana al español y cuya cultura es próxima tienen muchas menos dificultades a la hora de interpretar gran parte de las metáforas. No obstante, muchas de ellas necesitan ser estudiadas de forma específica, puesto que inducen a errores de comprensión en todos los casos.

En este capítulo, hemos presentado los resultados conseguidos a partir del análisis de las respuestas obtenidas en el cuestionario que hemos elaborado y aplicado a estudiantes de ELE. Para completar el estudio, se podría ampliar el corpus de metáforas, así como el número de informantes y de hablantes con otras lenguas maternas, lo que permitiría obtener resultados más significativos. A su vez, sería interesante tener más en cuenta la distancia conceptual y sociocultural, tal y como se propone en el estudio de De Cock y Suñer (en prensa). Con

estos nuevos medios, podríamos comprobar la verdadera incidencia de todos estos aspectos en la comprensión de las metáforas tabú y, gracias a estos nuevos datos, compararlos con otros trabajos e investigaciones que compartan una metodología similar. A partir de estas comparaciones, se podría conocer mucho mejor qué papel representan las metáforas tabú en la adquisición de una segunda lengua. Además, podríamos definirlas, caracterizarlas y aplicar estos nuevos descubrimientos en la enseñanza de español como lengua extranjera.

4. La presencia de la expresión del tabú en la enseñanza de ELE: revisión de manuales de español

Con el objetivo de conocer mejor cuál es el papel de la expresión del tabú en la enseñanza de ELE, hemos examinado algunos manuales de español para comprobar si el tabú se registra o no en los recursos didácticos actuales. Para ello, hemos revisado diez manuales de cuatro métodos diferentes y hemos analizado cuál es la relevancia que se le da a la expresión de la interdicción en estos recursos.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002) se crea con el propósito de establecer una base común para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en Europa. Tanto docentes como alumnos pueden acudir a este documento para resolver sus dudas. El *MCERL* propone tres grados de competencia:

- El nivel A se corresponde con el nivel de usuario básico y se ramifica en dos subniveles: A1 (Acceso) y A2 (Plataforma).
- El nivel B es el nivel de usuario independiente y se divide en dos subniveles: B1 (Umbral) y B2 (Avanzado).
- El nivel C se relaciona con el nivel del usuario competente y se estructura en dos subniveles: C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría).

Se han seleccionado manuales relativos a cinco de los seis niveles del *MCERL* (Consejo de Europa 2002). Se han tomado libros de texto desde el nivel A1 (Acceso) hasta el nivel C1 (Dominio operativo eficaz). Nuestro objetivo es determinar si el tabú lingüístico se incluye en alguno de los manuales o si, por el contrario, no se trabaja en ninguno de estos materiales.

En la Tabla 8, se presentan los diez manuales que han sido revisados para la elaboración de este capítulo:

Nivel	Título del manual	Editorial	Año de publicación
A1	<i>Método de español</i>	Anaya	2016
	Bitácora 1 (<i>Nueva edición</i>)	Difusión	2016
A2	<i>Método de español</i>	Anaya	2016
	Bitácora 2 (<i>Nueva edición</i>)	Difusión	2016
B1	<i>Método de español</i>	Anaya	2016
	Bitácora 3 (B1.1.)	Difusión	2013
	Bitácora 4 (B1.2.)	Difusión	2015
B2	<i>Nuevo Sueña 3</i>	Anaya	2016
	Aula 6 (<i>Nueva edición B2.2.</i>)	Difusión	2014
C1	Sueña 4	Anaya	2008

Tabla 8. Manuales seleccionados para la revisión

En los siguientes apartados, se muestran los resultados obtenidos en función de los distintos grados de competencia o niveles en los que se utilizan estos materiales. Con esta subdivisión en apartados podremos determinar si el aprendizaje del tabú se corresponde con alguno de estos niveles o si, en realidad, el nivel no influye en la enseñanza de expresiones tabú, interdictas o relacionadas con ello. Por último, se incluye un apartado en el que se relaciona lo observado en los manuales y lo establecido en el *MCERL* (Consejo de Europa 2002) y en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006), que adapta las propuestas del *MCERL* y estructura los contenidos en los distintos niveles de acuerdo a la enseñanza de español como lengua extranjera.

4.1. El tabú lingüístico en manuales de español: grado de competencia A

Un hablante con un nivel A1 debe comprender y usar expresiones cotidianas y frecuentes⁵. Es capaz de producir frases sencillas para satisfacer necesidades inmediatas y para relacionarse, de forma elemental, con su interlocutor. Un hablante con un nivel A2 ya puede comunicarse para realizar tareas simples y cotidianas, además de aludir a su pasado y a su entorno. Nos encontramos ante los

⁵ La descripción de cada uno de los niveles de referencia que introduce cada apartado de este capítulo se ha elaborado a partir de lo expuesto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002: 36-39).

niveles más elementales del *MCERL* (Consejo de Europa 2002). Por esta razón, podríamos pensar, en un principio, que la expresión tabú no está presente en estos primeros manuales.

En realidad, se han registrado muy pocas palabras relacionadas con la interdicción. En ningún caso se han observado expresiones metafóricas tabú. Este resultado es el esperado, puesto que los niveles A1 y A2 son niveles de iniciación y, en ellos, no se favorecen estos contenidos, que son más complejos. El aprendizaje de algunas expresiones tabú requiere un mayor conocimiento sociocultural y pragmático por parte de los estudiantes.

En el *Método de español A1* (2016), se incluyen algunos adjetivos negativos de la esfera social de uso muy frecuente y que no se encuentran muy tabuizados en nuestra lengua (como, por ejemplo, *persona vaga* y *persona pasiva* frente a *persona activa*). También se utiliza la palabra *novio* desde los primeros temas del manual. *Novio* es una palabra muy frecuente en español. Esta lexía presenta, en algunos casos concretos, cierto grado de tabuización. Muchas personas prefieren utilizar otras palabras, como *relación*, o aludir a esa realidad con expresiones como *nos estamos conociendo*. La expresión *ser novios* implica un cierto grado de compromiso y se evita cuando ese compromiso aún no se ha establecido por completo. En el tema dedicado a la salud, se incluyen algunas enfermedades, como *estar resfriado*, *estar enfermo* o *tener gripe*. También se observa la expresión *tener resaca*.

El manual *Bitácora 1 (Nueva edición)* (2016) tampoco incluye muchos términos relacionados con la interdicción lingüística. Además del vocabulario relacionado con la salud, que se corresponde con el que nos presenta el anterior manual, se registran palabras tabú en los carteles de películas españolas utilizados en algunos ejercicios. En estas actividades, se incluyen expresiones interdictas o se hace alusión a determinados aspectos relacionados con el tabú. La primera película registrada es *¿Quién mató a Bambi?* (2013). En ella, se encuentra la palabra *matar*, que es un disfemismo muy frecuente en español. La otra película es *Al otro lado de la cama* (2002) que no incluye palabras tabú en su título. No obstante, su cartel es sugerente, así como su argumento. De nuevo, se utilizan las palabras *novio* o *novia* en estos ejercicios.

No se han observado grandes cambios de los manuales del nivel A1 a los manuales del nivel A2 durante la revisión, aunque en los recursos del nivel A2 se incluyen palabras nuevas relacionadas con la interdicción. Aparecen expresiones

relacionadas con conceptos tabú de forma explícita en el manual *Método de español A2* (2016), como *cuarto de baño*, *ginecóloga*, *tener fiebre*, *tener mocos* o *ser contagioso*.

En este manual, se registran ejemplos concretos en algunos ejercicios que resultan interesantes a la hora de valorar la presencia del tabú en los manuales de español. Por ejemplo, encontramos la siguiente oración en un ejemplo de un ejercicio de expresión oral en el que los alumnos deben pensar en una persona que viste bien y en otra que viste mal y describirlas: “me encantan las camisetas de tirantes, pero no me quedan bien porque estoy un *poquito gordo*” (Peláez Santamaría et al. 2016: 77). Se incluye el disfemismo *gordo* con un adverbio *poco* para minimizar el impacto de la expresión directa no neutra. Además, el adverbio se presenta en su forma diminutiva (*poquito*). Sin embargo, en una de las siguientes páginas se registra esta oración: “creo que no quieres ser mi amiga porque estoy demasiado *gordo*” (2016: 90). En esta ocasión, solamente se utiliza el disfemismo. No se menciona en ningún momento en el manual que hay diferencias entre *estar un poquito gordo* y *estar gordo*. No solo hay diferencias en el significado propio de ambas expresiones, sino que existen también connotaciones que afectan a su uso y que forman parte de la competencia pragmática de los alumnos.

En otro ejercicio de verdadero o falso se menciona que, normalmente, cuando una pareja sale a cenar, suele pagar la *persona que tiene más edad*, una construcción claramente eufemística con la que se evita utilizar otras expresiones como *la más mayor* o *la más vieja*.

Más adelante, se incluye esta oración en un ejercicio de comprensión lectora en el que habla una adivina: “en su futuro hay un hombre alto, moreno, con ojos verdes, español, muy joven... *feíllo*, eso sí” (2016: 198). En este ejercicio sí que se hace reflexionar a los alumnos sobre el carácter atenuador de *feíllo* frente a *feo* de forma explícita, puesto que se incluye la siguiente pregunta: “¿*Feíllo* es más o menos que *feo*?”. Después, cada estudiante debe indicar si *feíllo* atenúa o intensifica la cualidad que expresa el adjetivo *feo*. Es de los pocos ejercicios que hemos registrado en los que se trabaja este aspecto relacionado con la interdicción lingüística, aunque la actividad se centra en el aprendizaje del diminutivo con *-illo*, afecte o no a una expresión tabú.

Se incluyen otros términos relacionados con el tabú social, como *crisis económica*, *paro* y *desempleo*. También se afirma en otro ejercicio que la cantante

Lady Gaga es una *persona muy rara* por su forma de vestir y por su imagen pública.

En el glosario del manual, se han registrado algunas expresiones polisémicas en español que tienen significados no interdictos y significados tabú. Siempre se señala, en este glosario, el significado no interdicto. Por ejemplo, se menciona el significado de *acostarse* como 'dormir', *cáncer* se presenta únicamente como 'signo del zodiaco', *regla* es un 'instrumento de medida' y *huevo* es un 'alimento'. Si un estudiante conoce solamente estos significados, puede experimentar situaciones incómodas con otros hablantes de español y vivir experiencias como la ya descrita en el capítulo 3 con respecto al significado de la voz léxica *conejo*.

En el manual *Bitácora 2 (Nueva edición)* (Sans Baulenas et al. 2016) no se incluyen muchos términos tabú. Se registran dos eufemismos de *gordo*: *curvy* y *gordito*. No se reflexiona tampoco sobre su uso y sobre sus características.

Tal y como se ha podido comprobar, la interdicción lingüística ya está presente en estos niveles básicos, pero se encuentra incluida en ejemplos o ejercicios que no se centran en resaltar sus características o su uso particular. Solamente hay un ejercicio en el que se señala que el morfema *-illo* es un diminutivo y que, por tanto, atenúa el significado de *feo*. Se incluyen, en los manuales, palabras relacionadas con la esfera social y la mágico-religiosa fundamentalmente. El tabú sexual y el tabú escatológico no se representan de forma explícita, excepto en el caso de *cuarto de baño*, aunque tampoco se reflexiona sobre su grado de interdicción.

4.2. El tabú lingüístico en manuales de español: grado de competencia B

El estudiante que adquiere un nivel B1 ya es capaz de desenvolverse en situaciones que suceden en un viaje a un lugar hispanohablante. Puede comprender textos claros y estándar que traten temas conocidos y es capaz de producir textos breves y coherentes donde describa experiencias, deseos o argumentaciones sencillas. Un alumno con un nivel B2 entiende las ideas principales de textos complejos, se comunica con hablantes nativos con relativa fluidez y naturalidad y es capaz de producir textos detallados sobre temas diferentes.

En los niveles B1 y B2 tampoco se observan grandes cambios con respecto a las palabras tabú, sino que se continúan añadiendo otras expresiones o utilizando las ya registradas en nuevos ejemplos. En el *Método de español B1* (2016), se presenta, en el primer tema, una fábula en la que se incluyen las palabras *idiota* y *morir*. En otros ejercicios se encuentran términos como *tonta*, *tener diarrea*, *ser imbécil*, *matar*, *robar*, *estar deprimido*, *dejar una relación*, *desempleo*, *paro* o *beber alcohol*. No se reflexiona sobre el uso de estas expresiones.

Llama la atención el caso de la palabra *sexo* en este manual. En un ejercicio se añaden siete “reglas de oro” para ser feliz en pareja. La séptima regla es la siguiente: “Te ruego que no olvides que el *sexo* sí importa y mucho. ¿Qué es lo más importante: el amor o el *sexo*? Este es el clásico debate sobre el cual nunca se llega a un acuerdo, pero la respuesta es la siguiente: ambos” (2016: 185). Después, se anima a los estudiantes a que compartan su opinión entre todos y completen las recomendaciones según sus experiencias personales. Las palabras incluidas en el manual se encuentran recogidas en el glosario final, pero no se registra la lexía *sexo* en este apartado. Tampoco se señalan en el glosario otras palabras relacionadas con la sexualidad (ya sean estas eufemismos, ortofemismos o disfemismos) y que ayudarían a los alumnos a realizar este ejercicio, en el que deben opinar sobre la importancia del sexo en una relación sentimental.

En los manuales *Bitácora 3* (2013) y *Bitácora 4* (2015) tampoco se trabajan específicamente las expresiones interdictas. En el primero de ellos se incluye el cartel de una película llamada *La teta asustada*, título que incluye el disfemismo sexual *teta*. El argumento de la película se presenta en el libro de texto y, en él, se menciona que la protagonista tiene “miedo a *ser violada*” (2013: 79). Los estudiantes deben comprender ambas palabras (*teta* y *violar*) para poder realizar los ejercicios de comprensión lectora que se proponen en el manual. Es el único libro de un grado de competencia B en el que se mencionan explícitamente dos disfemismos sexuales, aunque, de nuevo, no se trabajan en específico, sino que se insertan en un texto y forman parte de ejercicios de comprensión más generales. En el manual *Bitácora 4* (2015) apenas se registran expresiones tabú distintas a las ya mencionadas en otros ejemplos. No se trabajan expresiones con un alto grado de tabuización en la lengua española.

Apenas hay diferencias importantes entre los manuales de nivel B1 y los de nivel B2, puesto que, aunque se incluyen palabras nuevas, no se trabajan específicamente ni se resaltan las expresiones interdictas. Las nuevas lexías o expresiones forman parte de textos o de ejemplos sencillos no relacionados con el tabú.

En el manual *Nuevo Sueña 3* (2016) se estudian nuevas palabras como *absurdo*, *estúpido*, *inepto*, *necedad*, *soso* o *unisexual*. Una vez más, la palabra *regla* se relaciona, en el glosario final, con el ‘instrumento rígido de forma rectangular que sirve para trazar líneas rectas o para medir’, no con ‘menstruación’, pese a que se trata de una palabra de uso frecuente en el español actual.

En *Aula 6 (Nueva edición)* (2014), se introducen otros términos tabú ya señalados. Por ejemplo, en un ejercicio sobre el guion de la película *Volver* (2006), se incluye un momento en el que Raimunda, la protagonista, pregunta a su abuela si no estaba *muerta*. Hay otro ejercicio en el que se trabaja una escena de la película *Los tontos y los estúpidos* (2014), título que vuelve a incluir disfemismos tabú.

Como se puede observar, no hay una gran evolución en la enseñanza de las palabras tabú en estos primeros cuatro niveles del *MCER*. En los niveles B1 y B2, se incluyen nuevas expresiones, relacionadas, en especial, con las esferas social y mágico-religiosa. Se presentan pocos disfemismos sexuales y no se reflexiona sobre su uso. No se registran expresiones relativas a la esfera escatológica, la más tabuizada de todas. Hemos podido comprobar que no se presta atención a las diferencias de las expresiones tabú en función de su expresión (directa, indirecta o neutra). Tampoco se trabajan de forma explícita, sino que forman parte de textos de diversas características. No se proporciona, por tanto, una herramienta clara al profesor de español para que pueda afrontar la enseñanza de las voces léxicas tabú que forman parte del español actual y que se utilizan con una alta frecuencia.

4.3. El tabú lingüístico en manuales de español: nivel C1

Se ha analizado el manual *Sueña 4* en su edición del año 2008. Pese a que sea una edición más antigua que las anteriores y no hayamos podido contar con otros manuales disponibles, se ha observado que el tabú lingüístico se encuentra mucho más presente en este nivel. En esta ocasión, podemos señalar cambios significativos en cuanto al aprendizaje de algunas expresiones interdictas.

El estudiante que tiene un nivel C1 es capaz de comprender textos extensos y complejos y, también, es capaz de reconocer sentidos implícitos. Además, utiliza la lengua para fines sociales, académicos y profesionales con fluidez.

En *Sueña 4* (Blanco Canales et al. 2008) se registra un gran número de expresiones tabú. No obstante, en la mayoría de los casos, las expresiones interditas siguen formando parte de textos y no se estudian en profundidad. No se señalan sus diferencias de uso en función del contexto. En la siguiente tabla (Tabla 9), se incluyen las expresiones que hacen referencia a conceptos o realidades tabú que se han registrado en ejercicios y ejemplos de este manual. La tabla está dividida en función de las cuatro esferas del tabú para obtener una visión general sobre su grado de tabuización.

Esfera mágico-religiosa	Esfera social	Esfera sexual	Esfera escatológica
Morir	Tontería	Coñazo	Hacer sus cositas encima
Depresión	Flaquito	Genitales	Estreñimiento
Virgen	Paliducho	Menstruación	Orinar
Dios	Emborracharse	Sexo	Eructo
Estar de mala leche (por estar de mala hostia)	Pamplinas	Homosexual	
Estar gagá	Chacha	Violar	
Tifus	Trincar	Tener una aventura	
Estar drogado	(‘detener’)	Marica	
Suicidio	Estupidez	Bragas	
Difunto	Pobre	Sujetador	
Sida	Viejo	Acoso sexual	
Muerte	Paro		
Loco	Crisis		
Yerto	Drogas		
Asesinato	Mafia		
Alcohólico	Hijo ilegítimo		
Esquizofrenia	Viejitos		
Hachís	Prisión		
	Cárcel		
	Guarro		
	Guarrería		
	Tener curvas		
	Grosería		
	Feo		
	Desempleo		
	Gordita		
	Tener kilos de más		
	Michelín		

Tabla 9. Expresiones tabú registradas en *Sueña 4* (2008)

Entre estas expresiones, se pueden reconocer eufemismos (como en los manuales anteriores), pero también varios ortofemismos y disfemismos. Asimismo, se observan palabras de las cuatro esferas (pese a que la esfera escatológica se

mantiene como la esfera más tabuizada, seguida de la esfera sexual). Muchas de estas expresiones son frecuentes en el español peninsular. Se incluyen palabras como *menstruación*, *orinar* o *sujetador*, que no se habían llegado a observar en niveles inferiores, pero que son muy frecuentes en español y que, por tanto, se deberían introducir en niveles inferiores relativos a los grados de competencia B y A.

Como ya se ha indicado previamente, la mayoría de estas expresiones se incluyen en textos, pero no se señala cómo se utilizan habitualmente o en qué contextos se deben emplear. Hay un ejercicio en el que el alumno, tras leer algunas situaciones habituales en España, debe indicar cómo reaccionaría en su país y qué piensa al respecto. Una de estas situaciones es la siguiente: “Ves cómo dos jóvenes se saludan desde lejos gritándose insultos” (2008: 97). Esta es una situación que puede darse en España, pero quizás altera a algún extranjero que la presencie y que no conozca a hispanohablantes. Esta actividad podría incentivar el debate con los alumnos y, así, favorecer la reflexión sobre el tabú en español y sus usos concretos.

A su vez, hemos observado que, en *Sueña 4* (2008), se presentan muchas expresiones tabú hispanoamericanas, pese a que las expresiones españolas no cuentan con una explicación tan explícita en el manual. Se incluyen expresiones como *joto* (por *homosexual*) o *hijo de la chingada* (por *hijo de puta*). En otro ejercicio, se dan expresiones equivalentes a *bragas* (*panty*, *pantaletas*, *cuadros*, *calzones*, *clúmer*, *short*, *bermuda*, *medias*, *bombacha*) y a *sujetador* (*brassiers*, *sostén*, *portabustos*, *sostenbusto*, *corpiño*, *sortensenos*) en Hispanoamérica. En estos casos, no se señala, en el manual, el uso de estas expresiones en función del contexto. No obstante, muchas de ellas son disfemismos y, por tanto, tienen connotaciones negativas que afectan a su uso directamente y que deberían presentarse a los estudiantes.

En el tema 9, se incluye un apartado denominado *Palabras tabúes en Hispanoamérica*. En él, se indica lo siguiente: “muchas veces, por razones diversas, una palabra común pasa a tener un significado obsceno. Puede ser una descortesía emplear algunas palabras españolas en determinados lugares de Hispanoamérica, donde resultan tabúes” (2008: 171). En este apartado, se incluyen expresiones que no son tabú en España y que, por el contrario, sí lo son en Hispanoamérica, y, por tanto, pueden provocar graves problemas de comunicación. Muchas de ellas son expresiones metafóricas tabú. Se trata de más de cuarenta expresiones como, por ejemplo, *agachar*, *afilar*, *coger*, *concha*, *bizcocho* o

empanada. En su mayoría, son expresiones relacionadas con la esfera sexual. Es un apartado muy interesante y apropiado para los alumnos que están cursando un nivel C1. Sin embargo, tal y como hemos podido comprobar al revisar este y otros manuales, no se trabajan adecuadamente, en niveles previos, las expresiones tabú (especialmente, las lexías interdictas en España). Las palabras tabú forman parte de ejercicios de comprensión lectora, pero no se exponen como lexías interdictas ni se clasifican en función de su uso en los distintos contextos.

4.4. Consideraciones finales

Tal y como se demuestra a partir de los resultados señalados en los primeros apartados de este cuarto capítulo, el tabú lingüístico apenas se registra en los manuales de español como lengua extranjera y no se trabaja de forma adecuada, sino que se encuentra siempre incluido en textos o en ejemplos. De hecho, no es hasta el nivel C1 cuando se observa una mayor presencia de expresiones interdictas y, en tal nivel, muchas de ellas tampoco se estudian en profundidad. No se favorece, por tanto, que cada alumno aprenda en qué contextos se pueden producir determinadas expresiones ni que el estudiante comprenda que, en la lengua española, existen diversos grados de tabuización que se deben tener muy en cuenta durante la comunicación. Las expresiones metafóricas tabú se presentan, sobre todo, en el manual de nivel C1 y, de nuevo, pasan desapercibidas en los otros manuales. No obstante, las metáforas tabú forman parte del español frecuente y también deben ser enseñadas a los estudiantes de ELE.

Es relevante señalar que no se han identificado las expresiones tabú estudiadas en el capítulo 3 de la presente investigación en los manuales analizados. No obstante, sí se presentan otras expresiones que aluden a las mismas realidades a las que se refieren las expresiones metafóricas tabú estudiadas. Por ejemplo, se presenta la palabra *sexo* en el nivel B1 y la expresión *tener una aventura* en el nivel C1, pero nunca se mencionan las metáforas frecuentes *echar un polvo* o *tener relaciones*.

Los manuales que se han analizado se basan en lo expuesto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002) y, especialmente, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006). Por tanto, hemos revisado también estas publicaciones para determinar qué contenidos relacionados con el tabú y la interdicción se proponen para cada uno de los niveles o grados de competencia. De esta forma, podremos

comprobar si desde estas propuestas curriculares aplicadas a la enseñanza de las lenguas se incluyen contenidos relativos a conceptos y realidades tabú que, después, no se reflejan adecuadamente en los diferentes manuales y recursos didácticos.

En el *MCERL* (Consejo de Europa 2002) se establecen las bases en las que se debe fundamentar la enseñanza de lenguas en territorio europeo. El documento presenta un enfoque orientado a la acción, que considera a los estudiantes que aprenden una lengua “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). Por tanto, el uso de una lengua implica que cada alumno va a desarrollar una serie de competencias o destrezas que le permiten llevar a cabo esas determinadas acciones. Estas competencias pueden dividirse en competencias generales (que no están relacionadas directamente con la lengua y su uso) y en competencias lingüísticas o comunicativas (que nos dan la posibilidad de actuar usando medios lingüísticos).

Las competencias generales de los usuarios de lenguas son, especialmente, sus conocimientos derivados de la experiencia, sus destrezas, su competencia existencial y su capacidad de aprender. Dentro del apartado dedicado a la descripción de los conocimientos declarativos o derivados de la experiencia, se señala que, en el aprendizaje de cualquier lengua, “el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural” (2002: 11). Se destaca, además, que estos valores o creencias culturales afectan claramente al aprendizaje de lenguas y que se deben trabajar específicamente, ya que pueden ser propios de una cultura (ya sea esta la cultura materna o la cultura de la lengua meta), pero también pueden ser universales y compartidos por culturas diversas. De hecho, en el capítulo 3 de esta investigación se ha podido comprobar que hay metáforas y creencias compartidas por culturas tan alejadas como la española y la china (con la expresión *no estar*, por ejemplo) y que hay otras expresiones metafóricas que no son compartidas ni siquiera entre lenguas tan cercanas como el español y el portugués (con *plantar un pino*, por ejemplo).

Más adelante, se desarrolla un apartado dedicado a la descripción de los elementos que conforman el conocimiento declarativo, que está formado por el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia

intercultural. El tabú forma parte del conocimiento sociocultural, definido como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (2002: 100). Este se separa del conocimiento del mundo por la siguiente razón: “al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que (el conocimiento sociocultural) no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (2002: 100). Por tanto, el estudio de aquellos aspectos que forman parte del conocimiento sociocultural, como el tabú, deben ser tratados explícitamente durante la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Otros elementos que forman parte de este conocimiento sociocultural son los horarios, las actividades de ocio, las condiciones de vida, las relaciones personales, la historia, las artes, el humor, la puntualidad, la ropa, los saludos o el comportamiento ritual. Muchos de estos elementos se trabajan desde el nivel A1 en los manuales que se han analizado. No obstante, los elementos tabú apenas se registran en los distintos manuales. El tabú es aún un fenómeno poco conocido y muchos profesores desconocen sus particularidades. Además, pueden existir ciertos reparos al tratar temas controvertidos en una clase ELE ante estudiantes de culturas diversas. De hecho, desde el *MCERL* (Consejo de Europa 2002) solo se incluyen contenidos relativos a las “convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones” (Consejo de Europa 2002: 101), sin llegar a especificar realmente todas las dimensiones que presenta este fenómeno sociopragmático y cultural.

El *PCIC* (Instituto Cervantes 2006), al fijar los niveles de referencia para el español según las recomendaciones del Consejo de Europa y del *MCERL*, nos ofrece una información necesaria para comprender cuál es el papel del tabú en la enseñanza de ELE. Hemos consultado algunos ámbitos de los expuestos en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) en los que es frecuente encontrar temas y expresiones interdictas para poder relacionar esta propuesta curricular con lo que hemos registrado en nuestra revisión de manuales de ELE.

En el apartado dedicado a las nociones específicas, se expone un tema denominado *Ciclo de la vida y reproducción*. En él, se indica que, en el nivel A1, no se trabaja ninguna lexía sobre el ciclo de la vida y la reproducción, pero sí se incluyen estas expresiones en el nivel A2: *sexo, nacer, crecer, tener un hijo y morir*. En nuestro análisis, *sexo* se registra en un solo manual de nivel B1, aunque no se incluye en su glosario final, y en el manual del nivel C1. *Morir* también se registra a partir del nivel B1 en los manuales analizados.

Según el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006), en un nivel B1 se deben aprender las siguientes expresiones dentro de este mismo ámbito: *vida, muerte, estar embarazada, esperar un hijo, ser virgen, hacer el amor, tener relaciones sexuales, tomar la píldora, usar preservativos, tener la regla*. En nuestro análisis, hemos podido comprobar que estas expresiones, relacionadas con el tabú sexual, apenas forman parte de los manuales actuales. Algunas de estas expresiones no se incluyen, ni siquiera, en el manual de nivel C1 (*preservativo, píldora, regla*), aunque sí se menciona la *menstruación* en el libro de texto, por ejemplo.

Según esta propuesta curricular, en un nivel B2 se deben añadir las expresiones *maternidad, paternidad, cadáver, tumba, dar a luz, fallecer, enterrar, incinerar*. En los niveles C1 y C2 se incluyen otras expresiones tabú, como *aborto, estirar la pata, defunción, expirar, irse al otro barrio, pasar a mejor vida y criar malvas*. En estos niveles, se aprecia una clara presencia de las expresiones metafóricas tabú, pero también encontramos otras en el nivel B1 (*hacer el amor*) o en el nivel B2 (*dar a luz*). Según este plan curricular, se introducen expresiones metafóricas de este ámbito (*Ciclo de la vida y reproducción*) desde el nivel B1 y se trabajan algunas palabras interdictas desde el nivel A2.

En las nociones específicas de este plan curricular, también se incluyen palabras sobre las partes del cuerpo y sobre acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo. Sin embargo, en ninguno de estos ámbitos se incluyen lexías tabú frecuentes que hemos registrado en algunos manuales, como *tetas* (B1), *genitales* (C1), *hacerse cosas encima* (C1) u *orinar* (C1).

La expresión del tabú aún no forma parte explícita de los manuales actuales de ELE. De hecho, ni siquiera el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) atiende a él realmente, aunque sí que incluye expresiones que después no concuerdan con lo que se ha podido registrar en los distintos libros de texto. Desde el *MCERL* (Consejo de Europa 2002) se defiende que cualquier conocimiento sociocultural debe formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Las expresiones tabú están relacionadas con los conocimientos socioculturales. Por esta razón, deben incluirse en los recursos para que los docentes puedan enfrentarse a la enseñanza de tabú de una forma adecuada y avalada por los resultados científicos que se están comenzando a aportar desde diversas disciplinas. A su vez, el alumnado debe tener la oportunidad de entender qué es tabú en la sociedad española y cómo aludimos a conceptos controvertidos para poder integrarse en una nueva comunidad de hablantes.

Hemos considerado necesario realizar una revisión general sobre la expresión del tabú en manuales de español para poder entender el verdadero papel de las metáforas interdictas en la enseñanza de ELE. Se han registrado expresiones metafóricas tabú en el manual de C1 y, además, algunas metáforas propias del español de Hispanoamérica. Por esta razón, parece que las expresiones metafóricas se relacionan con el primero de los niveles del usuario competente. Sin embargo, en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) ya se tratan algunas expresiones metafóricas tabú en el nivel B1 (como, por ejemplo, *tener la regla*). Las metáforas tabú no se tratan adecuadamente en los materiales analizados y su aprendizaje puede resultar, en muchos casos, deficiente. Se incluye en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) la expresión neutra *tener relaciones sexuales*, que debe presentarse en el nivel B1. Esta se puede relacionar con la expresión eufemística estudiada en el capítulo 3 de esta investigación *tener relaciones*. Las demás expresiones estudiadas no se registran ni en el *MCERL* (Consejo de Europa 2002) ni en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006), pese a ser muy frecuentes en la lengua española.

A partir de los resultados obtenidos y presentados en el capítulo 3 (en los que se demuestra el escaso conocimiento que presentan los estudiantes de ELE sobre algunas expresiones metafóricas tabú) y de los datos expuestos en la revisión de distintos manuales de español, hemos elaborado una propuesta didáctica que presentamos a continuación. En ella, nos centramos en la enseñanza de las ocho metáforas tabú incluidas en el *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)*.

5. Las expresiones metafóricas tabú en ELE: propuesta didáctica

En este capítulo, presentamos la propuesta didáctica que hemos elaborado para la enseñanza de ocho expresiones metafóricas tabú. La secuencia de actividades se centra en las ocho metáforas tabú que se han estudiado en esta investigación y que se tratan en el tercer capítulo.

En primer lugar, se exponen algunas consideraciones generales sobre la propuesta didáctica. Se señala el nivel de enseñanza al que se dirige la secuencia, el perfil de los estudiantes y la metodología seleccionada. En segundo lugar, se presenta la guía didáctica para el profesor de español, en la que se incluye la secuencia de actividades, la temporalización de cada ejercicio y los materiales necesarios. En tercer y último lugar, se muestran las actividades tal y como se ofrecerían a los estudiantes⁶.

5.1. Consideraciones generales sobre la propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica se centra en la enseñanza de las ocho metáforas que hemos estudiado en esta investigación, a saber: *palmarla*, *estar relleno*, *echar un polvo*, *no estar*, *plantar un pino*, *tener relaciones*, *caerse las carnes* y *hacer necesidades*. Tal y como se ha señalado en el capítulo 3 de esta investigación, las distancias conceptual y sociocultural entre la lengua materna y la lengua meta influyen en la comprensión de las metáforas que hacen referencia a conceptos o realidades tabú. Por esa razón, los estudiantes que cuentan

⁶ Todas las imágenes del apartado 5.3. han sido tomadas de la página web de imágenes libres de derechos de autor www.pixabay.com.

con culturas lejanas a la cultura española presentan dificultades en la comprensión de algunas de estas metáforas si no se han trabajado previamente en clase. Nuestro objetivo es que esta propuesta pueda aplicarse en las clases de español. Se ha creado una secuencia didáctica en la que se favorece el aprendizaje de las ocho metáforas tabú. Creemos que sería conveniente que los estudiantes ya hubiesen realizado otras actividades sobre tabú antes de llevar a cabo esta propuesta sobre las metáforas interdichas, que implican un mayor grado de dificultad para el estudiante de ELE.

La secuencia de actividades está destinada a estudiantes que están cursando un grado de competencia B (de usuario independiente) según el *MCERL* (Consejo de Europa 2002). Por tanto, la secuencia se dirige a alumnos de un nivel B1 (Umbral) y B2 (Avanzado). De todos modos, se trata de una propuesta abierta a futuras modificaciones y, por tanto, las actividades pueden adaptarse a otros niveles y a las características particulares de cada grupo de alumnos. La secuencia se ha creado para ser llevada a cabo con un grupo de unos diez estudiantes de español como lengua extranjera que acuden a un centro educativo. Esta propuesta puede aplicarse en contextos de inmersión o en contextos de no inmersión. Hemos tenido en cuenta que aquellos alumnos que no se encuentran en países hispanohablantes no tienen un contacto directo con la lengua española; por esta razón, hemos elaborado una secuencia que pueda aplicarse y que favorezca la adquisición de las unidades tabú en cualquiera de los casos.

Tratar temas tabú en la clase de español puede llegar a preocupar a los profesores o a los alumnos que no se han enfrentado antes a estas expresiones. Es importante que, desde el inicio de la secuencia didáctica, se presente la interdicción lingüística como un elemento más en cada una de las lenguas. El tabú lingüístico es un fenómeno muy frecuente en español y, por tanto, necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua. El docente debe tener en cuenta, además, las necesidades que puedan presentar sus estudiantes. En esta propuesta didáctica, hemos considerado que los alumnos tienen el objetivo de adquirir una competencia comunicativa en la lengua española y que, por tanto, presentan un alto interés por la comunicación real en español. Sin embargo, si las necesidades de los estudiantes son diferentes, quizás se tendrían que adaptar algunos de los ejercicios a las características del grupo-clase y sus necesidades.

Esta propuesta didáctica parte, fundamentalmente, del enfoque orientado a la acción o enfoque accional. El *MCERL* (Consejo de Europa 2002) “considera a los

usuarios y alumnos [...] como agentes sociales, es decir, como 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). Se propone un proceso basado en tareas similares a las que cualquier individuo debe realizar fuera del aula, promoviendo el uso contextualizado de los diversos actos sociales e integrando todas las competencias de las personas implicadas en el proceso de aprendizaje. Esas tareas son el eje de la comunicación y, también, del aprendizaje. Además, responden a las necesidades sociales de los alumnos y activan habilidades, estrategias y actitudes que generan un aprendizaje más significativo. Este enfoque accional va más allá del enfoque comunicativo, ya que se apoya en los denominados *actos sociales* (que se distinguen de los actos de habla del enfoque comunicativo) (Puren 2004). Los actos sociales aluden a acciones que se realizan en sociedad y que presentan un fin social. A su vez, se diferencia del enfoque por tareas al presentar tareas que no son únicamente lingüísticas y que son necesarias para conseguir resultados concretos dentro de un grupo social (Puren 2004).

Esta metodología permite entender los contenidos de la propuesta didáctica desde una perspectiva ligada a la acción y al contexto sociocultural, que son fundamentales para poder enseñar adecuadamente las expresiones tabú a los alumnos. El enfoque accional nos proporciona la posibilidad de introducir tareas reales, desarrollar las diferentes subcompetencias comunicativas (competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática) y, además, favorecer la adquisición de una competencia plurilingüe e intercultural (Instituto Cervantes 2002).

A continuación, presentamos la guía de la propuesta didáctica para el profesor de español como lengua extranjera. En ella, se recogen los contenidos, los objetivos y la evaluación de la secuencia de actividades, además de la temporalización y la descripción de cada uno de los elementos que forman la propuesta.

5.2. Guía de la propuesta didáctica para el profesor de ELE

La propuesta didáctica que proponemos en este capítulo está compuesta por una secuencia de nueve actividades. Como ya se ha mencionado, es una propuesta dirigida a un nivel B1 o B2, aunque puede utilizarse en otros niveles si se considera oportuno. En la Tabla 10, se registran los objetivos (las metas

educativas que deben alcanzar los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje), los contenidos (los elementos curriculares que son objeto directo del aprendizaje de los estudiantes) y las destrezas lingüísticas (formas en las que se activa el uso de la lengua)⁷ que se trabajan en las actividades. También se tienen en cuenta las dinámicas de grupo y los materiales y recursos que se necesitan durante el desarrollo de la secuencia.

Nombre de la propuesta	<i>Las metáforas prohibidas</i>
Nivel	B1-B2
Duración	3 horas (en dos sesiones de una hora y media cada una)
Objetivos	<p>Conocer qué es una <i>expresión tabú</i> y qué conceptos son interdictos en España. Relacionar los conceptos tabú con los de su cultura y su lengua materna.</p> <p>Conocer y utilizar adecuadamente ocho metáforas tabú en función de los distintos contextos planteados.</p> <p>Desarrollar la capacidad de adecuarse a las distintas situaciones</p> <p>Reconocer y reaccionar ante malentendidos relacionados con estos conceptos tabú.</p> <p>Tomar conciencia sobre estereotipos o prejuicios que se relacionan con las expresiones interdictas y con sus usos.</p> <p>Aprender a trabajar en equipo y en parejas.</p>
Contenidos	<p>Ocho metáforas tabú: <i>palmarla, estar rellenito, echar un polvo, no estar, plantar un pino, tener relaciones, caerse las carnes y hacer necesidades</i>.</p> <p>Otros contenidos que se pueden trabajar en las actividades: verbos de opinión, adjetivos valorativos, conectores, marcadores y fórmulas conversacionales.</p>
Destrezas	<p>Se trabajan las cuatro destrezas comunicativas, aunque la que más se utiliza es la expresión oral.</p> <p>También encontramos ejercicios en los que intervienen las demás destrezas: comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral.</p>
Dinámicas de grupo	<p>Trabajo en equipos.</p> <p>Trabajo en parejas.</p> <p>Trabajo individual.</p>
Materiales y recursos	<p>Fotocopias y fichas incluidas en el apartado 5.3 de esta investigación.</p> <p>Pizarra del aula.</p> <p>Opcional: proyector y ordenador.</p>
Evaluación	<p>Evaluación continua y formativa.</p> <p>Cada ejercicio será corregido y evaluado durante el desarrollo de la propuesta por parte del profesor.</p> <p>Cuestionario final metacognitivo de corte afectivo y autoevaluación.</p>

Tabla 10. Ficha técnica de la propuesta *Las metáforas prohibidas*

⁷ Las definiciones de los objetivos, los contenidos y las destrezas lingüísticas se han tomado del *Diccionario de términos clave de ELE* y se han adaptado durante la elaboración de este trabajo de investigación. En la siguiente dirección web se puede consultar este diccionario y encontrar una información más detallada sobre estos aspectos: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

A continuación, se presentan la secuenciación y el desarrollo de las sesiones en las que se realizan las distintas actividades. En cada ejercicio, se incluye una descripción detallada, además de la duración aproximada y las dinámicas y los materiales necesarios.

Las metáforas prohibidas

Primera sesión (90 minutos)

Repaso (o introducción) al tabú lingüístico en español. Presentación de las metáforas tabú (metáforas eufemísticas y disfe-místicas) y su uso en contextos determinados. Los malentendidos relacionados con la interdicción.

En el comienzo de la sesión, se realizan algunas actividades de presentación o pre-actividad para introducir a los estudiantes en la secuencia que se va a desarrollar en los próximos minutos. Con estas primeras actividades tratamos de presentar algunos de los temas o contenidos que vamos a trabajar, además de apuntar estructuras que ayuden a los estudiantes y despierten su interés. Posteriormente, se presentan actividades de aprendizaje y de adquisición. Este mismo esquema se sigue también en la segunda sesión de la propuesta didáctica.

a) Actividad 1 – Describimos situaciones

**Actividad de presentación****Duración:** 10 minutos**Dinámica:** individual**Materiales:** ficha de la actividad con las imágenes (1)**Destreza:** expresión escrita

En esta primera actividad, los estudiantes deben describir, de forma breve y por escrito, las cuatro situaciones que se presentan en la ficha correspondiente. También tienen que indicar si esas situaciones les producen alguna sensación determinada (como miedo, tristeza, risa, etc.). Las cuatro imágenes se relacionan con las ocho metáforas que se van a trabajar durante las demás actividades. Se trata de una actividad sencilla y rápida de motivación y de conocimiento del tema. Por tanto, tiene el objetivo de determinar qué saben los alumnos sobre los conceptos que se van a desarrollar en la sesión. Se puede realizar de forma oral en el conjunto de la clase si se considera oportuno.

b) Actividad 2 – Nuestros tabúes

**Actividad de presentación****Duración:** 10 minutos**Dinámica:** en grupo**Materiales:** ficha de la actividad (2)**Destreza:** expresión oral

La segunda actividad también puede considerarse como una actividad de presentación y de introducción al tabú. Se realiza antes de comenzar a trabajar con las metáforas tabú. En ella, se pide a los alumnos que reflexionen sobre el tabú en su lengua materna y en la lengua meta (el español). En esta propuesta, nos centramos en el estudio de las ocho metáforas analizadas en la presente investigación. Sería interesante que los alumnos ya hubiesen realizado actividades sobre tabú para, después, profundizar con esta secuencia en el estudio de las metáforas. Esta actividad nos ofrece la posibilidad de introducir el tabú en clase en el caso de que los alumnos no se encuentren familiarizados con la interdicción y prepara al grupo para adentrarse en el estudio de las expresiones metafóricas tabú. Además, en la ficha se incluye un pequeño espacio para que los estudiantes puedan recoger por escrito algunas respuestas, palabras nuevas de vocabulario o las conclusiones tras el desarrollo de la actividad.

El profesor debe apuntar en la pizarra del aula los ejemplos que mencionen los estudiantes y todo aquello que resulte relevante. Es probable que, con estas preguntas, se mencionen indirectamente aspectos que relacionamos con las cuatro esferas del tabú. De una forma sencilla y sin mencionar cuestiones técnicas, el profesor puede señalar estos temas (la muerte, el sexo, la religión, etc.) y escribirlos en la pizarra para que los estudiantes sepan de qué hablamos cuando aludimos a realidades tabú.

c) Actividad 3 - Las metáforas tabú

2) Las metáforas tabú Ficha 3

¿Qué es una metáfora? ¿Hay metáforas tabú? En esta actividad vamos a conocer qué es una metáfora y vamos a aprender ocho metáforas relacionadas con conceptos tabú.

 "¡María, eres un sol!" 

¿Qué significa esta oración? ¿María es un sol de verdad o es una persona amable?

Se *ser sol* es una metáfora en español que utilizamos para referirnos a personas que son buenas y amables. En las lenguas, se utilizan metáforas para aludir a realidades tabú que nos generan sensaciones como miedo o vergüenza.

Debes colorear ocho metáforas tabú en esta tabla.

Cada significado tiene dos expresiones: una de ellas se encuentra en el círculo verde y debes colocarla en la columna de la izquierda; otra, se encuentra en el círculo rojo y debes colocarla en la columna de la derecha.

Entre risiñas
Entre risiñas
No está
Hacen acrobacias

Cantar las canas
Plantar un pino
Pelearlo
Echar un pato

1	Significado	2
	"estar muerta"	
	"grande"	
	"sucio"	
	"haber creído"	

Exposición de las metáforas y actividad de aprendizaje

Duración: 20 minutos**Materiales:** ficha de la actividad con el esquema (3)**Dinámica:** individual

En la tercera actividad, se expone qué es una metáfora a partir de un ejemplo sencillo (*ser un sol*). A partir de esta metáfora, el profesor debe señalar que hay otras metáforas que están relacionadas con la interdicción. Los estudiantes deben saber que, en las siguientes actividades, van a estudiar metáforas muy frecuentes en español y van a aprender a utilizarlas en diversas situaciones. Se propone a los estudiantes que traten de relacionar las ocho metáforas tabú con sus significados correspondientes. Se han dividido las expresiones en dos grupos para que cada alumno cuente con un esquema para los próximos ejercicios en el que se diferencien claramente las expresiones disfemísticas y las expresiones eufemísticas. Después, se debe corregir el esquema en el conjunto de la clase. El profesor puede explicar, brevemente, cada una de las expresiones en relación a su significado a partir de lo que aquí exponemos.

d) Actividad 4 - ¿Cuándo podemos utilizar estas metáforas?

4) ¿Cuándo podemos utilizar estas metáforas?

Existe una diferencia entre las expresiones de color verde y las expresiones de color rojo, ¿qué diferencia puede ser?

Las metáforas de color verde (columna izquierda) son expresiones indirectas o suaves. Se utilizan en situaciones en las que no queremos hacer daño a los demás. No suelen crear malentendidos.


Las metáforas de color rojo (columna derecha) son expresiones directas o fuertes. Debemos tener mucho cuidado al utilizarlas, podemos hacer daño a otras personas y pueden afectar a nuestra conversación. Se utilizan mucho en conversaciones con amigos o con personas de confianza.

Indirecta o suave	Significado	Directa o fuerte
No estar	'estar muerto'	Palmarla
Estar relleno	'gordo'	Caerse las carnes
Tener relaciones	'sexo'	Echar un polvo
Hacer necesidades	'hacer caca'	Plantar un pino

¿Qué metáforas les dábamos a las personas de la primera actividad? ¿Fue en las situaciones que se indica para cada caso.



Sofía es tu vecina. Acaba de poner a su abuelo.



Ismael es tu mejor amigo y los chicos son comentarios chistosos.



Juan quiere tener sexo con Clara, su novia, y no quiere ser grosero.



El día es la computadora de Maribel, va al baño, pero siempre tiene cosas en la oficina.

Actividad de aprendizaje

Duración: 20-25 minutos

Dinámica: individual

Materiales: ficha de la actividad con el ejercicio de relacionar expresiones con situaciones (4)

El objetivo de esta secuencia didáctica es que cada alumno sea capaz de reconocer estas metáforas y ponga en práctica aquellas que considere en función del contexto. Por esa razón, es importante que comprenda qué expresiones son eufemísticas y qué expresiones son disfemísticas.

En la ficha correspondiente, se utilizan los adjetivos *suave* (eufemismo) y *fuerte* (disfemismo) para facilitar la comprensión de los alumnos. En ella, se incluye el esquema de la tercera actividad completo y se propone una breve actividad en la que deben utilizar una metáfora para cada una de las situaciones planteadas en la primera actividad.

A partir de estos enunciados, el profesor tiene la libertad de continuar la actividad modificando algunos aspectos que hagan cambiar la situación y en la que, por tanto, se requiera otra metáfora diferente. La actividad se convertiría en un ejercicio oral y en grupo que puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor cuándo pueden utilizar estas metáforas.

e) Actividad 5 – ¡Qué vergüenza!



Actividad de aprendizaje

Duración: 25-30 minutos

Dinámica: en parejas

Materiales: ficha con los malentendidos (5)

Destrezas: comprensión lectora y expresión escrita

El profesor agrupa a los estudiantes en parejas. Cada pareja debe leer y comprender cada uno de los tres malentendidos propuestos, además de contestar a las preguntas que se incluyen en la actividad. Después, se corrige la actividad en el conjunto de la clase y se comentan las respuestas de cada pareja para comprobar si cada estudiante ha comprendido el texto y si son capaces de relacionar cada metáfora con su uso en función del contexto planteado.

f) Actividad 6 – ¡Menudo malentendido!

Actividad de adquisición

Deberes

Dinámica: individual o en parejas

Materiales: ficha correspondiente (6)

Destrezas: expresión escrita

Como deberes, se propone una actividad de expresión escrita. También puede realizarse durante la clase si adaptamos la temporalización. En esta actividad los estudiantes, de forma individual o en parejas, tienen que escribir un malentendido o un problema de comunicación originado por el uso incorrecto de una expresión tabú. Pueden utilizar las ocho metáforas o cualquier otra expresión que ellos conozcan o se haya visto durante la sesión. La experiencia puede ser real o inventada. Después, tienen

que incluir una posible solución o una versión en la que ese problema no se produzca. Estas situaciones se comentan en la segunda sesión de la secuencia.

Las metáforas prohibidas**Segunda sesión (90 minutos)**

Repaso de las metáforas tabú y de las palabras tabú de la primera sesión. Corrección de los malentendidos de los alumnos y juego de simulación para aprender a reaccionar en un contexto determinado..

a) Actividad 7 – Tabú con tabú

La segunda sesión comienza con una breve actividad de motivación y de refuerzo. Se establecen dos equipos en la clase. Un alumno de cada equipo se sienta dando la espalda a la pizarra de la clase. El profesor apunta una de las palabras del vocabulario de la clase anterior (una palabra tabú o una de las ocho metáforas) y también algunas expresiones que los alumnos ayudantes no pueden mencionar. Con un cronómetro, controla el tiempo en el que los alumnos ayudantes deben conseguir que el estudiante de la silla deduzca cuál es la expresión de la pizarra. Cuando uno de los dos alumnos adivine la palabra o la metáfora, gana un punto para su equipo y se inicia una nueva ronda. Gana el equipo que más palabras haya adivinado al final del juego.

Actividad de repaso y motivación**Duración:** 15 minutos**Dinámica:** en equipos**Materiales:** pizarra de clase y dos sillas (7)**Destrezas:** expresión oral y comprensión oral

b) Actividad 8 – ¡Menudo malentendido! (Corrección)

Corrección

Duración: 20-25 minutos

Dinámica: en grupo

Materiales: ficha completa
(6 y 7)

Destrezas: expresión oral
(comprensión oral)

Corrección de los deberes del día anterior. Algunos alumnos relatan, en voz alta, sus malentendidos y se comentan en el conjunto de la clase. Los demás estudiantes pueden hacer preguntas. Se repasan algunas de las cuestiones trabajadas durante la sesión anterior. El profesor debe matizar las situaciones de los alumnos, que quizás no se ajustan del todo al uso de ciertas expresiones en algunos contextos. Después, el profesor recoge todas las redacciones, que se evalúan posteriormente.

Asimismo, se pueden realizar otros ejercicios de refuerzo en este momento. Por ejemplo, el docente puede preparar un *Kahoot!*⁸ en el que incluya cuestiones que hayan surgido en la sesión anterior para que los alumnos, gracias a este juego, repasen conceptos importantes. Además, el profesor puede valorar, gracias a este ejercicio, qué contenidos han asimilado correctamente los alumnos y qué contenidos deben repasarse en esta sesión. Es, por tanto, una actividad de repaso y de evaluación. Este juego no se ha tenido en cuenta en la temporalización de la propuesta, pero podría incluirse si se modifican algunas actividades. Tiene una duración aproximada de quince o veinte minutos.

⁸ *Kahoot!* es un juego online y una herramienta muy útil para la enseñanza de idiomas. Permite crear un cuestionario personalizado en función de los contenidos. La dirección de este recurso didáctico es la siguiente: <https://kahoot.it/>.

c) Actividad 9 – Actores tabú

Esta es una actividad de adquisición para que los estudiantes pongan en práctica lo que han aprendido sobre las metáforas tabú. Se trata de una simulación en la que cada estudiante debe interpretar un papel determinado, por lo que tenemos que contar con la buena disposición de los alumnos. Se puede adaptar en función de las características de los estudiantes para facilitarles la actividad.

El profesor debe contar con tantas fichas como alumnos haya en el grupo-clase. En esta propuesta, se incluyen cinco fichas de personaje para ilustrar la actividad. Los alumnos reciben una ficha de personaje y tienen diez minutos para pensar cómo van a actuar durante su simulación, aunque al no conocer a los demás actores tienen que tener en cuenta que se tienen que adaptar a las circunstancias durante el ejercicio. Cada simulación tiene una duración de tres a cinco minutos. Después de esos minutos, comienza el tiempo de las simulaciones (que tendrá una duración aproximada de media hora en total). El profesor nombra el título de cada historia y los actores se aproximan al centro de la clase. Deben interpretar sus papeles y tratar los temas que se les indica en sus papeles, aunque también pueden añadir otros detalles. Después de cada interpretación, el profesor y los demás alumnos pueden comentar su simulación. Se presentan, a continuación, cinco ejemplos de fichas de personaje:

Actividad de adquisición

Duración: 35-40 minutos

Dinámica: en parejas o en pequeños grupos

Materiales: ficha de identificación

Destrezas: expresión oral.

Amor en la discoteca

Eres una joven estudiante. Eres tímida y trabajadora. Has ido a una fiesta con tus amigas, pero todas han encontrado una pareja para bailar y estás sola en la pista. Un chico desconocido se acerca para hablar contigo y te parece muy guapo. Hablas con él para saber más de él.

Tema tabú sobre el que tenéis que hablar: **sexo**.

Amor en la discoteca

Eres un chico de 30 años. Trabajas como abogado. Has ido a una fiesta con tus compañeros de trabajo. Ves una chica sola en la pista y te acercas para hablar con ella. Tienes novia y no quieres ligar con ella, aunque parece que ella sí que está interesada...

Tema tabú sobre el que tenéis que hablar: **sexo**.

Un susto en el trabajo

Eres secretaria en una oficina de correos. Tienes otros dos compañeros con los que hablas en los descansos. En un descanso, te llaman por teléfono y te dicen que tu perro ha muerto. Estás muy triste y empiezas a llorar. No quieres que ninguno sepa lo que te ha sucedido, pero pronto comienzan a preguntar...

Tema tabú sobre el que tenéis que hablar: **muerte**.

Un susto en el trabajo

Eres secretario en una oficina de correos. Trabajas con otras dos personas. En un descanso, tu compañera empieza a llorar y no sabes qué le ocurre. Quieres saber qué ocurre, pero sabes que un familiar suyo estaba enfermo y no quieres ser grosero...

Tema tabú sobre el que tenéis que hablar: **enfermedad y muerte**.

Un susto en el trabajo

Eres secretario en una oficina de correos. Eres una persona directa. En un descanso, una compañera que te gusta especialmente comienza a llorar. Sabes que está a dieta porque quiere bajar de peso. Comienzas a preguntar sobre su aspecto físico y después...

Tema tabú sobre el que tenéis que hablar: **muerte y estar gordo**.

Se trata de una actividad en la que cada alumno debe asumir un papel y reaccionar ante situaciones que pueden producirse en la vida real. No obstante, es un ejercicio que requiere motivación por parte del alumnado y del profesor. Habría que contar con estudiantes que estuviesen dispuestos a realizar la simulación.

Si no se puede realizar la simulación, se pueden proponer otras opciones. El profesor puede establecer pequeños equipos en la clase y ofrecer un tema tabú a cada uno. A partir de ese tema, los equipos deben realizar un diálogo en el que cada alumno utilice, al menos, tres expresiones o metáforas tabú.

Después, se proporcionan diez o quince minutos a los estudiantes para que puedan exponer sus conclusiones sobre la secuencia de actividades y para que completen un cuestionario metacognitivo de corte afectivo (ficha 8). En él, deben reflexionar sobre lo que han aprendido sobre el tabú. También hay preguntas sobre las ocho metáforas con las que se ha trabajado, sobre el interés que han podido despertar las metáforas en los alumnos, etc.

5.3. Secuencia de actividades para los alumnos

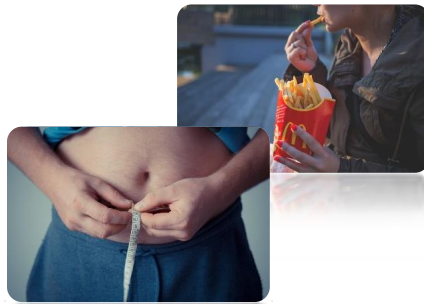
En este apartado, se incluyen las fichas que los estudiantes deben utilizar durante la secuencia didáctica. Cada ficha incluye una o varias de las actividades ya descritas en la guía para el profesor de ELE (apartado 5.2.).

Ficha 1

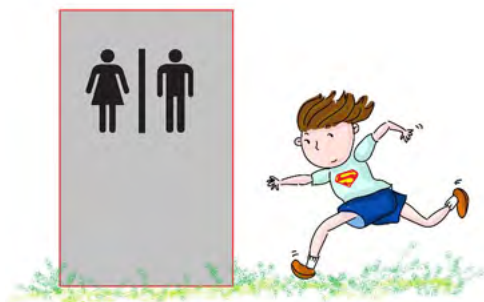
*Las metáforas prohibidas***1) Describimos situaciones**

Describe las siguientes situaciones de forma breve. ¿Qué sensaciones te producen (pena, miedo, risa, etc.)?









Ficha 2

2) Nuestros tabúes

¿Qué es el tabú? ¿Nosotros tenemos tabúes? Entre todos, vamos a contestar a las siguientes preguntas de forma oral para conocernos mejor:

¿Qué es tabú en tu país? ¿Esos tabúes también están presentes en España?

¿Hay palabras tabú en tu lengua? ¿Cuáles son? ¿A qué se refieren?

¿Qué palabras tabú conoces en español? ¿Hay diferencias entre tu lengua y el español?



Puedes tomar notas o escribir algunas conclusiones después de la actividad en las siguientes líneas:

3) Las metáforas tabú

Ficha 3

¿Qué es una metáfora? ¿Hay metáforas tabú? En esta actividad, vamos a conocer qué es una metáfora y vamos a aprender ocho metáforas relacionadas con conceptos tabú.



“¡María, eres un sol!”



¿Qué significa esta oración? ¿María es un sol de verdad o es una persona amable?

Ser un sol es una **metáfora** en español que utilizamos para referirnos a personas que son buenas y amables. En las lenguas, se utilizan metáforas para aludir a realidades tabú que nos generan sensaciones como miedo o vergüenza.

Debes colocar ocho metáforas tabú en esta tabla.

Cada significado tiene dos expresiones:

Tener relaciones

Estar rellenito

No estar

Hacer necesidades

una de ellas se encuentra en el círculo verde y debes colocarla en la columna de la izquierda; otra, se encuentra en el círculo rojo y debes colocarla en la columna de la derecha.

Caerse las carnes

Plantar un pino

Palmarla

Echar un polvo

1	Significado	2
	‘estar muerto’	
	‘gordo’	
	‘sexo’	
	‘hacer caca’	

Ficha 4

4) ¿Cuándo podemos utilizar estas metáforas?

Existe una diferencia entre las expresiones de color verde y las expresiones de color rojo, ¿qué diferencia puede ser?

Las **metáforas de color verde** (columna izquierda) son expresiones indirectas o suaves. Se utilizan en situaciones en las que no queremos hacer daño a los demás. No suelen crear malentendidos.

Las **metáforas de color rojo** (columna derecha) son expresiones directas o fuertes. Debemos tener mucho cuidado al utilizarlas, podemos hacer daño a otras personas y pueden afectar a nuestra conversación. Se utilizan mucho en conversaciones con amigos o con personas de confianza.

Indirecta o suave	Significado	Directa o fuerte
No estar	‘estar muerto’	Palmarla
Estar rellenito	‘gordo’	Caerse las carnes
Tener relaciones	‘sexo’	Echar un polvo
Hacer necesidades	‘hacer caca’	Plantar un pino



¿Qué metáforas les diríamos a las personas de la primera actividad? Fíjate en las situaciones que se indica para cada caso.



Sofía es tu vecina.
Acaba de perder a su abuelo:



Jaime es tu mejor amigo
y le haces un comentario chistoso:



Juan quiere tener sexo
con Clara, su novia, y
no quiere ser grosero:



Luis es tu compañero de
trabajo, va al baño, sois
amigos, pero estáis en la
oficina:

Ficha 5

5) ¡Qué vergüenza!

Estudiamos estas metáforas para conocer su significado y para saber cuándo tenemos que usarlas, porque pueden causar problemas a los estudiantes de español. Vais a trabajar en parejas. Cada una tiene que leer los textos y responder a las preguntas.

John es un estudiante inglés y está estudiando en España gracias a una beca Erasmus. Cuando llega a clase, empieza a encontrarse mal y levanta la mano. Cuando la profesora le pregunta, él contesta: “¿Podría ir al baño? No me encuentro bien, necesito plantar un pino”. Su profesora y sus compañeros españoles empiezan a reírse y John siente mucha vergüenza.

- ¿Qué hizo mal John?

- ¿Qué imagen ha dado?

- ¿Cómo podría haber evitado esta situación incómoda?

- ¿Qué malentendido hay?

- Escribe un posible final para esta historia:

Jen es china y estudia español en su país. En un viaje a Barcelona, se encuentra con un español muy guapo. Comienzan a hablar y quedan algún día para pasear. Un día, el chico español le dice a Jen que le gustaría echar un polvo. Jen, que no conoce esa expresión, piensa que quiere que le ayude a limpiar el polvo en su casa y dice que sí.

- ¿Cuál es el malentendido?

- ¿Cómo hubiera respondido el japonés si hubiera entendido la metáfora?

Dos compañeros, un español y un japonés, están hablando en la universidad. El español dice: “a mí es que eso de hacer mis necesidades en la universidad... Prefiero esperar a llegar a casa”. El japonés contesta: “Yo prefiero terminar en la universidad lo que tengo que hacer, así no hago los trabajos de clase en casa”.

Ficha 6

6) ¡Menudo malentendido!

¡Ahora es tu turno! Debes escribir un malentendido o un problema de comunicación relacionado con un concepto tabú. Puedes hacerlo de forma individual o en pareja. Puedes utilizar una de las ocho metáforas o puedes incluir otra palabra tabú. También puedes utilizar una historia real o inventarte una. 😊

Extensión: 100 palabras aproximadamente.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Ficha 7

7) Tabú con tabú

Para repasar lo que aprendimos en la sesión anterior, vamos a jugar a un juego por equipos llamado *Tabú*. Reúnete con tu equipo y atiende a tu profesor de español. ¡Tenéis que adivinar palabras tabú y no es tan fácil como parece!

**8) ¡Menudo malentendido! (Corrección)**

Corrección del ejercicio sobre malentendidos. Aquí tienes un espacio para tomar notas sobre algunas correcciones e ideas que te hayan llamado la atención, o para no olvidar palabras nuevas de vocabulario:

9) Actores tabú

Vais a convertirlos en actores por unos minutos. Lee la ficha que te entregue tu profesor y piensa en la situación que te va a tocar interpretar en unos minutos. Puedes tomar algunas notas y prepararte, pero hay otros actores como tú, así que siempre puede haber sorpresas...

Notas

Ficha 8

Cuestionario final sobre la secuencia *Las metáforas prohibidas*

- ¿Qué has aprendido sobre las palabras y las metáforas tabú?

- ¿Qué te ha resultado más interesante de estas actividades? ¿Qué te ha resultado menos interesante y qué se podría mejorar?

- ¿Utilizarás algunas de las metáforas que has aprendido en español? ¿Cuáles?

- ¿Te gustaría aprender más expresiones tabú pronto? ¿Por qué?

- ¿Te ha gustado trabajar en equipo? ¿Por qué?

- Señala al menos dos aspectos que debas mejorar durante las próximas sesiones:

6. Conclusiones

En la presente investigación, se han presentado los resultados obtenidos a partir de un estudio sobre expresiones metafóricas tabú y su conocimiento en el aula de ELE. Además, se han revisado diversos manuales de español para determinar la presencia de expresiones tabú en los recursos didácticos para, finalmente, desarrollar una propuesta didáctica.

Los resultados del *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)* han demostrado que los estudiantes de español de nivel B2 no tienen un alto conocimiento de expresiones metafóricas tabú. En algunas ocasiones, confunden los significados y los usos de las metáforas interdictas, hecho que puede perjudicarlos en algunos intercambios comunicativos. Los informantes reconocen mejor las metáforas eufemísticas que las metáforas disfemísticas, que son más difíciles de utilizar por hablantes no nativos. Hemos podido comprobar que la distancia conceptual y sociocultural es muy relevante a la hora de reconocer estas expresiones metafóricas. Los estudiantes describieron con precisión aquellas metáforas que son compartidas en sus lenguas maternas y en la lengua española, pero no consiguieron definir correctamente aquellas metáforas en las que había diferencias conceptuales y socioculturales. El contexto no resulta determinante a la hora de comprender o interpretar expresiones metafóricas tabú. Por tanto, las metáforas tabú tienen que enseñarse explícitamente en las clases de español.

También se ha observado que el tabú lingüístico, aunque se registra en algunas actividades, apenas se trabaja en los distintos manuales que han sido revisados. En el nivel C1 se observa una mayor presencia de las palabras interdictas, pero no en los niveles inferiores. Tanto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002) como en el *Plan curricular del*

Instituto Cervantes (Instituto Cervantes 2006) se destaca la relevancia de enseñar aspectos que forman parte del conocimiento sociocultural, como el tabú, ya que muchos de estos elementos no forman parte de la experiencia previa de los alumnos. Sin embargo, hemos comprobado que hay diferencias entre las expresiones recogidas en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) con respecto a las palabras y expresiones registradas en los distintos manuales revisados. Estos datos demuestran que la expresión de la interdicción no forma parte explícita de los recursos didácticos actuales de ELE.

Este es un proyecto de corte aplicado a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Por esta razón, hemos presentado una propuesta didáctica (denominada *Las metáforas prohibidas*) en la que se trabajan, como contenidos fundamentales, las ocho metáforas tabú incluidas en el *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)*. Se trata de una propuesta para un nivel B1-B2 de tres horas de duración en la que, a partir de algunas actividades, se pretende que los alumnos de español sean capaces de comprender y utilizar las expresiones tabú en función del contexto, además de desarrollar su competencia comunicativa y favorecer la competencia intercultural.

Pese a que se han cumplido los objetivos marcados en el trabajo de investigación que aquí hemos presentado, consideramos que es necesario completar el estudio realizado y aportar nuevos resultados que complementen los expuestos. Como mencionamos en las conclusiones finales del capítulo 3, se podría ampliar el corpus de metáforas, el número de informantes y de hablantes con otras lenguas maternas para obtener datos más significativos. Consideramos que, a partir de la comparación de estos resultados con estudios como los de De Cock y Suñer (en prensa), podríamos describir el papel que representan las expresiones metafóricas tabú en la adquisición de una segunda lengua y aplicar los hallazgos en la enseñanza de español como lengua extranjera. Confiamos en que la expresión del tabú forme parte explícita de la enseñanza de ELE en los próximos años, pese a que su repercusión es aún limitada en la didáctica de lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

- CALVO SHADID, A. (2008): *Análisis sociolingüístico sobre el tabú sexual en el español de Costa Rica*, Tesis para optar al grado de Doctora, Bergen: Universidad de Bergen.
- CALVO SHADID, A. (2011): "Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión", *Kañina, Revista Artes y Letras, Universidad de Costa Rica* XXXV (2), pp. 121-145. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/558/617> [Consulta: 30/07/2017].
- CALVO SHADID, A. (2013): "El tabú sexual en el español de Costa Rica: análisis sociolingüístico", *Kañina, Revista de Artes y letras, Universidad de Costa Rica* XXXVII (1), pp. 177-201. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/10582/9973> [Consulta: 30/07/2017].
- CALLE HORTIGÜELA, P. DE LA (2016): *Las palabras y expresiones malsonantes en el aula de ELE: estudio para su aplicación didáctica*. Trabajo Fin de Máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- CASAS GÓMEZ, M. (2012a): "De una visión léxica y pragmático-discursiva a una dimensión cognitiva en la caracterización extralingüística del eufemismo", M. Bonhomme, M. de la Torre y A. Horak (eds.), *Études pragmatique-discursives sur le euphémisme*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 53-72.
- CASAS GÓMEZ, M. (2012b): "El realce expresivo como función eufemística: a propósito de la corrección política de ciertos usos lingüísticos", U. Reutner y E. Schafroth (eds.), *Political Correctness*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 61-77.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2012): "El proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA)", *Español Actual*, 98, pp. 227-234.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2015a). "Estudio sociolingüístico del tabú en el habla de Madrid: propuesta metodológica y primeros resultados", A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos y F. Paredes García (eds.), *Patrones sociolingüísticos de Madrid*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 287-348.
- CESTERO MANCERA, A. M. (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: 30/07/2017].

- CESTERO MANCERA, A. M. (en prensa): "The perception of the expression of taboos: a sociolinguistic study", Pizarro Pedraza, Andrea (ed.), *Linguistic Taboo Revisited. Novel insights from Cognitive perspectives*. Proposal accepted by Cognitive Linguistics Research Series, Mouton De Gruyter.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 30/07/2017].
- CRESPO FERNÁNDEZ, E. (2015): *Sex in language. Euphemistic and Dysphemistic Metaphors in Internet Forums*. London: Bloomsbury Academic.
- DANBOLDT DRANGE, E. M. (1997): *La mujer y el tabú. Un análisis sociolingüístico del tabú en el lenguaje femenino de Viña del Mar*, Tesis para optar al grado de Máster, Bergen: Universidad de Bergen.
- DE COCK, B., SUÑER MUÑOZ, F. (en prensa): "The influence of conceptual differences on processing taboo metaphors in the foreign language", Pizarro Pedraza, Andrea (ed.), *Linguistic Taboo Revisited. Novel insights from Cognitive perspectives*. Proposal accepted by Cognitive Linguistics Research Series, Mouton De Gruyter.
- DÍAZ PÉREZ, J. C. (2012): *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía*, Tesis para optar al grado de Doctor, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/15682/Tesis_Dctoral_Juan_Carlos_Diaz_Perez_UC3M_2012.pdf?sequence=1 [Consulta: 30/07/2017].
- DRAE = DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014, 23.ª ed.): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: S.L.U. Espasa Libros. Disponible en: <http://dle.rae.es/> [Consulta: 30/07/2017].
- EDESO NATALÍAS, V. (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.
- FERNÁNDEZ DE MOLINA ORTÉS, E. (2014): "La presencia de eufemismos y disfemismos en el campo semántico del cuerpo humano. Estudio sociolingüístico", *Pragmalingüística*, 22, pp. 8-30.
- FREUD, S. (1939): *Tótem y Tabú*, Madrid: Alianza Editorial.
- GRIMES, L. M. (1978): *El tabú lingüístico en México: el lenguaje erótico de los mexicanos*, Nueva York: Bilingual Review Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta: 30/07/2017].
- JIMÉNEZ MORALES, B. (2015): *El tabú en el habla de Granada: análisis sociolingüístico*, Trabajo Fin de Máster, Granada: Universidad de Granada.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Traducción al español de Carmen González Marín (1986), Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ MORALES, H. (1990): *Sociolingüística del tabú. El caso de Puerto Rico*, Madrid: MS.
- LÓPEZ MORALES, H. (1997): "Papel del nivel sociocultural y del estilo lingüístico en el uso del eufemismo", F. Moreno Fernández (ed.), *Trabajos de sociolingüística hispánica*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, pp. 27-33.

- LÓPEZ MORALES, H. (2001): "Estratificación social del tabú lingüístico: el caso de Puerto Rico", *Estudios de lingüística del español*, 13. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies13/index.htm#indice> [Consulta: 30/07/2017].
- LÓPEZ MORALES, H. (2005): "Sociolingüística del tabú", *Interlingüística*, 16 (1), pp. 7-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514205> [Consulta: 30/07/2017].
- MARTÍNEZ VALDUEZA, M.^a del P. (1995): *El tabú lingüístico: estudio sociolingüístico de Las Palmas de Gran Canaria*, Tesis para optar al grado de Doctora, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canarias.
- MARTÍNEZ VALDUEZA, M.^a del P. (1998): "Status quaestionis: el tabú lingüístico", *Lingüística*, 10, pp. 115-139.
- MASID, O. (2014): "La metáfora lingüística en el aula de ELE", *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*, Narciso Miguel Contreras Izquierdo (ed. lit.), Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional 24 (2013).
- MASID, O. (2015): *La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en ELE. Propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo*, Tesis para optar al grado de Doctora, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MONTERO CARTELLE, E. (1981): *El eufemismo en Galicia (Su comparación con otras áreas romances)*, *Verba: Anuario Galego de Filología*, Anexo 17, Santiago de Compostela.
- MONTERO CARTELLE, E. (2000): "El tabú, el eufemismo y las hablas jergales", M. Alvar (dir.), *Introducción a la Lingüística española*, Madrid: Ariel, pp. 547-563.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2004): *La deshumanización del arte*, (primera edición en 1925), en Obras de José Ortega y Gasset, Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- PIZARRO PEDRAZA, A. (2013): *Tabú y eufemismo en la ciudad de Madrid. Estudio sociolingüístico-cognitivo de los conceptos sexuales*, Tesis para optar al grado de Doctora, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/24937/1/T35255.pdf> [Consulta: 30/07/2017].
- PUREN, C. (2004): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* 1, 31-36. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf [Consulta: 30/07/2017].
- SUÁREZ-CAMPOS, L., HIJAZO-GASCÓN, A. (en prensa): *Metáfora conceptual y enseñanza de ELE*, T. Cadierno, A. Castañeda, I. Ibarretxe-Antuñano (eds.), *Lingüística cognitiva y el español como lengua extranjera (ELE)*, Londres: Routledge.
- TORRES SÁNCHEZ, M.^a Á. (1997): "Tabú y enseñanza de español como lengua extranjera", F. Moreno, M. Gil, K. Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, 811-822, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0809.pdf [Consulta: 30/07/2017].

Manuales de español

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a Á. *et al.* (2016): *Nuevo Sueña 3*, Madrid: Anaya.

BLANCO CANALES, A. *et al.* (2008): *Sueña 4*, Madrid: Anaya.

CORPAS, J. *et al.* (2014): *Aula 6. Libro del alumno (Nueva edición)*, Barcelona: Difusión.

PELÁEZ SANTAMARÍA, S. *et al.* (2016): *Método de español A2. Libro del alumno*, Madrid: Anaya.

ROBLES ÁVILA, S. *et al.* (2016): *Método de español A1. Libro del alumno*, Madrid: Anaya.

ROBLES ÁVILA, S. *et al.* (2016): *Método de español B1. Libro del alumno*, Madrid: Anaya.

SANS BAULENAS, N. *et al.* (2013): *Bitácora 3. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión.

SANS BAULENAS, N. *et al.* (2015): *Bitácora 4. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión.

SANS BAULENAS, N. *et al.* (2016): *Bitácora 1. Libro del alumno (Nueva edición)*, Barcelona: Difusión.

SANS BAULENAS, N. *et al.* (2016): *Bitácora 2. Libro del alumno (Nueva edición)*, Barcelona: Difusión.

Apéndice

Anexo 1. *Cuestionario de expresiones metafóricas tabú para estudiantes de español como lengua extranjera (ELE)*

Datos personales

- Edad: _____
- Nacionalidad: _____
- Lengua materna: _____
- Otras lenguas y nivel:
 - _____
 - _____
 - _____
- ¿Desde hace cuánto tiempo vives en España? _____

Preguntas generales

- ¿Crees que, en España, utilizamos muchas palabras malsonantes o muchos insultos?
¿Recuerdas algunas de estas palabras?

- ¿Has estudiado algunas palabras tabú en clase de español? ¿Te gustaría que se enseñasen en las clases? ¿Por qué? ¿Crees que son importantes para comunicarnos?

- ¿Has tenido alguna mala experiencia con las palabras tabú? Descríbela de forma breve.

- ¿Hay palabras tabú en tu lengua? ¿Las usas normalmente? ¿Se utilizan tanto como en español?

- 1) ¿Cuál es el significado de la expresión **palmarla**?

- 2) ¿Cuál es el significado de esta expresión en la siguiente oración?

“Oye, el piloto ese de Fórmula 1 que se estrelló, ese la **ha palmado** ya, ¿no?”

- 3) ¿Usas expresiones equivalentes en tu lengua materna para referirte al mismo concepto?
Explica su significado y pon un ejemplo.

- 1) ¿Cuál es el significado de la expresión **estar rellenito**?

- 2) ¿Cuál es el significado de esta expresión en la siguiente oración?

“No sé, a mí me parece que Juan **está un poco rellenito** para ser todavía tan joven...”

- 3) ¿Usas expresiones equivalentes en tu lengua materna para referirte al mismo concepto?
Explica su significado y pon un ejemplo.

- 4) ¿Cuál es el significado de la expresión **echar un polvo**?

- 5) ¿Cuál es el significado de esta expresión en la siguiente oración?

“Entonces me dijo que **no había echado un polvo** desde hace, por lo menos, un año”

- 6) ¿Usas expresiones equivalentes en tu lengua materna para referirte al mismo concepto?
Explica su significado y pon un ejemplo.

- 1) ¿Cuál es el significado de la expresión **no estar**?

- 2) ¿Cuál es el significado de esta expresión en la siguiente oración?

“Desde que mi abuelo **no está**, parece que las cosas han cambiado demasiado...”

- 3) ¿Usas expresiones equivalentes en tu lengua materna para referirte al mismo concepto?
Explica su significado y pon un ejemplo.

- 1) ¿Cuál es el significado de la expresión **plantar un pino**?

- 2) ¿Cuál es el significado de esta expresión en la siguiente oración?

“Llevaba días enfermo y tuvo que irse rápidamente a **plantar un pino** porque ya no aguantaba más”

- 3) ¿Usas expresiones equivalentes en tu lengua materna para referirte al mismo concepto?
Explica su significado y pon un ejemplo.

- 1) ¿Cuál es el significado de la expresión **tener relaciones**?

- 2) ¿Cuál es el significado de esta expresión en la siguiente oración?

“Los chicos de hoy en día solo quieren **tener relaciones** contigo y, después, se olvidan”

- 3) ¿Usas expresiones equivalentes en tu lengua materna para referirte al mismo concepto?
Explica su significado y pon un ejemplo.

- 4) ¿Cuál es el significado de la expresión **caerse las carnes a alguien**?

- 5) ¿Cuál es el significado de esta expresión en la siguiente oración?

“A esa chica **se le caen las carnes** por todas partes, ¿eh? ¡Menudas pintas!”

- 6) ¿Usas expresiones equivalentes en tu lengua materna para referirte al mismo concepto?
Explica su significado y pon un ejemplo.

- 4) ¿Cuál es el significado de la expresión **hacer necesidades**?

- 5) ¿Cuál es el significado de esta expresión en la siguiente oración?

“A mí es que eso de **hacer mis necesidades** en la universidad... Prefiero esperar a llegar a casa”

- 6) ¿Usas expresiones equivalentes en tu lengua materna para referirte al mismo concepto?
Explica su significado y pon un ejemplo.

E-**ele**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

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

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

Estudio sobre expresiones metafóricas tabú de uso frecuente para su aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Pese a que la interdicción tiene una gran relevancia en cada una de las lenguas, la expresión del tabú es un fenómeno bastante desconocido y que apenas forma parte de la enseñanza de lenguas. Esta situación no mejora en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE.

Esta monografía parte del estudio de la percepción de uso de tabú y el conocimiento de algunas metáforas interdictas por parte de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) a partir de la recogida de cuestionarios específicos. Además, en ella se tiene en cuenta el papel del tabú lingüístico en diferentes manuales de español. Finalmente, se presenta una propuesta didáctica en la que se aborda la enseñanza de una selección de expresiones metafóricas interdictas. Esta secuencia se concibe como un primer acercamiento a la creación de materiales y recursos didácticos que incluyen las expresiones metafóricas tabú en la enseñanza de ELE.



Universidad
de Alcalá