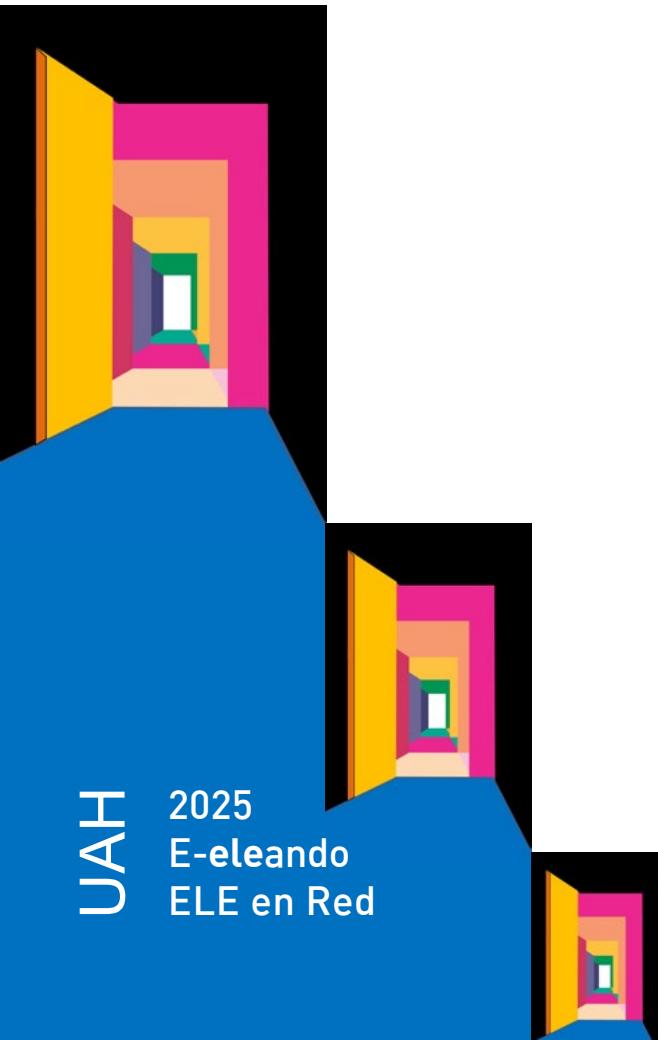


Cinco propuestas didácticas para la enseñanza de la expresión del tabú en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Paula Mayo Martín



UAH

2025
E-eleando
ELE en Red

43

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

Editora

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid
y Universidad Complutense de 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 (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España,
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

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)

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València, España)



Este trabajo se distribuye bajo una licencia **Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartirlugal (CC BY-NC-SA)**.

Usted es libre de compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y de adaptar —remezclar, transformar y crear a partir del material—, bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. Compartir Igual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Paula Mayo Martín

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Editorial Universidad de Alcalá, 2025
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: <https://publicaciones.uah.es/>

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reproducción.

e-ISSN: 2530-7606

<https://e-leando.web.uah.es>

Índice

PRESENTACIÓN	5
1. PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN DEL TABÚ EN EL AULA DE ELE	8
2. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN DEL TABÚ EN EL AULA DE ELE	12
2.1. <i>¿Dónde está el baño?</i> (Nivel A1)	15
2.2. <i>Familia solo hay una</i> (Nivel A1)	21
2.3. <i>La cita perfecta</i> (Nivel A2)	27
2.4. <i>De Madrid... al cielo</i> (Niveles B1-B2)	33
2.5. <i>Hablemos de tabú</i> (Niveles C1-C2)	43
CONCLUSIONES	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
APÉNDICES	61
Anexo 1. <i>¿Dónde está el baño?</i> (Nivel A1) – Fichas del alumno	61
Anexo 2. <i>Familia solo hay una</i> (Nivel A1) – Fichas del alumno	66
Anexo 3. <i>La cita perfecta</i> (Nivel A2) – Fichas del alumno	71
Anexo 4. <i>De Madrid al cielo</i> (Niveles B1-B2) – Fichas del alumno	76
Anexo 5. <i>Hablemos del tabú</i> (Niveles C1-C2) – Fichas del alumno	85
Anexo 6. Ejemplo de entrada del diccionario personal del alumno para el aprendizaje de expresiones tabú: <i>joder</i> (C2)	95

Presentación¹

El tabú lingüístico es un complejo fenómeno de carácter sociopragmático que surge de la necesidad que tenemos los seres humanos de comunicar aquello que tememos o que nos incomoda en nuestro día a día. Identificar qué es tabú en nuestra sociedad, qué no está permitido, resulta inherente a nuestra evolución como especie social e influye en el desarrollo de nuestras comunidades y de sus sistemas lingüísticos. Es fundamental para cualquier hablante identificar los distintos conceptos interdictos y, a su vez, asociarlos con ciertas unidades léxicas o *palabras tabú*. Estas se expresan de formas diversas² en las diferentes situaciones comunicativas, especialmente en aquellas en las que se favorece un registro semiformal y, sobre todo, informal (Cestero Mancera 2015b, Jiménez Morales 2016, Guerrero y Pérez 2021, Mayo Martín en prensa).

¹ Esta monografía forma parte de la tesis doctoral *Estudio sociolingüístico de la expresión del tabú y aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, defendida el 14 de julio de 2022 y desarrollada gracias a la Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario, concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Referencia FPU17/04879). Además, se inscribe dentro de las actividades científicas del proyecto de investigación AGENDA 2050. *Procesos de variación y cambio espaciales y sociales* (VARES-AGENDA 50; PID2019-104982GB-C51), del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

² Se distinguen tres posibles variantes de expresión del tabú (Cestero Mancera 2015b: 80): el eufemismo o expresión indirecta (*fallecer*), el ortofemismo o expresión directa y neutra (*morir*), y el disfemismo o expresión directa y no neutra (*palmar*). En la actualidad, se defiende que hay usos discursivos que hacen referencia a la realidad de forma indirecta, neutra o directa y que estos dependen de la función comunicativa y de la finalidad pragmático-discursiva con las que los hablantes aluden a lo tabú (Casas Gómez 2012a y 2012b, Pizarro Pedraza 2013, Fernández de Molina Ortés 2014, Cestero Mancera 2015a, 2015b y 2018, entre otros).

Los estudiantes de lenguas extranjeras tienen derecho a reconocer las realidades que están tabuizadas en la sociedad y en la cultura meta a la que se están aproximando durante su aprendizaje y, por tanto, han de ser conscientes de la forma en la que se debe aludir a ellas. De esta forma, serán capaces de evitar graves problemas de comunicación motivados por la alusión a las prohibiciones sociales relacionadas con las esferas tabú: la mágico-religiosa, la sexual, la escatológica y la social.

Durante los últimos años, hemos estudiado la caracterización de la expresión del tabú en la comunidad de hablantes de Alcalá de Henares. Con los resultados obtenidos a partir del análisis de corpus reales y no específicos, podemos contribuir a que el tabú lingüístico comience a formar parte activa de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) con propuestas didácticas específicas diseñadas para ser implementadas desde los niveles iniciales hasta los más avanzados. Tras analizar cómo se expresan los conceptos y las realidades tabú en el habla de los naturales de la ciudad complutense, de alrededor de doscientos mil hablantes y perteneciente al área metropolitana de Madrid, confirmamos que el uso y la variación de la expresión de tabú se ven determinados por factores sociopragmáticos en diversos grados (Mayo Martín en prensa). Estos datos y los obtenidos en las demás investigaciones enmarcadas en PRESEEA³ (Cestero Mancera 2015b, Jiménez Morales 2016, Guerrero y Pérez 2021, Mayo Martín en prensa) nos permiten transferir este conocimiento al ámbito de la lingüística aplicada de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En esta monografía, presentamos cinco propuestas didácticas elaboradas para la enseñanza explícita de la expresión del tabú en el aula de ELE. Para ello, tomamos las formas de expresión más frecuentes en registro semiformal en el corpus de entrevistas semidirigidas PRESEEA-Alcalá y algunas de las que se incluyen en el corpus de cuestionarios de percepción en función de distintos contextos comunicativos (formales, semiformales e informales) (Mayo Martín en prensa). Gracias a los resultados obtenidos en los estudios de Alcalá y en los trabajos realizados por Cestero Mancera (2015a, 2015b, 2018 y en prensa) sobre la expresión de la interdicción en Madrid, se han podido elaborar pautas y secuencias didácticas que reflejan la realidad lingüística de las comunidades de hablantes de la Comunidad de Madrid. En las propuestas didácticas diseñadas, tomamos

³ El corpus PRESEEA se forma a partir de los materiales recogidos por los centros o equipos asociados al "Proyecto para el estudio sociolíngüístico del Español de España y América (PRESEEA)". En las últimas décadas, están elaborando el mayor corpus lingüístico sincrónico de lengua española en España y América.

los usos más frecuentes y característicos, además de valorar las posibles necesidades de los aprendientes en función de sus conocimientos y de sus inquietudes. A su vez, relacionamos siempre la enseñanza de las lexías interdictas con otros contenidos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales en función de los distintos niveles de referencia. Puesto que no contamos con propuestas concretas que aborden la expresión del tabú en el aula de español, consideramos que las actividades diseñadas responden a la necesidad real que existe, en la didáctica de lenguas adicionales, de incluir y tratar de manera adecuada formas léxicas tabú en los distintos niveles de referencia.

Antes de la creación de las cinco secuencias didácticas, se llevó a cabo una revisión actualizada sobre el tratamiento de la expresión del tabú en documentos de referencia (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en adelante, MCER, Consejo de Europa 2002 y 2021; *Plan curricular del Instituto Cervantes*, en adelante, PCIC, Instituto Cervantes 2006a-c) y en diversos materiales didácticos (Mayo Martín 2023b). En ellos, se observa una falta de sistematización a la hora de enseñar, de manera explícita, lo interdicto, que debería presentarse siempre contextualizado y destacando la relevancia de la situación comunicativa en su expresión.

En el primer capítulo de la monografía, se plantean diez pautas a seguir a la hora de preparar actividades con las que se favorece el aprendizaje del tabú lingüístico en una lengua extranjera. De esta forma, cualquier docente que quiera introducir la enseñanza de la expresión de lo interdicto puede recurrir a estas reglas y encontrar en ellas una guía con la que comenzar a trabajar. En el segundo capítulo, se desarrollan las cinco propuestas didácticas que cubren, a modo de muestra, los niveles A, B y C. Para que estas puedan ponerse en práctica, se ofrece una ficha descriptiva de cada una de las secuencias y se explica el desarrollo de las distintas actividades de manera detallada. Después de las cinco propuestas, se comparten algunas ideas tras la creación de los materiales de ELE y se anima a los futuros docentes a que apuesten por la inclusión del tabú lingüístico en sus aulas. Finalmente, se incluyen todas las fichas del alumno como material fotocopiable (Anexos 1-5), así como un ejemplo de una posible entrada del diccionario personal de un alumno de nivel C2 (Anexo 6).

1. Pautas para la enseñanza de la expresión del tabú en el aula de ELE

Enseñar tabú es ofrecer la oportunidad a los estudiantes de conocer mejor la lengua que están aprendiendo y de profundizar en la cultura de los hablantes que se comunican con ella en su día a día. Contar con investigaciones que han tomado sus datos de corpus reales, en las que se han descrito al detalle cómo expresan lo tabú los hablantes nativos madrileños, es fundamental para poder enseñar los usos que caracterizan su habla y relacionar estos con las diferentes funciones comunicativas y finalidades pragmático-discursivas que presentan las expresiones interdictas en situaciones comunicativas diversas. Como docentes, solo conseguiremos que nuestros estudiantes se conviertan en hablantes competentes si son capaces de comunicarse de manera eficaz, algo que únicamente está al alcance de aquellos que no se ven limitados y que se acercan, también, a lo prohibido.

Tal y como se ha señalado en la presentación de esta monografía, las diez pautas que se han seguido para el diseño de las secuencias didácticas son fruto de la reflexión tras el análisis de los resultados obtenidos a partir de investigaciones empíricas sobre tabú lingüístico en Madrid (Cestero Mancera 2015a, 2015b, 2018 y en prensa) y en Alcalá de Henares (Mayo Martín 2017, 2023a, 2023b y en prensa). Pese a que se han puesto en práctica pensando en la realidad lingüística de la Comunidad de Madrid, son generales y pueden aplicarse a otros contextos de enseñanza.

Estas son las diez pautas que hemos seguido para el diseño de las cinco propuestas didácticas incluidas en la monografía y que recomendamos para acercarse a la interdicción lingüística desde el punto de vista profesional y para introducir la enseñanza de la expresión del tabú en las aulas de lenguas extranjeras:

1. La expresión del tabú debe enseñarse de forma explícita y en contexto.

Para aprender cualquier unidad léxica no es suficiente con exponer al aprendiente a un amplio *input* lingüístico, “sino que se requiere una enseñanza explícita, espaciando suficientemente las exposiciones a la unidad léxica y proporcionando suficientes oportunidades para recuperarla” (Sánchez y Jiménez 2016: 103). En el caso de la enseñanza de la interdicción, es fundamental que el profesor ofrezca información sobre el grado de tabuización de las lexías en función del nivel de sus estudiantes y sobre su uso en distintas situaciones. Para ello, es importante que el docente conozca el fenómeno que nos ocupa.

2. Ha de favorecerse la enseñanza de las formas de expresión más frecuentes, como los ortofemismos y los eufemismos (sobre todo, en los niveles iniciales). Se han de seleccionar las expresiones y los usos más útiles y productivos, los más habituales. Es importante producir palabras interdictas en el aula para aprender qué es la prohibición comunicativa y para que las expresiones tabú formen parte del léxico activo. Aunque el estudiante sea capaz de comprender e interpretar los usos disfemísticos, puede que no se sienta con la seguridad suficiente para producirlos. Hay que tratar de crear oportunidades de interacción diversas para que el aprendiente produzca las distintas variantes de expresión en el aula, pese a que, fuera de ella, cada uno decida interactuar con aquellas con las que se sienta más cómodo.

3. La enseñanza de las palabras interdictas debe relacionarse, siempre que se pueda, con el aprendizaje del léxico y otros contenidos lingüísticos y pragmáticos. Aunque se pueden elaborar propuestas didácticas que se centren, en exclusiva, en la enseñanza de la expresión de tabú, hay que introducir cómo se produce la interdicción en español en el aula de una forma natural, en relación con otras unidades léxicas no tabuizadas y otros contenidos. Las formas interdictas solo son un elemento más que participa del intercambio comunicativo y su tratamiento en la clase de ELE debe ser recurrente, semejante al que tienen otros contenidos más aceptados.

4. Es importante asociar la enseñanza del tabú (sobre todo, en niveles intermedios y avanzados) con la adquisición de otros contenidos lingüísticos más complejos, como las unidades fraseológicas o las metáforas, que son habituales cuando se quiere aludir a determinadas realidades prohibidas.

5. El aprendizaje de la expresión del tabú, al igual que el de cualquier forma léxica, es un proceso lento, progresivo, gradual y constructivo (Baralo Ottonello 2007: 384; Sánchez y Jiménez 2016: 102). Las unidades léxicas tabú deben recordarse, en el aula de ELE, para que los estudiantes puedan fijarlas en su memoria a largo plazo. El profesor ha de generar oportunidades en las que la lexía prohibida pueda volver a emplearse y se relacione con otras formas y otros contenidos para que no se olvide fácilmente.

6. La enseñanza de las expresiones tabú ha de ser gradual, es decir, se debe adaptar su enseñanza a los diferentes niveles de referencia. En los niveles A, las lexías tabú que tienen que tratarse en el aula han de ser de uso muy frecuente, cotidiano, mientras que en los niveles B y C se pueden trabajar unidades más complejas y distintas formas de expresión, funciones y finalidades, en diferentes contextos. Para realizar la selección de las unidades léxicas tabú, es necesario contar con ciertos conocimientos generales sobre qué es la interdicción lingüística y cómo se expresa en español. Se debe tomar de referencia lo señalado tanto en el MCER (Consejo de Europa 2002 y 2021) como en el PCIC (Instituto Cervantes 2006a-c), pero también valorar, junto con el equipo docente, qué expresiones deben enseñarse en función de las características y necesidades del alumnado.

7. La enseñanza de tabú lingüístico debe relacionarse con las distintas actividades comunicativas de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación, Consejo de Europa 2002 y 2021) **para que el alumno desarrolle estrategias que le sean útiles cuando deba enfrentarse a interacciones reales fuera del aula.** Así pues, deben seleccionarse tareas que consigan promover el esfuerzo comunicativo y cognitivo del alumno de ELE a través del aprendizaje directo e indirecto de lexías interdictas.

8. El tabú lingüístico ha de presentarse junto con otros contenidos socioculturales, como las tradiciones, por ejemplo. Tal y como indica Higueras García (2004: 6), “cada palabra tiene un valor cultural añadido [...] que resume la forma de entender el mundo de una comunidad”. El estudiante de español debe ser consciente de lo importante que es conocer qué es tabú para desarrollar su competencia comunicativa y acercarse a una cultura diferente a la suya. El componente sociocultural, a su vez, suele resultar atractivo y motivador para muchos aprendientes.

9. También es fundamental reconocer los propios tabúes para conocer los de los demás, es decir, relacionar las expresiones tabú y las realidades prohibidas de la lengua española con las de la lengua materna. El estudiante debe comprender que, para aprender cómo es la cultura española, debe analizar cómo es la suya y mantener una actitud abierta y tolerante hacia lo diferente. En nuestras propuestas, por ejemplo, nos centramos en los usos propios de la Comunidad de Madrid, en su cultura y tradiciones.

10. Como última pauta, creemos que resulta interesante promover la elaboración de un diccionario personal de lexías que expresan tabú para que sirva de material de apoyo para el estudiante de ELE. Las redes semánticas y asociativas entre palabras, según Baralo Ottonello (2007: 389), "son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística". Dichas redes facilitan el aprendizaje léxico y, por tanto, también el de la expresión de la interdicción. En el diccionario personal, el aprendiente puede señalar el significado de cada nueva palabra aprendida; si puede expresar ese concepto prohibido en su lengua materna y cómo lo hace; identificar su relación con otras unidades léxicas o con otras realidades no interdictas; indicar, a partir de los niveles intermedios, en qué contextos y con qué función y finalidad puede producirla; y, en niveles más avanzados, relacionar distintas formas de expresión para aludir a un mismo concepto prohibido o incluir formas léxicas idiomáticas complejas. Cada entrada puede acompañarse con imágenes o dibujos. Gracias al diccionario, podrá establecer conexiones entre distintas expresiones, sean estas interdictas o no en su lengua materna o en la lengua que está aprendiendo. Así, se promueve la autonomía del alumno y el desarrollo de ciertas estrategias de asociación. En el caso de que se ponga en práctica, la actividad debería ser supervisada por el docente para valorar la correcta asimilación de los contenidos.

2. Propuestas didácticas para la enseñanza de la expresión del tabú en el aula de ELE

Las cinco propuestas didácticas para la enseñanza de la expresión de tabú en la clase de ELE que ofrecemos a continuación se han diseñado para cursos presenciales de español que sigan los niveles comunes de referencia: usuario básico (A1 y A2), usuario independiente (B1 y B2) y usuario competente (C1 y C2). Las actividades nacen tomando como contenido fundamental los resultados de las investigaciones realizadas sobre la expresión de tabú en registro medio de lengua en Alcalá de Henares (Mayo Martín en prensa) y en Madrid (Cestero Mancera 2015a, 2015b, 2018 y en prensa). Todas las tareas se han organizado y secuenciado para favorecer el aprendizaje de los contenidos y la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados; no obstante, el profesor de lenguas puede seleccionar únicamente los ejercicios que más se adapten a la realidad de su docencia, algo que recomendamos para las propuestas que cuentan con un mayor número de actividades, correspondientes a los niveles B y C. Siempre hemos tratado de relacionar la enseñanza explícita de las unidades tabú con otros contenidos para facilitar su aprendizaje, en especial, en las secuencias didácticas para los niveles A.

La enseñanza del tabú lingüístico debe darse desde los niveles iniciales, pero ha de adaptarse y comenzar con los usos más productivos para, después, introducir otras unidades léxicas de cierta complejidad. Por esta razón, las primeras secuencias son algo más tradicionales y cuentan con tareas puntuales en las que se trabaja algún elemento básico relacionado con la interdicción lingüística, a la vez que se plantean otras actividades que podrían encontrarse en una unidad didáctica de su nivel correspondiente; las propuestas para niveles intermedios y avanzados, por su parte, se desarrollan a través de tareas que se centran más en el aprendizaje de la expresión del tabú y de usos más diversos y particulares. Se

han seleccionado las formas léxicas tabú para cada nivel de referencia partiendo de las nociones y de las expresiones relacionadas con lo prohibido incluidas en los inventarios de nociones específicas del *PCIC* (Instituto Cervantes 2006a-c) y de los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación, donde hemos documentado cuáles son de uso frecuente en interacción real y en qué contextos.

Para el diseño de las secuencias didácticas, hemos pensado en un grupo-clase compuesto por alumnos jóvenes, con una formación universitaria, que manifiestan una actitud positiva hacia el aprendizaje de la cultura española y que tienen intención de viajar a la Comunidad de Madrid y vivir allí durante una temporada o que se están adaptando a un contexto de inmersión lingüística. Como ya hemos señalado con anterioridad, el profesor de español puede modificar cualquiera de las actividades propuestas en función de la situación de enseñanza-aprendizaje a la que debe hacer frente o escoger las tareas de la propuesta que más se ajustan a sus necesidades y a las de sus alumnos. Los textos empleados en cada secuencia han sido elaborados o seleccionados teniendo en cuenta los niveles de referencia de cada una de las propuestas y sus particularidades. Para los niveles iniciales, se han redactado textos específicos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que, en las propuestas de los niveles B y C, se utilizan textos reales con alguna excepción ocasional.

La metodología que hemos seguido parte, fundamentalmente, del enfoque orientado a la acción, definido por el *MCER* como aquel que "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). En las actividades planteadas, se fomenta un uso contextualizado de los diferentes actos sociales, se promueven las diversas competencias de los individuos implicados en el proceso de aprendizaje (competencia lingüística, sociocultural, pragmática y estratégica) y se favorece la adquisición de una competencia plurilingüe e intercultural (Instituto Cervantes 2006a-c). Esta perspectiva metodológica va más allá del enfoque comunicativo y se apoya en el concepto de *acción social*. Puren (2004: 32) diferencia el acto definido lingüísticamente (*acto de habla*) de las acciones definidas socialmente. También defiende la denominación *co-accional*, en vez de *accional*, para destacar la dimensión colectiva de las acciones y su finalidad (Puren 2004: 35-36). Tomamos este enfoque metodológico como referencia para la elaboración de las propuestas didácticas que aquí presentamos.

Todas ellas surgen de una perspectiva ligada a la acción y al contexto sociocultural, fundamentales, como ya se ha señalado, para la correcta asimilación de las unidades interdictas.

Hemos elaborado dos propuestas didácticas para el nivel A1 (Acceso): *¿Dónde está el baño?* y *Familia solo hay una*. En la primera de ellas, se trabajan unidades léxicas tabú pertenecientes a la esfera más tabuizada en la comunidad de habla analizada en nuestra investigación, la esfera escatológica, pero que necesariamente han de aprenderse en un nivel inicial de español y que no suelen incluirse explícitamente en los manuales de ELE. En la segunda secuencia, se plantean actividades en relación con la descripción física y psicológica de los miembros de una familia, y se estudia cómo atenuar una serie de formas léxicas que se aprenden en este nivel de referencia y que están relacionadas con la interdicción lingüística. Ambas propuestas surgen de una idea común: la enseñanza del tabú lingüístico en el aula de ELE debe relacionarse con la enseñanza del léxico y adaptarse a las necesidades y niveles del alumnado, también desde el nivel A1. Para el nivel A2 (Plataforma), se propone una secuencia denominada *La cita perfecta*, en la que se tratan lexías que forman parte de la segunda esfera más tabuizada del corpus PRESEA-Alcalá: la esfera sexual. Se trabajan expresiones que aluden a las relaciones interpersonales de pareja y a otras unidades que pueden resultar necesarias para el alumnado de este nivel. La cuarta secuencia didáctica, *De Madrid... al cielo*, diseñada para niveles B1-B2 (Umbral y Avanzado), toma como punto de partida la celebración, en la Comunidad de Madrid, del Día de Todos los Santos y se centra en aquellas formas léxicas con las que aludimos a la muerte. Por último, *Hablemos de tabú* es la propuesta elaborada para niveles C1-C2 (Dominio operativo eficaz y Maestría). En ella, se trabajan expresiones relacionadas con todas las esferas interdictas y con los conceptos que ya se han presentado en las propuestas y niveles previos. Es la única que se centra, fundamentalmente, en la enseñanza de la expresión del tabú. Por tanto, también es la que cuenta con una mayor flexibilidad para seleccionar sus actividades en función de las necesidades de los aprendientes y de los profesores de español.

A continuación, se describen las secuencias didácticas con detalle y se ofrecen indicaciones para el docente de ELE. Con ellas, exponemos, de la forma más práctica posible, cómo creemos que ha de introducirse la enseñanza de la interdicción en el aula de lenguas y de qué manera debe trabajarse en cada uno de los niveles de referencia, además de promover la enseñanza explícita del tabú lingüístico. Confiamos en que, a partir de estas primeras actividades, surjan

otras propuestas didácticas que ofrezcan nuevas perspectivas aplicadas y relacionadas con la enseñanza de la lengua española y el fenómeno sociopragmático de la interdicción.

2.1. *¿Dónde está el baño? (Nivel A1)*

Hemos elaborado dos secuencias didácticas para el nivel A1. En la primera de ellas, *¿Dónde está el baño?*, se tratan algunas palabras pertenecientes a la esfera escatológica que designan lugares y objetos sobre los que pesa cierta interdicción (como *váter*, por ejemplo), y necesidades fisiológicas básicas.

Es habitual que los estudiantes soliciten salir del aula para realizar algunas necesidades fisiológicas antes, durante o después de una clase. Sin embargo, las realidades que forman parte de la esfera escatológica se encuentran muy tabuizadas en las comunidades hispanohablantes en las que se han realizado investigaciones sobre expresión de la interdicción y, normalmente, no se trabajan las unidades léxicas con las que aludimos a ellas en los manuales correspondientes a los niveles iniciales. Esta secuencia didáctica de seis actividades se centra en el aprendizaje del léxico relacionado con el cuarto de baño y con las rutinas que realizamos en él. Creemos que es necesario ofrecer al alumno, desde el principio, una serie de formas léxicas ortofemísticas y eufemísticas productivas que forman parte de nuestro día a día y de muchas de nuestros hábitos. La secuencia no es específica para el aprendizaje de la expresión del tabú, sino que se relaciona con temas y contenidos propios del nivel A1 como las partes de la casa, los hábitos y las acciones recurrentes, y la descripción sencilla de lugares. Se trata de una propuesta que aconsejamos que se lleve a cabo cuando ya se hayan trabajado algunas unidades didácticas relacionadas y después de presentar otras partes de la casa en sesiones anteriores.

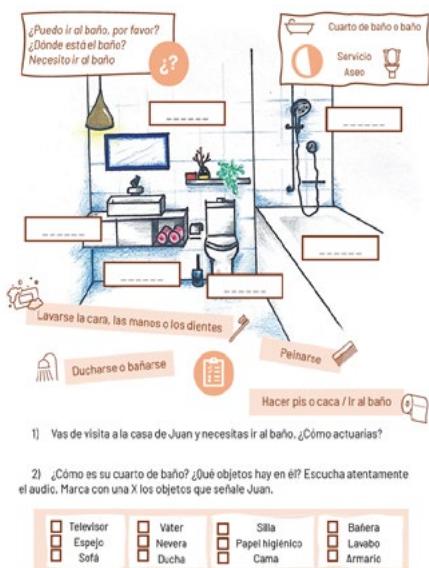
A continuación, presentamos la ficha descriptiva de la secuencia didáctica *¿Dónde está el baño?*, en la que detallamos los aspectos generales de la propuesta (Tabla 1). Después, desarrollamos cada una de las actividades para guiar al profesor de ELE en su ejecución.

Nombre de la secuencia didáctica	<i>¿Dónde está el baño?</i>
Nivel recomendado	A1
Esfera tabú principal	Escatológica
Duración estimada	Una sesión (1 hora aproximadamente)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar expresiones de uso frecuente para solicitar ir al baño Reconocer los objetos que podemos encontrar fácilmente en el baño Describir, de manera sencilla, una habitación de la casa: el cuarto de baño Narrar hábitos y rutinas que se realizan en el baño Producir expresiones interdictas indirectas o neutras relacionadas con el aseo: <i>váter, hacer pis, hacer caca</i>, etc. Discriminar entre imágenes semejantes en función de la descripción oral Desarrollar la capacidad de trabajar en pareja y en equipo
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas de uso frecuente para pedir ir al baño Léxico relacionado con las partes de la casa: el cuarto de baño Acciones y hábitos: verbos pronominales Adjetivos para describir estancias de la casa Repaso de verbos de uso frecuente: <i>ser, estar, tener, ir</i>, etc.
Actividades comunicativas de la lengua principales	Comprensión de lectura, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral e interacción oral
Dinámicas	Trabajo individual, trabajo en pareja y en grupo
Materiales y recursos didácticos	Fichas del alumno, reproductor de audio

Evaluación	<p>La evaluación de la secuencia es continua y formativa. Cada tarea⁴ debe ser controlada por el docente durante su desarrollo. Además de la autoevaluación y de la coevaluación que puedan llevarse a cabo para implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enumeramos una serie de criterios de evaluación generales que puede tener en cuenta el profesor de español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y produce expresiones de uso frecuente para pedir ir al baño si resulta necesario • Identifica los objetos que se pueden encontrar en un cuarto de baño y distingue las diferencias entre <i>baño</i>, <i>servicio</i> y <i>aseo</i> • Describe un cuarto de baño con oraciones sencillas • Explica sus hábitos y rutinas • Utiliza expresiones como <i>hacer pis/caca</i> o <i>váter</i> y es consciente de que aluden a realidades interdictadas • Trabaja en pareja y coopera con sus compañeros
------------	--

Tabla 1. Ficha descriptiva de la propuesta didáctica *¿Dónde está el baño?*

Actividad 1. Actividad de introducción (5 minutos)



La secuencia didáctica comienza con una breve actividad oral en grupo en la que el profesor presenta lo que se va a tratar en la sesión. En este caso, los alumnos se encuentran visitando la casa de un amigo o compañero de clase llamado Juan y necesitan ir al baño. Les ha mostrado, al entrar, otras estancias de la casa, pero no el cuarto de baño, así que necesitan preguntar dónde está. ¿Cómo deben actuar? El docente debe presentar las preguntas y enunciados incluidos en la ficha del alumno y promover la reflexión en grupo sobre estas expresiones léxicas (Anexo 1).

⁴ Utilizamos la palabra *tarea* como sinónimo de *actividad* o *ejercicio* a lo largo de este capítulo. No hacemos referencia, por tanto, a otras metodologías o prácticas didácticas.

Actividad 2. Actividad de comprensión oral (10 minutos)

Esta actividad se realiza de manera individual y, en ella, se trabaja la comprensión oral con un ejercicio de identificación de formas léxicas. Juan, nuestro anfitrión, nos indica dónde está su baño y nos explica, de forma breve, cómo es y qué suele hacer en él. El alumno debe escuchar la respuesta de Juan e identificar qué objetos de los propuestos en la actividad se corresponden con los que hay en su cuarto de baño. Se pueden formular las siguientes preguntas: *¿habéis tenido experiencias similares? ¿Conocéis otras formas de hacer esta petición? ¿Cómo lo haríais en su cultura, con qué expresiones? ¿Actuaríais de la misma manera?*, etc. Incluimos la transcripción del audio para llevar a cabo el ejercicio en la última ficha de la propuesta.

Actividad 3. Actividad de comprensión oral (10 minutos)

Después de marcar los objetos que forman parte del cuarto de baño de Juan, los alumnos tienen que colocar las expresiones correspondientes en la imagen del cuarto de baño que tienen en su ficha individual. Se indica, con una serie de espacios, dónde deben situarlas y, en el audio, que van a volver a escuchar, se dan algunos datos que les ayudarán en la tarea. Sería recomendable que, en este momento, el profesor, tras comprobar que se ha realizado la actividad correctamente, muestre las diferencias entre *baño*, *aseo* y *servicio* a los alumnos. En un *aseo*, por ejemplo, no se va a encontrar ni una ducha ni una bañera y, pese a que *servicio* se define como 'retrete', esta palabra suele utilizarse como sinónimo de *baño* y de *aseo* cuando nos comunicamos en la comunidad de habla objeto de estudio. En el estudio sobre la expresión de la interdicción en el corpus PRE-SEEA-Alcalá, de hecho, solo hemos registrado *servicio* con el significado 'retrete', ni *aseo* ni *baño* o *cuarto de baño*, pero todas ellas son lexías de uso frecuente y deben presentarse en los niveles iniciales de ELE. Se ha incluido una pequeña nota con iconos en la ficha del alumno para ayudar al estudiante.

Actividad 4. Actividad de comprensión oral y de refuerzo (10 minutos)

La cuarta actividad también se realiza individualmente. En ella, deben relacionarse los fragmentos propuestos hasta formar la oración completa. Se escucha el audio por última vez para ayudar a los aprendientes. Destinamos un espacio, en la ficha del alumno, para que se puedan escribir las respuestas ya corregidas y revisadas. En este momento, es importante que el profesor explique las rutinas que llevamos a cabo en el baño. En especial, es importante dedicar unos minutos a las expresiones *hacer pis* y *hacer caca*, y mostrar a los estudiantes que son unidades con las que nombramos realidades que suelen darnos más pudor que otras. Hemos seleccionado estas dos formas léxicas para un nivel A1 porque son eufemísticas y se registran en nuestro corpus de datos de registro semiformal. El profesor de español debe recordar a sus estudiantes que, cuando necesiten hablar de dichos conceptos, es preferible que empleen estas expresiones o, simplemente, *ir al baño* si prefieren ser aún menos directos, aunque también puede señalar más información al respecto si lo considera conveniente.

4) Escucha, de nuevo, y une.

<p>El cuarto de baño es...</p> <p>Tiene una bañera con ducha,...</p> <p>El espejo es...</p> <p>Hay dos rollos de...</p> <p>Por la mañana,...</p> <p>No me gusta...</p> <p>Por la noche,...</p>	<p>pequeño y verde.</p> <p>me lavo los dientes, me peino y hago pis antes de salir.</p> <p>grande y azul.</p> <p>ir al aseo de la universidad.</p> <p>me ducho, me lavo la cara y me voy a dormir.</p> <p>papel higiénico rosa al lado del váter.</p> <p>un lavabo y un váter.</p>
--	--



Actividad 5. Actividad de expresión escrita (10-15 minutos)

5) ¡Ahora es tu turno! Imagina un cuarto de baño. ¿Cómo es? ¿Qué haces en él? Escribe un texto a partir de la siguiente tabla y añade una imagen.

Mi cuarto de baño es....	grande / mediano / pequeño
Mi baño es de color...	azul / rosa / verde / amarillo / gris / blanco
En mi baño tengo / hay...	una bañera / una ducha / un vater / un espejo / un lavabo de color....
No tengo / hay... ni... ni...	una bañera / una mesa / un televisor / una silla / un espejo de color....
Por la mañana...	me lavo los dientes, la cara, las manos / me peino / hago pis, caca / me ducho / me baño
Por la noche...	me lavo los dientes, la cara, las manos / me peino / hago pis, caca / me ducho / me baño
A veces, cuando no estoy en casa, voy al aseo...	de la universidad / del trabajo / del cine / de la cafetería

En las dos últimas actividades de la sección, los alumnos realizarán tareas de expresión. En esta, los estudiantes deben imaginar, individualmente, cómo es su cuarto de baño (pueden basarse en la realidad o inventárselo). Han de redactar un breve texto en el que describan, de forma muy sencilla, su cuarto de baño, enumeren los objetos que se encuentran en él y reconozcan algunas acciones y hábitos que realizan en él. Es importante que acompañen su escrito de una imagen, real o dibujada, para relacionar los contenidos aprendidos con una representación gráfica propia, además de para preparar el último ejercicio.

Actividad 6. Actividad de interacción oral (10-15 minutos)

6) Haz preguntas a tu compañero para descubrir cómo es su cuarto de baño. Después, busca, entre todos los dibujos de la clase, su cuarto de baño.

¿Cómo es tu cuarto de baño?
 ¿De qué color es tu baño?
 ¿Tienes una bañera?
 ¿Qué no hay en tu baño?
 ¿Qué haces en tu baño por la mañana / tarde / noche?
 ¿Te gusta ir al baño cuando no estás en casa?
 ¿Dónde vas al baño fuera de casa?

La última actividad es una propuesta de interacción oral entre los estudiantes. Planteamos un ejercicio en el que el alumno debe preguntar a un compañero cómo es su baño y practicar cómo son las preguntas que puede realizar siguiendo lo señalado en la ficha del alumno. Tras completar la ficha, debe encontrar el cuarto de baño de su compañero y coger el dibujo o imagen que

realizó este en la actividad anterior. Para ello, el profesor puede colocar todos los dibujos en una mesa mezclados o distribuirlos por la clase para favorecer el movimiento de los alumnos y su relación e interacción. También puede recoger todas las imágenes y, una a una, mostrarlas al conjunto del grupo. Aquel que haya tomado apuntes del cuarto de baño que está enseñando el profesor, debe levantar la mano, justificar por qué es el baño que le han descrito y explicar qué información le ha ofrecido el propietario de dicha representación gráfica.

2.2. *Familia solo hay una* (Nivel A1)

La segunda de las secuencias didácticas para el nivel A1, *Familia solo hay una*, se centra en aquellas unidades léxicas que se aprenden para describir a personas desde niveles iniciales y que pueden resultar ofensivas en ciertos contextos, como *gordo/a* o *viejo/a*.

También ofrecemos una propuesta didáctica para la enseñanza de algunas de las voces léxicas que forman parte de la esfera social, la menos tabuizada en Alcalá de Henares según nuestras investigaciones. En el nivel A1, se suele aprender léxico básico relacionado con la familia y con la descripción de las personas. En la secuencia *Familia solo hay una* nos centramos en la enseñanza de algunas expresiones que forman parte de las subesferas tabú Defecto físico (*bajo/a*, *gordo/a*, *feo/a*), Carácter no deseable (*vago/a*) y Edad (*viejo/a*). No trabajamos las lexías interdictas propias de la subesfera *Relaciones familiares* porque consideramos que su instrucción conllevaría plantear una propuesta con un mayor grado de complejidad. También se introduce, en las tareas, la voz léxica *novio/a* (perteneciente a la subesfera *Estado de la esfera sexual*⁵). Algunas de las palabras que se trabajan en la secuencia suelen corresponderse con usos disfemísticos de los que hay que alertar a los aprendientes. Entre las actividades planteadas, incluimos una en la que el estudiante debe identificar qué expresiones se atenúan con las formas léxicas *un poco* y *algo*, además de con el diminutivo *-ito/a*, el más habitual en la comunidad de habla que estudiamos. Se trata de una secuencia didáctica que también debería realizarse cuando los alumnos hayan cursado otras unidades didácticas más básicas previamente. Como en la propuesta *¿Dónde está el baño?*, en las actividades se trabajan otros contenidos (en este caso, con la descripción). Algunas de las tareas de *Familia solo hay una*

⁵ Esta clasificación de subesferas tabú se utiliza en los trabajos de Cestero Mancera (en prensa) y de Mayo Martín (en prensa) enmarcados en PRESEA. Puede consultarse el listado completo de subesferas tabú con algunos ejemplos en Cestero Mancera y Mayo Martín 2022.

tienen un nivel algo más avanzado que las planteadas en la primera secuencia didáctica (como, por ejemplo, la que trabaja la atenuación de determinadas formas interdictas). Por esa razón, marcamos las fichas del alumno con el nivel A1+. No obstante, todos los ejercicios pueden adaptarse en función de las necesidades de aprendientes y profesores de español.

Esta es la ficha descriptiva de la secuencia didáctica *Familia solo hay una*, en la que enumeramos sus características generales (Tabla 2). Más adelante, explicamos cada una de las actividades propuestas para guiar al profesor de ELE en su puesta en práctica.

Nombre de la secuencia didáctica	<i>Familia solo hay una</i>
Nivel recomendado	A1+
Esfera tabú principal	Social
Duración estimada	Una sesión o una sesión y media (1 hora y cuarto aproximadamente)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar personas a partir de una descripción dada Designar a los miembros de la familia y entender sus relaciones de parentesco Describir físicamente a personas con un léxico básico y sencillo Conocer qué adjetivos calificativos de uso frecuente son tabú en español y usar modificadores para atenuar su significado Diferenciar imágenes semejantes en función de las notas tomadas a partir de una descripción oral Desarrollar la capacidad de trabajar en pareja y en equipo
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Léxico de la familia Adjetivos para describir personas Modificadores y atenuadores: diminutivo <i>-ito/a</i>, <i>un poco</i> y <i>algo</i> Repaso de verbos de uso frecuente: <i>ser, estar, llevar, tener</i>, etc. Preguntas para conocer cómo son otras personas
Actividades comunicativas de la lengua principales	Comprensión de lectura, expresión oral, expresión escrita, interacción oral y mediación
Dinámicas	Trabajo individual y en grupo
Materiales y recursos didácticos	Fichas del alumno, fotografía o imagen familiar

Evaluación	<p>La evaluación de la secuencia es continua y formativa. Cada tarea debe ser controlada por el docente durante su desarrollo. Además de la autoevaluación y de la coevaluación que puedan llevarse a cabo para implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enumeramos una serie de criterios de evaluación generales que puede tener en cuenta el profesor de español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a otras personas a partir de una descripción dada (escrita y oral) • Reconoce a los miembros de la familia y sus relaciones de parentesco • Es consciente de que ciertas palabras pueden resultar ofensivas en algunos contextos y emplea modificadores para evitarlo • Describe a otras personas a partir de adjetivos de uso frecuente • Trabaja y aprende en grupo
------------	---

Tabla 2. Ficha descriptiva de la propuesta didáctica *Familia solo hay una*

Actividad 1. Actividad de comprensión de lectura (10 minutos)



- 1) Lee con atención la descripción que hace Rubén de su familia e indica cómo se llama cada uno de sus miembros en la fotografía que acompaña al texto.

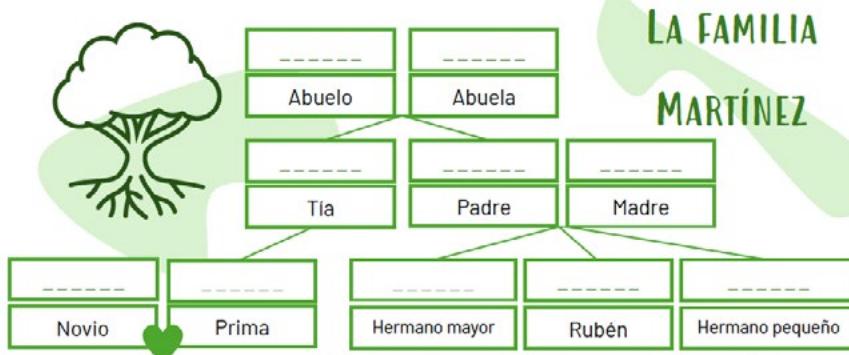
Esta es la familia Martínez. Mis dos abuelos, Pepe y María, ya son viejecitos, pero dicen que cada día se sienten más jóvenes, les encanta bailar! También puedes ver a mis padres, José y Clara. Mi padre es alto y moreno, y mi madre dice que es algo vago, a veces creo que tiene razón... Mi madre es más bajita que mi padre, tiene el pelo corto y rizado. ¿Quiénes son mis hermanos? Mi hermano mayor es Juan, es moreno, gordito y tiene los ojos de color negro, como yo. Mi otro hermano es Daniel, es más pequeño que yo y le encanta dibujar, les un artista! Mi tía Carmen es fotógrafa, lleva gafas y se parece a mi padre, aunque ella tiene los ojos azules. Tiene una hija, mi prima Lucía, que es delgada, morena y tiene el pelo largo y liso. Su novio es Isak, es sueco y es el único rubio de la familia. Yo creo que es un poco feo, pero para mi primo es el más guapo de todos.

¿Quién soy yo? Seguro que ya me has descubierto...

La propuesta *Familia solo hay una* se inicia con una actividad de comprensión de lectura. Antes, recomendamos realizar algunas preguntas a los estudiantes como calentamiento: *¿qué vemos en la imagen? ¿De qué va a ir la sesión de hoy? ¿Sabemos todos qué es la familia?* En el texto propuesto, se describe a la familia Martínez. El estudiante debe indicar quién es quién en la imagen que acompaña al texto, es decir, escribir los nombres propios de las personas que se describen en él. Consideramos recomendable realizar una primera lectura en grupo para resolver dudas y dirigir la actividad (Anexo 2).

Actividad 2. Actividad de comprensión de lectura (5 minutos)

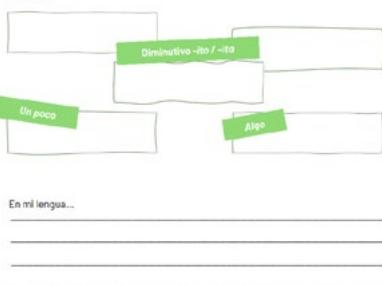
2) Completa el árbol genealógico de la familia Martínez:



Después, los alumnos han de colocar los nombres propios que han identificado en la actividad anterior en el árbol genealógico de la familia Martínez. En él, se indican las relaciones de parentesco para ayudar al alumnado en su tarea. Se podrían realizar otras actividades a partir del árbol genealógico (como, por ejemplo, que el aprendiente realice el de su propia familia). En nuestra propuesta, planteamos otras tareas para la consecución de nuestros propios objetivos.

Actividad 3. Actividad de reflexión y de interacción oral (10 minutos)

3) En español, hay palabras que pueden ser demasiado negativas y que se usan, a veces, para insultar. Identifica, en el texto, las palabras que tienen estos modificadores y señala qué ha hecho Rubén al utilizarlos. ¿Ocurre algo parecido en tu lengua?



La tercera actividad busca la reflexión del alumnado. Tal y como ya hemos señalado en trabajos anteriores (Mayo Martín 2023b), los manuales no presentan los adjetivos que suelen corresponderse con usos disfemísticos junto a ciertos modificadores que utilizan los hablantes para evitar sus connotaciones negativas en determinados contextos, algo que sí hallamos en el estudio realizado sobre expresión del tabú en registro semiformal (Mayo Martín en prensa). Solo encontramos un manual en el que se relacionan algunos atenuadores con ciertos adjetivos directos no neutros, pero tampoco se favorece su aprendizaje y su asimilación a partir de tareas posteriores de producción (Nuevo Prisma A1, Equipo Nuevo Prisma 2019: 53). En nuestra secuencia, se muestran tres modificadores con los que

manual en el que se relacionan algunos atenuadores con ciertos adjetivos directos no neutros, pero tampoco se favorece su aprendizaje y su asimilación a partir de tareas posteriores de producción (Nuevo Prisma A1, Equipo Nuevo Prisma 2019: 53). En nuestra secuencia, se muestran tres modificadores con los que

se atenúan algunos adjetivos interdictos que se encuentran en el texto: el diminutivo *-ito/a*, *un poco* y *algo*. El aprendiente ha de incluir cada adjetivo en la casilla correspondiente con el elemento con el que Rubén, el emisor del texto leído, ha atenuado su uso. Después, tendrá que pensar si esto también se da en su lengua, y, si es así, explicarlo brevemente e incluir un ejemplo que considere semejante. Resultaría de gran utilidad dedicar algunos minutos más a la actividad y revisarla entre todos para orientar a los alumnos. Es importante recordar que estos atenuadores no solo se utilizan para expresiones como las que nos ocupan, que pueden ofender a los demás, sino que también se emplean con otras palabras no tabú.

Actividad 4. Actividad de expresión escrita (10-15 minutos)

- 4) ¡Describe a tu familia! Incluye una imagen que acompañe a tu descripción.



Cada uno de los estudiantes deberá describir a su familia y seleccionar una imagen para acompañar su descripción. Puede ser una fotografía real o un dibujo sencillo. Para facilitar la descripción, proporcionamos una ficha modelo que puede completar y, después, un espacio para la descripción definitiva en su ficha del alumno. En ella, se subrayan aquellas formas léxicas con las que deberían tener cuidado cuando describen a otros en español (*feo/a*, *viejo/a*, *gordo/a*, *vago/a* y *bajo/a*) para que recuerden que pueden emplear modificadores para atenuar su producción si lo creen conveniente. Las descripciones han de ser sencillas y breves, además de corresponderse con su imagen. En principio, la actividad se plantea para describir a la propia familia y contar con el componente

afectivo del aprendiente, pero también pueden proponerse descripciones de familias inventadas o creadas, previamente, por el profesor.

Actividad 5. Actividad de interacción oral y de mediación (10-15 minutos)

- 5) ¿Cómo son las familias de tus compañeros de clase? Lee en voz alta la descripción de tu familia y toma notas sobre las familias de los demás cuando lo hagan tus compañeros.



En la quinta actividad, los alumnos deben levantarse de sus sitios y leer o explicar sus descripciones a otros compañeros en pequeños grupos o parejas. El profesor, antes de comenzar esta actividad, debe recoger las imágenes de cada una de las familias de la clase. Los estudiantes han de tomar notas para ser capaces de identificar las familias de los demás en la siguiente tarea. Se deben realizar preguntas sencillas a la hora de tomar las notas. Puesto que la interacción será en pequeños grupos que irán cambiando y mezclándose entre sí, también es una buena oportunidad para ejercitarse la mediación, pues tendrán que ayudarse mutuamente durante la interacción, además de adaptar su texto descriptivo si así lo requiere el intercambio comunicativo.

lías de los demás en la siguiente tarea. Se deben realizar preguntas sencillas a la hora de tomar las notas. Puesto que la interacción será en pequeños grupos que irán cambiando y mezclándose entre sí, también es una buena oportunidad para ejercitarse la mediación, pues tendrán que ayudarse mutuamente durante la interacción, además de adaptar su texto descriptivo si así lo requiere el intercambio comunicativo.

Actividad 6. Actividad de interacción oral (10-15 minutos)

En la penúltima actividad, el alumnado va a tener que identificar a qué familia pertenece la imagen que va a mostrar el profesor. No es suficiente con decir que la familia presentada es la de un compañero en concreto, sino que se han de explicar qué datos han facilitado esa decisión. También se podría preguntar a qué miembro de su familia se parece más el compañero para, así, describir, en el momento y sin preparación previa, a esa persona. Otra forma de llevar a cabo la tarea es repartir una imagen a cada estudiante y que cada uno tenga que justificar de qué compañero es por escrito, aumentando, así, la complejidad de la tarea. En grupo y de forma oral, tanto el profesor como los demás pueden guiar al

- 6) Observa las imágenes que te muestra tu profesor. ¿A quién pertenece cada imagen? ¿Por qué? ¿A quiénes se parecen más tus compañeros?

Es la familia de... porque...
Él/Ella se parece más a su... porque...

Ejemplo: Es la familia de John porque su padre es moreno y tiene gafas. Su madre es rubia y tiene el pelo rizado. Su hermana es delgada. Él se parece más a su madre porque es rubio y tiene el pelo rizado.

- 7) Reflexión final. ¿Qué opinas del título de la sesión: Familia solo hay una? ¿Estás de acuerdo con que familia solo hay una?



aprendiente si es necesario. Por último, se puede realizar un mural, en la clase, con las descripciones de las familias de cada uno de los estudiantes y sus imágenes.

Actividad 7. Actividad voluntaria de reflexión y de interacción oral (5 minutos)

Como última tarea, que puede realizarse o no en función del nivel del grupo-clase y del tiempo disponible, proponemos reflexionar sobre el título de la propuesta: *¿es verdad que “familia solo hay una”? ¿Nuestros amigos son, por ejemplo, familia?*

2.3. La cita perfecta (Nivel A2)

En *La cita perfecta*, se presenta un tablón de anuncios en el que algunos jóvenes dejan notas con sus intereses y sus *hobbies* con el objetivo de conocer a gente nueva o encontrar a su pareja ideal. En estos mensajes, comentan qué es importante para ellos en una relación. En ella, hemos querido atender a ciertas unidades léxicas que se aprenden en los niveles A, pero que, en español, tienen otros usos y significados que pueden ocasionar problemas de comunicación. Hablamos de lexías relacionadas con la esfera sexual como *acostarse*, *salir* o *regla*, por ejemplo. Esta última forma léxica, de hecho, no se introduce hasta los niveles B en el PCIC (Instituto Cervantes 2006a-c), pero consideramos que debe ser presentada antes, desde los niveles iniciales. La palabra *regla* se suele enseñar únicamente como un ‘instrumento de medición’ en el nivel A1; sin embargo, nuestras alumnas pueden necesitar utilizar el término para aludir a la realidad tabuizada (la menstruación) en ciertos contextos con relativa frecuencia (para pedir ayuda a una compañera o, incluso, para solicitar atención en un centro de salud o en una farmacia). En las actividades propuestas, se trabajan ortofemismos y eufemismos, además de otros contenidos léxicos relacionados con los *hobbies* y los intereses. En los últimos ejercicios, diseñados para desarrollar la producción escrita y oral, y la mediación, se pide a los estudiantes que imaginen cómo serían las citas que se plantean en la lección. Creemos que la secuencia didáctica es adecuada para finalizar una unidad didáctica dedicada a expresar gustos y opiniones, aunque puede realizarse cuando se considere más oportuno.

Esta es la ficha descriptiva de la secuencia didáctica *La cita perfecta*, elaborada para un nivel A2 (Tabla 3). A continuación, desarrollamos cada una de las actividades propuestas para guiar al profesor de español en su implementación.

Nombre de la secuencia didáctica	<i>La cita perfecta</i>
Nivel recomendado	A2
Esfera tabú principal	Sexual
Duración estimada	Una sesión o una sesión y media (1 hora y cuarto aproximadamente)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer intereses y gustos de otros a partir de un texto • Discriminar diferentes usos de expresiones que pueden relacionarse con lo tabú en determinados contextos comunicativos • Utilizar léxico básico relacionado con la sexualidad y las relaciones personales • Identificar y producir oraciones a partir de las construcciones <i>me gusta, me encanta, me molesta</i>, etc. • Justificar una decisión tomada de manera sencilla • Crear un diálogo e interpretarlo con un compañero. Improvisar un diálogo • Desarrollar la capacidad de trabajar en pareja y en grupo
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con los intereses y el ocio, y con la sexualidad y las relaciones personales • <i>Me gusta, me encanta, me molesta</i> • Construcción sencilla para justificar una opinión: <i>creo que... porque...</i> • Tipo de texto: el diálogo
Actividades comunicativas de la lengua	Comprensión de lectura, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral, interacción escrita, interacción oral y mediación
Dinámicas	Trabajo individual, en pareja y en grupo
Materiales y recursos didácticos	Fichas del alumno

Evaluación	<p>La evaluación de la secuencia es continua y formativa. Cada tarea debe ser controlada por el docente durante su desarrollo. Además de la autoevaluación y de la coevaluación que puedan llevarse a cabo para implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enumeramos una serie de criterios de evaluación generales que puede valorar el profesor de español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los gustos de otros a partir de un texto • Diferencia los usos de algunas unidades léxicas interdictas en determinados contextos comunicativos • Utiliza léxico relativo a la sexualidad y las relaciones personales • Produce oraciones para expresar sus gustos e intereses, además de los de otros • Justifica sus decisiones con oraciones sencillas • Crea e interpreta un diálogo (previamente elaborado por escrito o improvisado) • Trabaja y aprende en pareja y en grupo
------------	--

Tabla 3. Ficha descriptiva de la propuesta didáctica *La cita perfecta*

Actividad 1. Actividad de comprensión de lectura (10 minutos)

Marcos (bombero, 25 años, Madrid)
Me gustan las chicas simpáticas y sociables. No quiero tener hijos de momento. Mis aficiones son salir de fiesta y disfrutar con mis amigos.

Sandra (estudiante, 20 años, Toledo)
Me encanta viajar, mi próximo destino es Florencia! Quiero conocer gente, a lo mejor encuentro un amigo especial, pero no busco una relación seria. ¡soy muy joven aún! Mi regla número uno es disfrutar del momento presente, me encanta ser independiente.

Antonio (cocinero, 23 años, Sevilia)
Soy un chico casero: me gusta ver películas y quedarme en casa. Estoy soltero y busco a alguien con quien poder compartir mi día a día y tener hijos en el futuro. ¡yo me encargo de cocinar!

Laura (deportista, 26 años, Guadalajara)
Mi chico y yo lo dejamos hace meses. Ahora quiero salir con alguien. No me importa estar con una persona más joven que yo, tengo 26 años. Busco a alguien que tenga trabajo y que disfrute del deporte y de hacer planes fuera de casa.

Gabriel (estudiante, 21 años, Getafe)
Soy tímido y quiero encontrar a una persona cariñosa con la que poder disfrutar de la música. Me molesta la gente sociable y que solo quiere acostarse contigo una noche, yo busco algo diferente, ¡nos vamos de concierto!

Plar (peluquera, 22 años, Alcalá de Henares)
Quiero tener hijos, busco un novio que quiera irse a vivir contigo. ¡Me encantan los animales! Mi pareja ideal debe disfrutar de estar al aire libre, espero que no le moleste mi gata Wanda!

Victor (ingeniero, 28 años, Madrid)
Soy Victor, tengo 28 años y soy ingeniero en Madrid. Mi pasión son las motos y escuchar música rock. He querido conocer nuevas amistades, aunque quizás encuentro a mi media naranja. ¡Mi futura pareja debe ser simpática y habladora. No me molesta que tenga otras aficiones, ¡asi aprenderé cosas nuevas!

Julia (profesora, 22 años, Aranjuez)
Nunca he tenido pareja y creo que éste es el momento perfecto. Busco a alguien mayor, que disfrute del cine y de la literatura. No me gustan los chicos que ligan con todas, quiero tener una relación estable y casarme algún día.

En la primera tarea de la propuesta, los estudiantes deberán leer las notas que han dejado unos compañeros en el tablón de anuncios de su escuela de español. Pueden leerse en voz alta y en grupo para que el profesor guíe su lectura y resuelva dudas. Después de leer y comprender cuáles son sus intereses y qué buscan muchos de ellos en una pareja ideal, deberán seleccionar el significado de ciertas expresiones a partir de la tabla resumen que se les ofrece en la actividad 1. Esta es una tarea de presentación y comprensión de lectura para que el alumnado comience a entender los distintos significados de algunas de las expresiones que van a tener que utilizar en los siguientes ejercicios (Anexo 3).

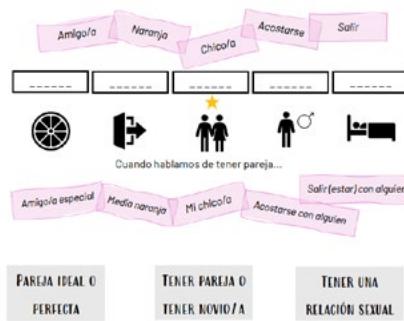
Actividad 2. Actividad de comprensión de lectura (10 minutos)

En esta actividad, los estudiantes deben asociar las lexías señaladas (*amigo/a, naranja, chico/a, acostarse, salir*) con las imágenes que se les presentan. A continuación, tienen que identificar cuál es el significado de las expresiones que aparecen en el tablón de anuncios y que se relacionan con las formas léxicas ya trabajadas: *amigo/a especial, media naranja, mi chico/a, acostarse con alguien, salir (o estar) con alguien*.

- 1) Has encontrado este tablón de anuncios en el blog de tu escuela de español. Parece que hay varias personas que están buscando conocer gente y muchas de ellas quieren encontrar a su pareja ideal. Lee sus anuncios. ¿Cuál es el significado de estas expresiones?

	Novio/a Pareja Relación seria o estable	Soltera/a	Ligar con alguien
Persona que no tiene pareja y no se ha casado			
Persona con la que se mantiene una relación amorosa			
Seducir o atraer a una persona para tener una relación amorosa			

- 2) En el texto, hay algunas expresiones que ya conoces, pero que, en los anuncios, tienen otros significados. Clasifícalas y relacionalas con su significado.



Actividad 3. Actividad de comprensión de lectura (5 minutos)

- 3) La segunda estudiante, Sandra, dice que su "regla número uno es disfrutar del momento presente", ¿cuál es el significado de esta oración?

— — — — —

¿Sabías que **regla** tiene otros significados en español? ¿Los conoces? Relaciona las oraciones con los significados de **regla**:

- 1) Carlos, ¿puedes darme tu **regla** un momento? La necesito para saber cuánto mide esta fotografía. Voy a comprar un marco esta tarde.
- 2) Susana, me acaba de bajar la **regla**. ¿No tendrás alguna compresa en tu mochila? ¡Joder, menudo fastidio!
- 3) Si sigues estas **reglas**, no tendrás ninguna dificultad para resolver el problema de matemáticas en el próximo examen. ¿Tenéis alguna duda más?



Instrumento para medir una distancia



Método para hacer una operación matemática



Menstruación de la mujer

La tercera actividad se centra en el aprendizaje de los significados más habituales de la palabra *regla* en español. En muchas ocasiones, se emplea para designar el sangrado que es experimentado por las mujeres cada mes. Pese a que su aprendizaje no se considera, normalmente, hasta los niveles medios y superiores, consideramos que nuestros alumnos pueden tener necesidad de hablar de esta realidad, cercana para muchos de ellos. A su vez, deben conocer palabras que se relacionan con su salud y bienestar. A partir de una oración que se encuentra en uno de los anuncios del tablón ("mi *regla* número uno es disfrutar del momento presente"), se pide al estudiante que indique cuál es el sentido de

encuentra en uno de los anuncios del tablón ("mi *regla* número uno es disfrutar del momento presente"), se pide al estudiante que indique cuál es el sentido de

la oración y que relacione otros significados de *regla* con los enunciados dados. En la actividad, se presentan otras dos unidades léxicas relativas a la menstruación: *bajar* (para mostrar el verbo con el que se suele acompañar *regla* en el contexto propuesto) y *compresa*. También se incluye, en la oración sobre ella, la expresión *jo*, característica del habla de las mujeres en nuestros corpus y frecuente en este contexto de uso (conversación entre dos mujeres que se conocen y tienen cierta confianza).

Actividad 4. Actividad de expresión escrita (10-15 minutos)

4) ¡Ayuda a tus compañeros! Une a las personas de los anuncios que pueden ser la pareja ideal. ¿Por qué crees que son la pareja perfecta?



Ejemplo: Creo que Julia y Gabriel pueden formar una buena pareja porque los dos quieren tener una relación seria. A Gabriel le encanta la música y a Julia le gusta el cine y los libros, creo que pueden compartir aficiones.

- Creo que _____ y _____ pueden formar una buena pareja porque _____.
- Creo que _____ y _____ pueden formar una buena pareja porque _____.
- Creo que _____ y _____ pueden formar una buena pareja porque _____.
- Creo que _____ y _____ pueden formar una buena pareja porque _____.

propone una oración sencilla con objeto de que expliquen la razón de su decisión: *creo que... y que... pueden formar una buena pareja porque...* Los estudiantes deben demostrar su capacidad de relacionar gustos o actividades de ocio que pueden ser compatibles. En esta actividad, se repasan algunos contenidos funcionales, como dar una opinión con la expresión *creo que* y algunos verbos como *gustar, encantar y molestar*. A partir de las parejas resultantes, se puede realizar una puesta en común para comprobar si, entre todos, se han tomado las mismas decisiones.

Después de tres tareas en las que se trabaja la adquisición del léxico y la comprensión lectora, se propone una primera actividad de expresión escrita en la que los alumnos deben pensar, de manera individual, qué personas creen que podrían formar una pareja ideal a partir de sus gustos e intereses. Para ello, se

Actividad 5. Actividad de expresión escrita (15 minutos)

Tras identificar posibles parejas compatibles, cada alumno, de manera individual o por parejas, debe escoger una de ellas y pensar cómo sería su cita. Para ello, se propone una ficha de ayuda para completar algunos detalles que se van a tener en cuenta en el desarrollo del texto. A partir del esquema-resumen, se elaborará un diálogo para recrear el encuentro entre los dos jóvenes, que tendrá un final feliz o no, pues cada aprendiente tiene libertad a la hora de imaginar su cita.

Creemos que, si esta actividad se realiza de forma individual, sería conveniente escoger la actividad 7, la opción b. Si el diálogo se elabora en pareja, aconsejamos seguir la actividad 6, la opción a. No obstante, el docente puede seleccionar una u otra opción para adaptar la propuesta didáctica en función de sus necesidades.

- 5) Escoge una de las parejas que has creado y escribe su cita perfecta en forma de diálogo con un compañero o tú solo. ¿Su cita tendrá un final feliz como en los cuentos de hadas? ¿Serán solo amigos? Completa la ficha modelo antes de realizar tu diálogo:

Personas que van a la cita:

Sus gustos son:

Les molesta:

¿Buscan una relación?

¿Su cita tiene un final feliz? ¿Por qué?

Otras notas:

- 6) Opción a. Representa tu cita perfecta. Realiza el diálogo que has planteado en la actividad anterior con tu compañero. ¿Cómo es su final?
 7) Opción b. Escoge a una de las personas del tablón de anuncios. Representa una cita perfecta improvisada con otro de tus compañeros. ¿Cómo será vuestro final?

que comente la puesta en práctica de sus compañeros.

Actividad 6. Opción a. Actividad de interacción oral (30 minutos)

La última actividad de *La cita perfecta* consiste en poner en práctica el diálogo que se ha elaborado. La opción a (que recomendamos si el diálogo se ha escrito entre dos personas) es la más sencilla. En ella, la pareja deberá representar el diálogo que ha preparado y mostrar a sus compañeros si su final es feliz o no. El resto del grupo-clase deberá atender a la interacción de sus iguales y el profesor pedirá, de forma aleatoria, a alguno de los espectadores

Actividad 7. Opción b. Actividad de interacción oral (30 minutos)

Si el alumno ha elaborado su diálogo de forma individual, creemos que es interesante que, en vez de representar dicho diálogo, improvise con otro compañero. El estudiante deberá seleccionar uno de los anuncios del tablón, tomar nota de cuáles son los gustos e intereses de la persona que ha escogido e interactuar con un compañero que hará lo mismo. Como no será un intercambio comunicativo previamente elaborado, el alumno debe ser capaz de dirigir la conversación poniendo en práctica todo lo aprendido.

2.4. *De Madrid... al cielo* (Niveles B1-B2)

De Madrid... al cielo es una propuesta planteada para los niveles B. Aunque sus primeras actividades son más sencillas y se adaptan bien a un nivel B1, la dificultad de algunas de las tareas posteriores hace que sea una secuencia didáctica idónea para el nivel B2. Lo más adecuado es realizar una selección de los distintos ejercicios en función del nivel del grupo-clase. No obstante, todas las tareas diseñadas han sido secuenciadas.

En *De Madrid... al cielo*, se parte del género discursivo de la noticia (en medios audiovisuales y en prensa) y se presenta la tradición del Día de Todos los Santos para mostrar cómo se trata la muerte y el recuerdo a aquellos seres queridos que ya no están en Madrid. A partir de un telediario de la cadena pública madrileña Telemadrid, emitido en 2019⁶, se plantea una serie de ejercicios en los que se trabajan las tradiciones y las lexías tabú con las que se alude a la realidad interdicta. En nuestra propuesta didáctica para los niveles B1 y B2, introducimos unidades fraseológicas y algunas voces disfemísticas, por tanto, marcadas, en contextos reales de uso.

A continuación, presentamos la ficha descriptiva de la propuesta *De Madrid... al cielo*, elaborada para los niveles B1 y B2 (Tabla 4). Después, explicamos cada una de las tareas que componen la propuesta e incluimos algunas recomendaciones para el profesor de español.

Nombre de la secuencia didáctica	<i>De Madrid... al cielo</i>
Nivel recomendado	B1-B2
Esfera tabú principal	Mágico-religiosa
Duración estimada	Varía en función de la selección de las actividades

⁶ Se han seleccionado los titulares, las noticias y los vídeos que se utilizan en las actividades de la secuencia didáctica. Pueden consultarse los distintos archivos audiovisuales de la propuesta en esta dirección: https://drive.google.com/drive/folders/1aJDcYxpCMyepeXjaOZb1l2c5_DSI-SvM?usp=sharing.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la noticia y sus particularidades • Usar expresiones que aluden a tabú relacionadas con la muerte y con sus tradiciones en Madrid, y adecuadas a la situación comunicativa • Identificar los distintos matices que hay entre las expresiones más marcadas y las indirectas en función de los distintos contextos de uso • Relacionar las tradiciones madrileñas con las tradiciones propias • Definir expresiones idiomáticas complejas a partir de ejemplos reales y apoyos visuales, y emplearlas correctamente • Desarrollar la capacidad de trabajar y de cooperar con los demás
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Género discursivo: la noticia • Día de Todos los Santos en Madrid: tradiciones y costumbres relacionadas • Léxico tabú relacionado con la muerte; diferencias entre expresiones marcadas y expresiones indirectas • Expresiones idiomáticas y unidades fraseológicas relacionadas con la muerte • Expresar condolencias y dar el pésame
Actividades comunicativas de la lengua principales	Comprensión audiovisual, comprensión de lectura, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral, interacción oral y mediación
Dinámicas	Trabajo individual, en pareja y en grupo
Materiales y recursos didácticos	Fichas del alumno, pantalla con proyector, reproductor de audio y dispositivo electrónico con conexión a internet
Evaluación	<p>La evaluación de la secuencia es continua y formativa. Cada tarea debe ser controlada por el docente durante su desarrollo. Además de la autoevaluación y de la coevaluación que puedan llevarse a cabo para implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enumeramos una serie de criterios de evaluación generales que puede valorar el profesor de español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce el género discursivo de la noticia y elabora un texto siguiendo sus características • Usa expresiones tabú relacionadas con la muerte y con sus tradiciones en Madrid • Identifica los matices de las unidades léxicas interdictas en función de su contexto de uso y distingue cuándo es aconsejable evitar las expresiones más marcadas y cuándo no • Relaciona las costumbres madrileñas con las propias • Define expresiones idiomáticas complejas a partir de ejemplos reales y apoyos audiovisuales y las emplea cuando corresponde • Trabaja y aprende en grupo

Tabla 4. Ficha descriptiva de la propuesta didáctica *De Madrid... al cielo*

Actividad 1. Actividad de comprensión audiovisual (10 minutos)



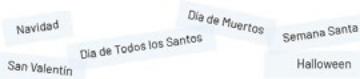
El **telediario** es un programa informativo de televisión en el que se muestran las noticias más importantes que se han producido en el día. Normalmente, en España, contamos con dos telediarios: el del mediodía (a las 13h) y el de la noche (a las 21h). También es frecuente que haya un telediario matinal desde las 6 o 7 de la mañana. Este programa siempre comienza con unos titulares. Luego, se presentan las noticias más importantes, seguidas de un apartado dedicado al deporte y, finalmente, de una sección sobre la previsión del tiempo.

Titulares



- 1) El telediario comienza con unos titulares, es decir, una serie de enunciados en los que se presentan las noticias que se van a tratar durante la emisión y se resume su contenido de forma muy breve. Atende a los titulares del telediario del 1 de noviembre y responde a estas cuestiones:

- a) ¿Qué tradiciones se llevan a cabo en España y en Madrid en torno al 1 de noviembre? Subraya las respuestas correctas. ¿Cuál de ellas no es típica de España y tomamos de otras culturas?



- b) ¿En qué orden se presentan los titulares?

- CEMENTERIOS CON HISTORIA.** En muchos pueblos de la región
- VENDEN 350.000 KG DE DULCES.** Bufuelos y huesos de santo
- COLAS EN LOS CEMENTERIOS.** Costumbre, tradición... y ataúdes
- CENIZAS A LA ESTRATOSFERA.** Imágenes del fallecido en un globo
- NOCHE SIN INCIDENTES.** Halloween en Madrid
- VISITA A LOS DIFUNTOS.** Día de Todos los Santos

- c) ¿De qué van a tratar las noticias? Escoge uno de los titulares e indica qué información se va a desarrollar en la noticia correspondiente.

La propuesta *De Madrid... al cielo* comienza con un texto en el que se explica qué es el telediario y se indica el género discursivo que se va a trabajar durante las actividades: la noticia. Despues de la presentación, se deben ver los titulares del Telediario 1 del día 1 de noviembre de 2019 para realizar la primera actividad, que está compuesta por tres preguntas de comprensión audiovisual. Se puede volver a reproducir el video una segunda vez, justo antes de realizar una corrección oral en grupo (Anexo 4).

Actividad 2. Actividad de comprensión audiovisual y de comprensión de lectura (10 minutos)

En los titulares que se han utilizado en la primera actividad, hay un detalle que puede pasar inadvertido: solo se emplea la palabra *muertos* cuando se habla de Halloween y de los muertos vivientes, no se usa cuando se alude a los familiares y amigos fallecidos, y a su recuerdo en las fechas señaladas. En esta tarea, se muestran, por escrito, fragmentos en los que se utilizan expresiones como *fallecido*, *los que un día nos dejaron* o *seres queridos que ya no están*, y se oponen a lo que se dice en el titular sobre Halloween

- 2) El Día de Todos los Santos se celebra en España cada 1 de noviembre. Es una tradición de origen católico en la que se recuerda a todos los difuntos, es decir, a todas aquellas personas que han fallecido. Observa los siguientes fragmentos:



Imagenes del **fallecido** en un globo. Esta empresa se dedica a enviar las cenizas de los difuntos a la estratosfera. Antes proyectan imágenes del **fallecido** en este globo.



Visita a los **difuntos**. Hoy es un día de esos para acompañar y para recordar a los **que un día nos dejaron**.

 Hoy es el día grande, día de flores y oraciones en las tumbas de los **seres queridos que ya no están**.



Muertos vivientes, zombies y calaveras tomaron las calles de la región y muchos locales de fiesta.

¿Por qué crees que la palabra *muertos* solo se utiliza para hablar de Halloween y, sin embargo, se emplean otras expresiones (*fallecido*, *difuntos*, *los que nos dejaron*, *seres queridos que ya no están*) cuando se habla de los familiares y amigos que han fallecido y a los que se visita el 1 de noviembre?

(muertos vivientes, zombies y calaveras tomaron las calles). Después, se pregunta a los alumnos por qué creen que se evita decir *muertos* cuando se habla de recordar a los familiares y amigos que ya han fallecido. Esta segunda actividad de introducción pretende resaltar, desde el principio, las unidades interdictas y sus usos reales en diferentes contextos. Aunque *muerto* no es una expresión tabú marcada, sino neutra, los hablantes la perciben demasiado directa y prefieren aludir a las personas que han perdido con más cariño y cuidado. Es importante destacar que, desde los titulares, contamos con usos particulares con los que se habla de la muerte y del recuerdo a los que ya no están con nosotros.

Actividad 3. Actividad de comprensión audiovisual (15 minutos)



Noticias

3) Mira la primera noticia y responde a las siguientes preguntas de comprensión:

- ¿Cuántas personas visitarán a sus seres queridos en los cementerios durante esos días? _____
- ¿Por qué se evita ir el día 1? _____
- ¿Cómo se recuerda a los difuntos en esta tradición? _____
- _____
- ¿Qué flores se compran más? _____



La tercera actividad de la secuencia es similar a la primera, aunque las preguntas de comprensión audiovisual son más complejas y requieren una mayor interpretación del contenido de la noticia por parte del alumnado. Tras el visionado de la primera noticia del telediario, se debe contestar a una serie de cuestiones relacionadas con las visitas al cementerio de La Almudena (Madrid) el día 1 de noviembre.

Actividad 4. Actividad de expresión escrita y de comprensión audiovisual (5 minutos)

En la siguiente actividad, se pide a los aprendientes que expliquen dos expresiones que se utilizan en la noticia: *ir a cumplir* y *mirar la economía*. También se solicita al alumnado que una la imagen del visitante con la persona o personas que dice que va a visitar en el cementerio. Para realizar este ejercicio, es recomendable un segundo visionado. Tanto en la tercera

4) ¿Cuál es la opinión de los visitantes que son entrevistados en esta noticia? Explica las expresiones resultadas y relaciona al visitante con las personas a las que va a ver el día 1 de noviembre.

Hay gente que **solamente viene hoy a cumplir** y hay gente que viene pues todo el año...

Siempre **miran la economía**, pero si compran, compran algunas cositas que otras. El clavel, las margaritas...

¿A quién va a visitar?



A su suegro

El nicho de su hermana

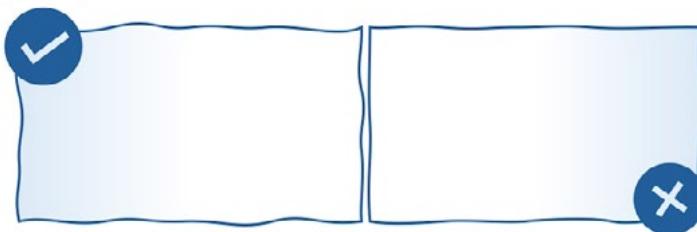
A su hermana

A su padre y a sus abuelos

actividad como en la cuarta, se introducen lexías interdictas relacionadas con la muerte que deberán explicarse si son desconocidas para los estudiantes (como, por ejemplo, *nicho*).

Actividad 5. Actividad de comprensión audiovisual (10-15 minutos)

- 5) Observa el segundo video. Señala similitudes y diferencias entre las tradiciones del día 1 de noviembre en el cementerio de La Almudena y en los pueblos madrileños.



En la quinta actividad, se pide a los estudiantes que vean la segunda noticia del telediario, en la que se comenta cómo se vive el Día de Todos los Santos en los cementerios de los pueblos madrileños. El estudiante deberá identificar semejanzas y diferencias entre las costumbres de los cementerios de la capital madrileña, como el de La Almudena, y las de los cementerios de algunos pueblos más pequeños (en la noticia, los de Navas del Rey y Quijorna). También es un buen momento para recordar las diferencias de vivir en un pueblo frente a vivir en la ciudad y para incidir en la importancia, por ejemplo, de las tradiciones religiosas, que se mantienen con más fuerza en ciertas zonas rurales, tal y como se señala en la propia noticia al aludir a los responsores del sacerdote o a la misa.

Actividad 6. Actividad de expresión escrita y de mediación (15 minutos)

Después del visionado de las dos siguientes noticias sobre el cementerio de San Justo y sobre otras formas de despedirse de los seres queridos que han fallecido, los alumnos deberán adaptar la noticia audiovisual a una breve noticia para un medio escrito. Para ello, se ofrecen dos tablas con datos de ambos textos con objeto de facilitar el trabajo a los estudiantes. Se ha de escoger una de las dos noticias del telediario y redactar una nueva noticia para un medio digital. La tarea puede realizarse de manera individual o por parejas. Además de aprender a adaptar una noticia de telediario a un medio de comunicación escrito, el estudiante de español comenzará a producir las expresiones relacionadas con la muerte y con la tradición del Día de Todos los Santos que se han trabajado en las actividades previas. En la ficha del alumno, se incluye una noticia de *El País*, de noviembre de 2021, sobre el cementerio de Las Manchas en La Palma, para que los aprendientes tengan un ejemplo en el que aparecen, claramente, las partes de la noticia escrita.

- 6) Atiende a las siguientes noticias sobre el cementerio de San Justo y otras formas de despedirse de los que ya no están con nosotros. ¿Cómo serían estas noticias si estuvieran publicadas en un periódico? Redacta una breve noticia escrita a partir de la información del telediario emitido por Telemadrid.



<p>Cementerio de San Justo</p> <p>Jugos monumentales y escultóricos. Descansan los personajes más ilustres de los siglos XIX y XX de las Artes y las Letras. Hay panteones y tumbas decoradas con gran valor artístico e histórico. Lugar en el que se sufría la Guerra Civil. En el está el primer panteón modernista de toda España. Es como un museo al aire libre de entrada gratuita.</p>	<p>Cenizas en globo de helio</p> <p>Utilizan un globo de caucho vegetal sobre el que proyectan fotos, videos y mensajes. Realizan retransmisiones en directo. Las cenizas pueden llegar a volar a 45000 metros de altura. El cliente escoge el lugar desde donde se lanza el globo que explota en la estratosfera. Las cenizas se dispersan por todo el mundo. Es una forma original de despedirte de un ser querido. Precio no muy elevado.</p>
---	---

<p>Noticia</p>	

EL PAÍS

EDICIÓN VOLCÁNICA EN LA PALMA |

El volcán de La Palma se reactiva: una nueva colada arrasa el cementerio de Las Manchas

Involcan ha confirmado la aparición de un nuevo centro emisor. Las fuertes lluvias complican la retirada de cenizas y crean corrientes de agua en el este de la isla

El volcán de La Palma ha registrado un repunte de actividad tras varios días de 'piedida de ener-gía', según admite los vulcanólogos del Instituto Geográfico Nacional. En las últimas horas, ha aparecido un nuevo centro emisor en cono, el cual ha registrado al menos cuatro desbordamientos que han incrementado el flujo de lava. La mala noticia es que ha nacido una nueva lengua que discurre paralela a la situada más al sur. Avanza en dirección sureste, hacia una zona relativamente urbanizada en la que, hasta este jueves, se ubicaba el principal cementerio de la zona.

Actividad 7. Actividad de búsqueda y de expresión escrita u oral (10-15 minutos)

7) Busca información sobre la expresión de Madrid al cielo. ¿Qué significa? ¿Por qué se utiliza en la noticia en la que se habla sobre despedir a los difuntos en globo?



«Pues el invierno y el verano, en Madrid solo son buenos, desde la cuna a Madrid, y **desde Madrid al Cielo**». Luis Quiñones de Benavente (s. XVI-XVII)
Baile del invierno y del verano

De Madrid al cielo y, en el cielo, un agujerito para verlo

Cada vez que me despides de ti me muero por dentro y cada vez que me reencuentro contigo, siento que estoy en el cielo. escribió un famoso poeta.

En la casa se burlan de ella. Dicen que nunca se enterá de nada, que vive peralda, que está en las nubes. Y a lo mejor es verdad.

En esta actividad, se reflexiona sobre el título de la propuesta y la expresión *de Madrid al cielo*. Puede ser el cierre a la primera sesión si se decide realizar la propuesta por completo o un ejercicio voluntario o final si se hace una selección de tareas. En esta ocasión, se pide al estudiante que investigue sobre la expresión, que se remonta a los Siglos de Oro y que se ha utilizado en la composición de un chotis homónimo que da nombre a una película de 1952. De hecho, el dicho "de Madrid al cielo y, en el cielo, un agujerito para verlo" es conocido

por la mayoría de los madrileños y se recurre a él en canciones y en otras manifestaciones artísticas y culturales. Los estudiantes pueden realizar la búsqueda de información en medios de comunicación, como en el periódico ABC, donde se dedica una noticia a esta expresión, cuyo enlace se incluye en la ficha del alumno correspondiente. Además del significado de esta expresión, pedimos al alumnado que reflexione sobre el sentido de *estar en el cielo* y sobre otra construcción que puede resultarles semejante: *estar en las nubes*. Esta parte de la actividad se puede realizar por escrito o de forma oral con el grupo-clase. El alumno ha de explicar el sentido de cada una de las oraciones propuestas y comprender que estas expresiones pueden tener varios significados en función de su contexto de uso.

Actividad 8. Actividad de expresión escrita u oral (10 minutos)

- 8) Además de los *panellets* catalanes, los buñuelos y los huesos de santo son dulces típicos que se comen en España en la festividad del Día de Todos los Santos. ¿Hay algún dulce que se coma por estas fechas en tu país?

Contamos con una última noticia del telediario sobre los postres típicos de estas fechas en Madrid: los buñuelos y los huesos de santo. Aunque se puede ampliar para trabajar otros contenidos (como, por ejemplo, la receta), en esta ocasión, proponemos un ejercicio en el que

preguntamos a los estudiantes por las comidas típicas de estas fechas en su cultura y por los postres o alimentos que les traen un buen recuerdo. En la noticia, los entrevistados recuerdan que comían esos dulces con sus familiares y señalan que continúan comprándolos para mantener la tradición. La comida también es recuerdo y se puede aprovechar esta noticia para realizar una breve actividad de interacción oral sobre ello. Se trata de una actividad de cierre, al igual que la 7. Se incluye, en la ficha del alumno, una aclaración sobre la creencia mencionada en la noticia en la que se señala que se salva un alma del purgatorio con cada bocado que se le da a un buñuelo porque puede resultar demasiado compleja para aquellos alumnos que no comparten una cultura cristiana y católica o que no sepan qué es el purgatorio. También se puede reflexionar sobre estas creencias asociadas a la comida de forma oral.

En la última noticia, los madrileños recuerdan a sus seres queridos comiendo postres. ¿Qué comida o dulce te trae un buen recuerdo?

¿Lo disfrutas en una época determinada del año? Señala cómo se llama y explica, en pocas líneas, por qué es tan especial para ti.



"Con cada bocado, se salva un alma del purgatorio"
En la religión católica, las almas de los fallecidos deben limpiar sus pecados en el purgatorio antes de llegar al cielo.

Actividad 9. Actividad de expresión escrita y de expresión oral (30 minutos)

Esta es la tarea final que proponemos en la secuencia didáctica, aunque incluimos otros dos ejercicios de reflexión después. A partir de todo lo aprendido, los estudiantes, en parejas o en pequeños grupos, deberán preparar una breve noticia en la que expliquen las tradiciones de otra cultura relacionadas con las fechas en torno al 1 de noviembre o con la muerte y el recuerdo a los seres queridos. Pueden describir sus propias costumbres o investigar sobre las de otras culturas. Después, se realizará un telediario con todas las noticias. Para desarrollar la actividad, tendrán que preparar un guion, ensayar la noticia y, después, llevar a cabo la puesta en escena junto con todos los compañeros de la clase. Se pueden preparar unos titulares e, incluso, grabar el programa si así se desea.

9) ¿Estrenamos nuestro telediario?
Prepara junto con algún compañero una noticia sobre las tradiciones en torno al 31 de octubre y al 1 de noviembre en otras culturas que no sean la española. ¿Te atreves a realizar el telediario junto a toda tu clase?



10) En español, damos el pésame a los familiares y amigos que acaban de perder a un ser querido. ¿Por qué dice esto el conocido escritor español Javier Cercas? Explica el titular.

Javier Cercas: "Cuando alguien me dice que no le gusta leer sólo se me ocurre darle el pésame"



Isabel Vargas - *El Español de Málaga*
5/11/2021

Actividad 10. Actividad voluntaria de reflexión y de interacción oral (5 minutos)

Proponemos dos últimas actividades voluntarias de interacción. En esta décima tarea, se pide que se explique el titular de una entrevista a Javier Cercas en la que dice que, cuando alguien le confiesa que no le gusta la lectura, solo se le ocurre darle el pésame. En la actividad, se reflexiona sobre cómo se da el pésame en español y sobre el sentido de enunciados como el producido por Cercas.

Actividad 11. Actividad voluntaria de comprensión audiovisual y de expresión escrita (15-20 minutos)

Incluimos una última tarea en la que se introducen distintas formas de aludir a la realidad de *morir*, a aquel que ya ha fallecido o al que está a punto de hacerlo, de manera más o menos directa. A partir de un reportaje en el que se habla sobre cómo nos referimos a la muerte en español, se trabaja una serie de unidades idiomáticas y se introducen las diferencias entre las formas léxicas marcadas o disfemísticas y las unidades indirectas o eufemísticas. El vídeo ha sido recortado para adaptarlo a la propuesta y facilitar su comprensión. En la ficha del alumno, se ofrece un esquema con varias expresiones en español que se utilizan con los significados de 'morir', 'moribundo' y 'muerto', algunas disfemísticas y otras eufemísticas. También se incluye una breve aclaración final sobre expresiones *fuertes*, *neutra*s y *suaves* para evitar el empleo de terminología especializada y acercar la expresión del tabú al alumnado de niveles intermedios y avanzados, pues esta tarea podría realizarse, con algunas pequeñas modificaciones, en una clase de nivel C1. Cada estudiante deberá seleccionar una de las cuatro metáforas propuestas y explicar por qué cree que se utiliza con el significado de 'morir': *ver crecer las flores desde abajo*, *criar malvas*, *quedarse muñeco* y *llevárselo la parca*. Se han escogido estas porque se corresponden con usos marcados y directos, y se ha considerado que puede resultar más sencillo explicar la relación que hay entre la unidad fraseológica, sus componentes y su significado. Se pueden exponer otras unidades o incluir contextos de uso para disminuir o aumentar la dificultad de la tarea.



2.5. *Hablemos de tabú* (Niveles C1-C2)

La última propuesta se compone de diversas actividades en las que se trata el tabú lingüístico. Al aumentar el nivel de los ejercicios, también hemos introducido un mayor número de unidades interdictas. Hasta ahora, todas las secuencias trabajaban ciertas voces que se relacionaban con otros contenidos no tabú: las partes de la casa, la familia, la descripción física, el ocio, la noticia, etc. En este caso, todos los ejercicios giran en torno a qué es el tabú, qué conceptos se prohíben y cómo se expresa lo interdicto en lengua española. Recomendamos que el docente seleccione algunas de las tareas diseñadas en función del nivel del grupo-clase y de sus necesidades, o que se agrupen y trabajen en distintas unidades didácticas a lo largo del curso de español. En cualquier caso, también se pueden llevar al aula tal y como aquí se presentan, pues se encuentran secuenciadas y se han organizado teniendo en cuenta los contenidos tratados y los objetivos de aprendizaje.

Hablemos de tabú es una propuesta didáctica para los niveles C1 y C2 en la que se introducen lexías con las que se alude a realidades de las cuatro esferas prohibidas. De hecho, se retoman los conceptos tabú que ya se abordan en las propuestas anteriores, pero se tratan con un grado mayor de dificultad. También se presentan actividades en las que se trabajan las diferentes formas de expresión de interdicción, desde los usos que son disfemísticos hasta los que son claramente indirectos. Nos centramos, a su vez, en la enseñanza de expresiones idiomáticas y metafóricas tabú, y en relacionar cada forma de expresión con su contexto de uso. El estudiante de ELE debe comprender que ninguna expresión es negativa o impronunciable y que pueden encontrarse con todas ellas cuando interactúen con hablantes nativos. Cada palabra se utiliza con una finalidad pragmático-discursiva y con una función comunicativa en una situación comunicativa determinada. En ninguna actividad se fuerza a que el alumno produzca una determinada expresión prohibida, sino que se promueve la selección de las formas de expresión más adecuadas en función de la interacción planteada. Además, se reflexiona sobre los propios tabúes y sobre los tabúes que hay en la cultura española, sobre los distintos significados de ciertas voces marcadas y sobre las diferencias entre algunas expresiones no prohibidas en el español peninsular, pero que sí cuentan con interdicción en el español de Latinoamérica. Como tareas finales, proponemos una investigación sencilla sobre expresiones idiomáticas tabú para la elaboración de una infografía y un debate en el aula de ELE (Moncalvillo y López, s. f., en línea).

Esta es la ficha descriptiva de la última secuencia didáctica que proponemos como aplicación de nuestra investigación, *Hablemos de tabú*, elaborada para los niveles C1 y C2 (Tabla 5). Finalmente, explicamos cada una de las actividades ideadas para guiar al profesor de ELE en su docencia.

Nombre de la secuencia didáctica	<i>Hablemos de tabú</i>
Nivel recomendado	C1-C2
Duración estimada	Varía en función de la selección de las tareas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Definir qué es el tabú y qué es una expresión tabú Identificar las distintas esferas tabú y las realidades que se relacionan con cada una de ellas en Madrid Discriminar entre unidades léxicas suaves (eufemismos), neutras (ortofemismos) y fuertes (disfemismos) que comparten un significado común, pero que se utilizan en contextos distintos y con diversas funciones y finalidades en el discurso Producir expresiones idiomáticas y metafóricas tabú en función de la situación comunicativa planteada y del registro requerido Analizar los tabúes y las expresiones interdictas de su propia cultura y lengua, y contrastarlos con la interdicción en español y en Madrid Seleccionar los significados de expresiones disfemísticas propias de registros coloquiales, con funciones no referenciales y finalidad expresiva relacionadas con el verbo <i>cagar</i> Identificar los usos de lexías no interdictas en España, pero sí tabú en algunos países de Latinoamérica en intercambios comunicativos concretos Presentar una infografía fruto de una investigación previa Desarrollar un debate y organizar dicho evento en equipo Trabajar en pareja y en grupo
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> El tabú y las expresiones tabú: esferas, variantes de <i>expresión</i>, funciones comunicativas y finalidades pragmático-discursivas La selección de unidades léxicas relacionadas con la interdicción en función de la situación comunicativa La voz léxica <i>cagar</i>, sus connotaciones y expresiones relacionadas con distintos significados en función de su uso real Las expresiones tabú en Latinoamérica: <i>coger, concha, pico, chaqueta, palo, chucha, culear</i>, etc. La infografía como medio divulgativo El debate escolar

Actividades comunicativas de la lengua	Comprensión de lectura, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral, interacción oral, interacción en línea y mediación
Dinámicas	Trabajo individual, en pareja y en grupo
Materiales y recursos didácticos	Fichas del alumno
Evaluación	<p>La evaluación de la secuencia es continua y formativa. Cada tarea debe ser controlada por el docente durante su desarrollo. Además de la autoevaluación y de la coevaluación que puedan llevarse a cabo para implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enumeramos una serie de criterios de evaluación generales que puede valorar el profesor de español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe qué es el tabú y la expresión tabú • Distingue las realidades que se relacionan con las distintas esferas tabú • Discrimina entre unidades léxicas suaves, neutras y fuertes que comparten un significado común, pero que se utilizan en contextos distintos, con diversas funciones y finalidades • Produce expresiones idiomáticas y metafóricas en función de la situación planteada y del registro requerido • Analiza los tabúes de su cultura y las expresiones interdictadas de su lengua materna • Conoce los significados de algunas expresiones disfemísticas coloquiales relacionadas con el verbo <i>cagar</i> • Explica los usos de lexías que, pese a no estar prohibidas en España, sí que son tabú en algunos países de Latinoamérica en determinados contextos de uso • Presenta una infografía fruto de una investigación previa y con intención divulgativa • Desarrolla un debate escolar y organiza el evento en equipo • Trabaja y aprende en grupo

Tabla 5. Ficha descriptiva de la propuesta didáctica *Hablemos de tabú*

Actividad 1. Actividad de comprensión de lectura (10-15 minutos)

En todas las culturas del mundo, hay comportamientos, objetos y conceptos prohibidos o **tabú**. Esta palabra, **tabú**, proviene de la Polinesia. James Cook, un capitán inglés, anotó en 1771 que los aborígenes identificaban con esa expresión aquello que no se podía realizar y que, por tanto, se prohibía. El navegante tomó este lexema como un préstamo para su lengua materna, el inglés (**taboo**), desde donde se extendió a otras lenguas, como el español. Así, podríamos decir que **tabú** tiene una fecha de nacimiento, algo completamente inusual si pensamos en la mayoría de las palabras que componen nuestro léxico!

En la lengua española, la primera vez que se registra **tabú** en una obra escrita es en el año 1911, en la novela *El orfán de la ciencia* de Pío Baroja, uno de los escritores más célebres de las letras españolas de principios del siglo XX.

El **tabú** es atemporal y universal, ha existido desde que el ser humano convive en sociedad, aunque esto no quiere decir que no haya evolucionado a lo largo del tiempo. Aunque, en principio, se relaciona con la prohibición de comer o tocar algún objeto, impuesta a sus adeptos por algunas religiones de la Polinesia (DLE, RAE S. L., en línea, 23.º ed.), y, por tanto, con las creencias y los dogmas acerca de la divinidad, hoy en día, el **tabú** se asocia con otros conceptos diversos: la sexualidad, las diferencias sociales económicas y laborales, las necesidades fisiológicas, la muerte, la diversidad racial y de género, los defectos, las enfermedades mentales, etc.

La prohibición social se refleja en la lengua de los integrantes de una comunidad y afecta a sus palabras. Estas se convierten en **expresiones tabú** o prohibidas. Como hablantes, aprendemos cuáles pueden llevarnos a malentendidos con los demás y en qué contextos podemos emitir aquellas que cuentan con connotaciones negativas.

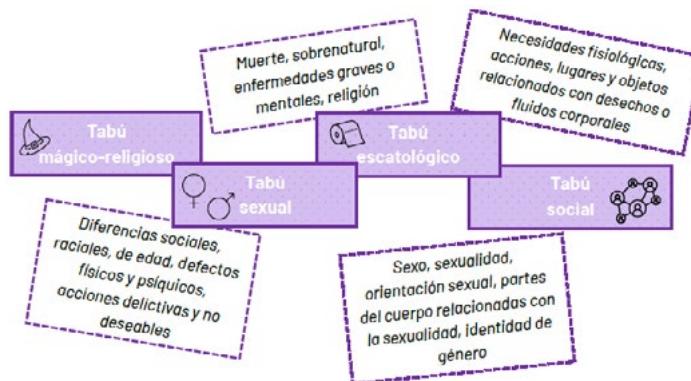
¡Hablamos de **tabú**!

1) Responde a las siguientes preguntas sobre la lectura:

- ¿Cuál es el origen de la palabra **tabú** y a qué hace referencia?
- ¿En qué siglo se registra la expresión **tabú** en la lengua española por primera vez? ¿Dónde?



La propuesta se inicia con una actividad de comprensión de lectura. El texto, en este caso, ha sido creado específicamente para la propuesta, porque no se ha encontrado ninguna publicación real con la que se pudiera introducir, de forma adecuada, el tema de la secuencia: la interdicción y su reflejo en la lengua de una comunidad de habla. En las preguntas de comprensión, se pide la definición de **tabú** y de **expresión tabú**. También hay cuestiones relativas al origen y a las esferas o a los ámbitos a los que afecta la interdicción. Se trata de una tarea sencilla que puede adaptarse al nivel del grupo-clase y ampliarse si se considera necesario (Anexo 5).



Actividad 2. Actividad de reflexión y de expresión escrita (5 minutos)

- 2) ¿Qué crees que es tabú en España? ¿Conoces palabras o expresiones interdictas en español? Identifica algunas y explica sus significados.



- 3) ¿Qué es tabú en tu país? ¿Hay palabras y expresiones interdictas en tu lengua? ¿Cuáles? ¿Ves diferencias entre lo que es tabú en España y en tu país? ¿Y en las palabras tabú que se utilizan en tu lengua y en la española?



Las siguientes dos actividades también son más sencillas y están relacionadas. En el segundo ejercicio, se pregunta a los aprendientes por los tabúes que hay en España y por las expresiones interdictas que conocen en español. Los alumnos han de señalar algunas palabras tabú e incluir ejemplos.

Actividad 3. Actividad de reflexión, de expresión escrita y de interacción oral (5 minutos)

Ahora, la pregunta se dirige hacia la cultura y la lengua propias del alumno. El aprendiente debe compartir, por escrito, qué es tabú en su cultura y cómo se refleja en su lengua, además de indicar si observa diferencias o similitudes respecto a la cultura española. Estas dos tareas ya las propusimos en un cuestionario que recogimos para un nivel B2 en una investigación previa (Mayo Martín 2017) y suscitaron una reflexión posterior en grupo muy enriquecedora que creemos útil para la secuencia. Recomendamos, así pues, que se corrijan las dos actividades en conjunto para realizar una puesta en común. Es importante que el docente recuerde durante la sesión que, para aludir a un concepto o a una realidad tabú, podemos utilizar expresiones más o menos marcadas. En principio, esto ya se debería haber trabajado en los niveles anteriores, pero conviene tratarlo de nuevo en este momento de la secuencia didáctica.

Actividad 4. Actividad de comprensión de lectura (10-15 minutos)

En la cuarta tarea, se presentan doce fragmentos, extraídos de novelas, tuits o mensajes de redes sociales y conversaciones coloquiales, para que cada aprendiente sea capaz de identificar qué expresiones interdictas se utilizan en los contextos de uso propuestos. Todos los textos contienen usos reales de la

lengua española; han sido tomados del corpus CORPES XXI (RAE s.f., en línea) y de la red social *Twitter* o *X* (en estos casos, se han anonimizado los mensajes y se han realizado ligeros cambios o correcciones cuando se han considerado necesarias, para cumplir con la normativa de protección de datos). Los sujetos que producen las formas tabú son todos de origen español. Uno de los fragmentos se toma de una conversación coloquial que forma parte del corpus de datos ACUAH2, dirigido por Ana M.ª Cesterero Mancera, como ya hemos señalado con anterioridad, y que es emitido por un alcaláinó adulto y con estudios superiores. A partir de la lectura de los fragmentos, el estudiante deberá clasificar la expresión interdicta (marcada en negrita y subrayada en el texto) en la tabla que se ofrece a continuación, en la que se distinguen las voces *suaves* (eufemísticas) de las *neutras* (ortofemísticas) y de las *fuertes* (disfemísticas). Se han propuesto las

- 4) Ahora vas a leer varios textos de fuentes diversas (libros, Twitter/X, conversaciones coloquiales, etc.). En cada uno de ellos, hay una palabra tabú destacada. Identifica las tres palabras que tienen el mismo significado y sitúalas en orden. ¿Cuáles son fuertes, cuáles neutras y cuáles suaves?

Y los días libres habíamos podido ir al cine, aunque fuera al Carretón, o al teatro, que me voy a **morir** sin darme el gusto de haber ido al teatro, o a merendar chocolate con churros, o solo al Retiro a oír cantar a los pajaritos. Mendicutti, Eduardo. *Para que vuelvas hoy*. Barcelona: Tusquets Editores, 2020.

¿Podéis ver una película sin hacer *spoiler*? Que parecéis **gilipollas** no sabéis ver películas. HOSTIA. Andónimo. Twitter/X.

—Inma, Inma... **Follar**. ¿Te acuerdas de lo que fuiste? —[—] —Inma! ¡Que me preocupul! ¡Hace cuánto que no...? Inma vuelve y calcula.

—Desde que se fue Ramón... —[—] —No puede ser! ¡Tenemos que arreglarlo, Inma! ¡Tienes con quién o te lo busco! Bravo, Paloma. *Las incorrectas*. Barcelona: Planeta, 2019.

Que ganas ya de las uvas, stragantarme y **palmar**. Andónimo. Twitter/X.

Eso sería el último verano que compartiríamos, pues mi madre **fallecería** poco mesé después. Vicente la acompañó hasta el final y luego regresó a Francia, donde tenía su hogar desde hacía muchos años.

Sastre, Elvira. *Días sin ti*. Barcelona: Planeta, 2019.

Orson Welles había rodado la película Mr. Arkadin. Un día comenzó a andar por una loma y todo el equipo le siguió con las cámaras a cuestas. Creían que estaba localizando, pero de pronto se volvió y se puso a gritar: «No me sigáis, por todos los diablos, que solo voy a **morir**. Era un genio.

Vicente, Manuel. *Ava en la noche*. Barcelona: Alfaguara, 2020.

Es que nada, no sabe hablar, o sea, es muy fuerte jajá! Nos ha querido **entrar** y ya está. Y luego debe ser muy **limitado de cabales**, pero con esas condiciones ¡madre mia! Podría haber hecho historia.

Andónimo, conversación coloquial

Tener sexo "choca con la realidad de que todo el mundo tiene sexo, aunque no se coma un colín ("barta de pan pequeño, delgada y alargada", por cierto). Tener sexo no es una elección, sino que nos viene de serie. De ese modo, si alguien dice "a faltano le gusta mucho tener sexo", se le podría contestar "será que lo usa".

Grigelmo, Alex: «Los denivianos también tienen sexo». *El País. Ideas*. Madrid: elpais.com

2018-12-02.

Ser padre supone ir a **hacer tus necesidades** básicas y que la niña se venga al baño contigo y con todos sus peluches a comerase un yogur a media mañana.

Andónimo. Twitter/X.

Landis puede estar loco, en el sentido clínico, pero lo que no es, desde luego, es **tonto**, no se le ocurre falticar La Mona Lisa y mandársela al MOMA; copiar a una Majá, con ropa o sin ella, y tratar de colársela al Louvre.

Albero Suárez, Miguel: *Fake. La invasión de lo falso*. Barcelona: Planeta, 2020.

Tras un tiempo sin **tener relaciones** nuestro cuerpo se acostumbra a no tenerlas, e incluso se muestra reticente a un nuevo encuentro. En este caso, la respuesta, más que biológica, tendría una explicación psicológica. Recordando la metáfora de que el sexo es como montar en bici, Jorba apunta que "si hace mucho que no cogemos la bicicleta, cuando vayamos a subirnos tendremos cierta sensación de presión, miedo, ansiedad".

Carpallo, Silvia C.: «Por qué tenemos más deseo sexual al principio de una relación». *Buena Vida. El País*. Madrid: elpais.com

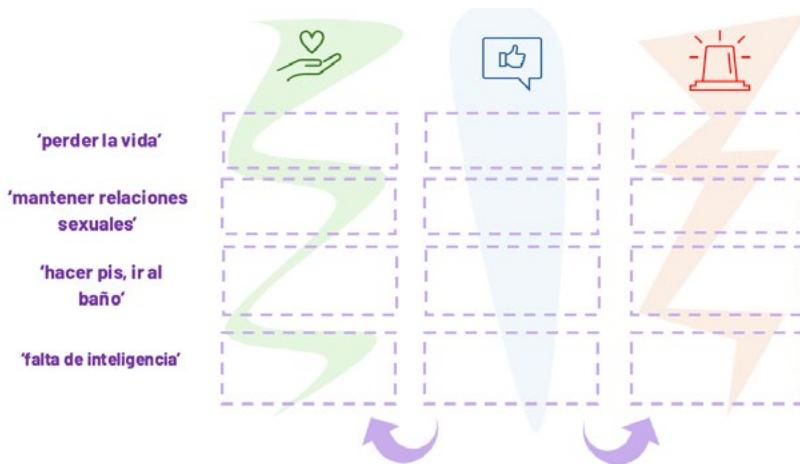
2018-03-09.

El correcto procedimiento para la recogida de la muestra es:

1. Antes de recogerla la muestra, **oríndete** y la varse tanto las manos como los genitales externos con agua y jabón.

García Iglesias, Alfonso María; Martín García, Desirée; «Obtención de muestras biológicas en un laboratorio clínico: análisis de la problemática». *Enfermería cuidadode*. Málaga: Colegio Oficial de Enfermería de Málaga, 2020.

unidades léxicas *morir*, *tener sexo*, *orinar* y *tonto/a*, que pertenecen a las esferas tabú ya presentadas en la primera actividad. A partir del uso neutro, se han seleccionado una expresión eufemística y una expresión disfemística para facilitar la realización de la actividad y conseguir que los aprendientes perciban las diferentes variantes de *expresión* a partir de los textos dados. Las cuatro lexías ortofemísticas han sido registradas en los corpus de datos recogidos en Alcalá de Henares (Madrid). El docente deberá guiar y matizar los distintos usos durante la actividad si es necesario.



Actividad 5. Actividad de comprensión de lectura (10-15 minutos)

En la quinta actividad, los alumnos tienen que escoger la unidad léxica que es más apropiada según el contexto de uso. Se ofrecen dos expresiones tabú: una eufemística y otra disfemística. Muchas de ellas son unidades fraseológicas, es decir, su significado no se obtiene a partir del sentido de cada una de las palabras que las componen, lo que dificulta su comprensión y su aprendizaje. Esta actividad se relaciona con la siguiente tarea planteada. De nuevo, los textos son reales y se han obtenido del corpus CORPES XXI (RAE s.f., en línea) y de la red social *Twitter* o *X* para aquellos usos más coloquiales e informales. Además del texto, se ofrece un mínimo contexto previo para situar al aprendiente y ayudarle en la selección de las expresiones prohibidas.

- 5) Coloca estas unidades tabú en su contexto correspondiente. ¿Por qué has tomado tal decisión?

Acostarse - echar un polvo

(Novela policiaca. En este momento, un profesor está interrogando a una mujer cuyo marido acaba de ser detenido)

—Sabemos que fue detenido cuando tenía dieciocho años por _____ con una menor que entonces tenía dieciséis —continuó—: Y suponemos que usted fue esa menor y que entonces eran novios.

Castillo, Javier: *La chica de nieve*. Barcelona: Penguin Random House, 2020.

Ir al baño - plantar un pino

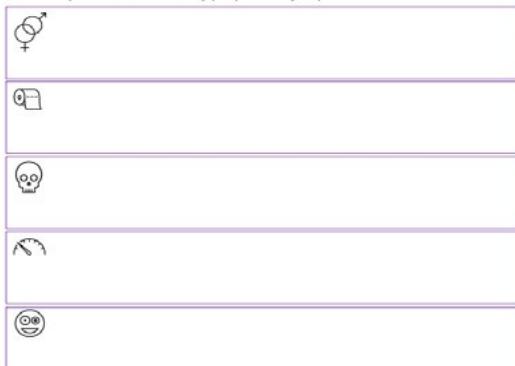
(Anécdota en un ensayo periodístico sobre GG Allin, cantante estadounidense de punk)

Aseguraba que su banda llegó a coincidir con el cantante durante una prueba de sonido previa a un evento en la que Allin llegó a ensayar un par de temas antes de tener el detalle de bajarse los pantalones y _____ en el suelo, algo admirable al tener en cuenta que estamos hablando de un mero ensayo sin público alguno.

Cuevas, Diego: «GG Allin: mesías de la infamia». *Jot Down Cultural Magazine*. Sevilla: jotdown.es, 2015-03

Actividad 6. Actividad de expresión escrita y de interacción oral (10-15 minutos)

- 6) Piensa en una situación para cada una de las expresiones de la actividad anterior que no has utilizado y propón un ejemplo.



En este caso, los alumnos deberán tomar las formas léxicas que no han utilizado en la quinta actividad y plantear una situación comunicativa en la que se puedan producir, además de acompañarlas de un ejemplo. Habrán de imaginar y elaborar ellos ese ejemplo para demostrar que son capaces de adaptarse a los distintos contextos y registros. También puede hacerse una búsqueda de información si se considera

necesario o realizarse el ejercicio en parejas para facilitar su desarrollo. Una vez que se hayan efectuado las dos tareas, es fundamental poner las respuestas en común y valorar, entre toda la clase, si se adecúan, o no, a lo solicitado.

Actividad 7. Actividad voluntaria de reflexión, de expresión escrita y de interacción oral (5-10 minutos)

Cuando uno se enfrenta al aprendizaje de las expresiones tabú, puede sentirse incómodo al tener que utilizarlas en una lengua que no es la suya. Es importante dedicar algunos minutos a reflexionar sobre qué realidades o qué palabras provocan malestar o inseguridad a los estudiantes cuando deben comunicarse en español. En esta actividad, se pide a los aprendientes que señalen si hay expresiones o conceptos con los que no se sienten cómodos al hablar en español y que justifiquen su respuesta. Puede realizarse una puesta en común en el grupo-clase al finalizar el ejercicio.

- 7) ¿Y tus tabúes? ¿Crees que llegarías a utilizar todas estas expresiones cuando te comunicas en español, o hay algún tema o alguna palabra que no pronunciarías?



Actividad 8. Actividad voluntaria de comprensión de lectura (10 minutos)

- 8) Une cada enunciado con el significado de la expresión subrayada. ¿Sabías que *cagarse* se relacionaba con tantas formas léxicas y significados diferentes?

Escuchando sus gritos inhumanos o sus frases absurdas, porque casi todos estaban medio locos, llevándolos al baño y ayudándolos a mear y a *cagarse*, dándoles de comer...

Landero, Luis: *Lluvia fina*. Barcelona: Tusquets, 2019.

En la octava tarea, también se utilizan fragmentos que contienen usos reales para comprender el empleo en contexto

de determinadas expresiones interdictas. Es una actividad en la que se trabajan unidades disfemísticas relacionadas con el verbo *cagar*. El alumnado debe unir la forma léxica con su significado y su uso tras la lectura de los fragmentos, que se toman de las mismas fuentes que los anteriores: CORPES XXI (RAE s.f., en línea) y la red social *Twitter* o *X*. Hay varias unidades fraseológicas y, también, usos no referenciales con una finalidad pragmático-discursiva expresiva. Son unidades propias de registros informales, aunque también se documentan en novelas actuales, por ejemplo, y aparecen con frecuencia en ciertos contextos. Es importante que la actividad se corrija, para matizar alguna interpretación que pudiera ser errónea o contextualizar algunas unidades si se considerara necesario.

Cagar	'para acobardar, amenazar, asustar'
Te vas a cagar	'para expresar extrañeza o contrariedad'
Cagarla	'para expresar miedo, terror'
Cagada	'irse a la mierda, para manifestar desagrado, enfado o rechazo'
Me cago en algo o en alguien	'persona cobarde, miedosa, de poco espíritu'
Me cago en la leche (en diez, en la mar)	'mucho'. Normalmente, 'muy bueno, excelente'
Que te cagas	'para expresar desprecio o rechazo hacia algo o alguien'
Me cago(1)	'cometer un error difícil de solucionar'
Me cago(2)	'evacuar el vientre'
Ser un/a cagado/a	'para expresar alegría, euforia'
Irse a cagar	'resultado muy insatisfactorio de algo en relación con lo que se pretende o se espera'

Actividad 9. Actividad de búsqueda de información y de expresión escrita (10 minutos)

9) ¿Las conoces? Define las siguientes palabras con el significado (o los significados) que conozcas y que se usen en el español de España. Todas ellas tienen otros significados mucho más fuertes en algunos países americanos. Busca en el diccionario sus definiciones y fíjate en las marcas *vulgar* (*vulg.*) y *malsonante* (*malson.*) para guiarte. ¿En qué países se utilizan con esos otros significados tabú?



¿Conoces alguna expresión tabú propia de algún país latinoamericano y que no lo sea en España?

En esta actividad, los estudiantes se encontrarán con una serie de palabras que, en España, no son interdictas, pero sí lo son, y en su mayoría directas no neutras, en algunos países latinoamericanos. Con esta tarea, se recuerda que el español es una lengua hablada por millones de personas y en muchos países, cada uno con su cultura y con sus expresiones particulares, y que, aunque ellos estén aprendiendo los usos prohibidos propios del español del

centro peninsular, es necesario que tomen conciencia de que algunas unidades no interdictas en España sí lo son en otros territorios. También es importante que el profesor de español señale que estas formas no siempre son tabú en los países indicados, sino que el contexto vuelve a resultar determinante en la interpretación de sus significados. Para esta tarea, se recomienda el uso del *DLE* (RAE s.f., en línea, 23.^a ed.) para trabajar las marcas *vulgar* y *malsonante*, y que los estudiantes recuerden cómo se indican, en estos materiales de consulta, las lexías marcadas.

Actividad 10. Actividad de búsqueda de información, de expresión escrita y de expresión oral (30 minutos)

Tras escoger una de las unidades fraseológicas e idiomáticas tabú presentadas en este ejercicio, cada estudiante o pareja de estudiantes debe realizar una infografía en la que se explique su significado y sus usos siguiendo el modelo propuesto. La investigación que se pide a los alumnos está guiada, aunque deberán poner en práctica todos sus conocimientos de español para realizar su propuesta, adaptarse al registro adecuado y citar las fuentes de donde toman la información. Finalmente, se puede hacer un panel en la clase con todas las infografías o una puesta en común para trabajar la expresión oral.

10) ¡A investigar! Escoge una de estas expresiones tabú. Todas tienen dos significados: uno literal y otro idiomático, es decir, que no se obtiene a partir de las palabras que la componen. Después, realiza una pequeña investigación sobre ella y crea una infografía en la que destaque lo siguiente:

Significado literal de la expresión	Imagen para ilustrarlo
Significado idiomático de la expresión (no resultado de la suma de los significados de las palabras que la componen)	Imagen para ilustrarlo
Ejemplo y contexto de uso	
 <p>Ajo y agua Hijo/a de papá Salir del armario Criar malvas Jorobar la marrana Echar un polvo No tener luces Plantar un pino Estar como un tren Quedarse a alguien dos telediarios Estirar la pata</p>	<p>¿Se conoce el origen de la expresión?</p> <p>¿Se puede decir lo mismo con otras palabras en español? ¿Hay expresiones que son más fuertes o más suaves?</p> <p>¿Hay expresiones similares en tu lengua materna?</p>

Actividad 11. Actividad de interacción oral (30 minutos de preparación y 30 minutos de puesta en escena)

La última actividad que proponemos es la realización de un debate escolar en el aula de ELE sobre la pregunta que nos planteamos al principio de este capítulo: ¿es necesario enseñar la expresión del tabú en la clase de lengua (en este caso, en la clase de Español como Lengua Extranjera)? Para ello, se dividirá la clase en dos equipos. Uno de ellos deberá defender su enseñanza (a favor) y el otro tendrá que argumentar en contra de tal postura. Se ofrece, en la ficha, una plantilla para facilitar el desarrollo de la tarea. La estructura del debate escolar cuenta con una introducción, dos refutaciones y una conclusión, razón por la que necesitaremos, al menos, cuatro alumnos en cada uno de los equipos. No obstante, la actividad se puede adaptar a las circunstancias del grupo-clase. Con este ejercicio, se va a desarrollar la capacidad de argumentar y de utilizar fuentes y evidencias que apoyen la postura escogida con el objetivo de persuadir a una audiencia. Cada equipo debe dedicar un tiempo a la preparación del debate para enumerar los argumentos a favor o en contra del tema propuesto, reunir evidencias para justificar su postura y preparar posibles refutaciones. También será importante cuidar el tiempo de cada una de las secciones, preparar un guion y

realizar algún ensayo. Después, se llevará a cabo el debate con el docente como moderador. Tras su desarrollo, se puede realizar una puesta en común donde los alumnos valoren la tarea y autoevalúen su aprendizaje.

¿HAY QUE ENSEÑAR TABÚ EN LA CLASE DE LENGUA (ELE) ?

- 11) Participa en el debate con tus compañeros. Formad dos equipos para que cada uno se muestre a favor o en contra de enseñar la expresión del tabú en el aula de lengua extranjera y presente sus argumentos.

Postura del equipo:	
Estructura del debate <i>Introducción a favor - 3'</i> <i>Introducción en contra</i> <i>Refutación a favor (1) - 4'</i> <i>Refutación en contra (1)</i> <i>Refutación a favor (2) - 4'</i> <i>Refutación en contra (2)</i> <i>Conclusión en contra</i> <i>Conclusión a favor - 3'</i>	Argumentos a) b) c) d)
Refutación y posibles respuestas	Consejos generales <ul style="list-style-type: none"> Buscar la claridad en el discurso. Partir de una afirmación para justificarla y presentar evidencias que den veracidad a lo expuesto. Cuidar las fuentes y la selección de evidencias: estudios, hechos o ejemplos, testimonios, leyes, estadísticas, etc. Atender a la comunicación verbal y no verbal, ¡Hoy que ensayar para ello! Utilizar imágenes para ilustrar las ideas siempre que se pueda. Ajustarse al tiempo de cada sección del debate. ¡Debatir es trabajar en equipo!

Por último, en el anexo 6, se ofrece un ejemplo de entrada para el diccionario personal de un estudiante de nivel C2, en concreto, el correspondiente a la unidad léxica *joder*. En las pautas que enumeramos en el capítulo anterior, recomendamos que el profesor de lenguas motive al alumnado para que elabore un diccionario propio en el que se puedan registrar palabras interdictas y que se complete en función de su nivel. Hemos seleccionado *joder* para elaborar la entrada modelo porque, aunque se corresponde con un uso disfemístico, es la

tercera forma léxica más frecuente en el corpus PRESEEA-Alcalá, tal y como hemos hallado en nuestro estudio, lo que demuestra su uso habitual en comunicación, en este caso, en registro medio o semiformal. Esto hace previsible un aumento considerable de empleo, además, en un registro informal y coloquial. En la entrada modelo, se incluyen su definición y otras expresiones relacionadas. Se ha tratado de diseñar una imagen lo más real posible, con flechas y notas añadidas, para exemplificar cómo podría ser el resultado de una entrada de una expresión tabú cuando se ha completado con el paso del tiempo hasta que se alcanza el nivel más alto del MCER (Consejo de Europa 2002 y 2021).



Conclusiones

Pese a la importancia que se les otorga a los conocimientos socioculturales y pragmáticos tanto en el MCER (Consejo de Europa 2002 y 2021) como en el PCIC (Instituto Cervantes 2006a-c), no contamos con secuencias completas en las que se aborde la interdicción lingüística en el aula de español. Las cinco propuestas didácticas para la enseñanza de la expresión del tabú descritas en esta monografía nacen, precisamente, como una primera aproximación a la elaboración de materiales didácticos que apuesten por la inclusión de lo prohibido en el aula de ELE. Como referencia para su elaboración, se ha seguido un enfoque co-accional con el que promover el aprendizaje de usos reales, ya analizados en las ciudades de Madrid y de Alcalá de Henares.

Antes de diseñar las cinco secuencias didácticas, identificamos diez pautas que consideramos indispensables para la enseñanza de la interdicción lingüística, que ha de ser explícita y en contexto. En el aula, es recomendable que se incluyan las formas de expresión más frecuentes y que estas se relacionen, siempre que sea posible, con otros contenidos. Si el docente toma la decisión de abordar lo prohibido en su clase de ELE, debe adaptarse al nivel y a las necesidades de su alumnado, además de generar momentos en los que los estudiantes puedan recordar y fijar las expresiones tabú. En definitiva, ha de perseguir que cualquiera de sus alumnos sea capaz de desarrollar estrategias con las que enfrentarse a la interdicción en las interacciones reales que va a experimentar al salir de la clase de ELE y deba comunicarse con hablantes nativos. Para ello, es positivo que el tabú se relacione con otros contenidos culturales y con las prohibiciones que los estudiantes hayan interiorizado en su comunidad desde sus primeros años de vida.

Las cinco secuencias van dirigidas a estudiantes jóvenes e interesados en la cultura española: *¿Dónde está el baño?* (de nivel A1, en la que se tratan unidades léxicas pertenecientes a la esfera escatológica), *Familia solo hay una* (de nivel A1+, en la que se presentan formas léxicas de la esfera social), *La cita perfecta* (de nivel A2, en la que se incluyen lexías relativas a la esfera sexual), *De Madrid... al cielo* (dirigida a los niveles B1 y B2, en la que se enseñan expresiones propias de la esfera mágico-religiosa) y *Hablemos de tabú* (para los niveles C1 y C2, que toma voces de todas las esferas tabú y que es la única que se centra, en especial, en la enseñanza de las palabras relacionadas con lo prohibido).

Para que la expresión de la interdicción forme parte de la formación de un estudiante de español, es fundamental que se produzca una mejora de la formación docente y de los materiales didácticos que se utilizan en el aula. Esperamos que nuestra propuesta didáctica sea de utilidad a profesionales de la enseñanza de ELE y sirva para la inclusión de la expresión del tabú en los programas actuales. Confiamos en que se continúe trabajando en la enseñanza de la interdicción lingüística en el aula de lenguas extranjeras con más propuestas metodológicas, nuevas secuencias de actividades y, en definitiva, nuevos horizontes en los que se vele por el avance en la incorporación del fenómeno en los planes curriculares de enseñanza de la lengua.

Referencias bibliográficas

- BARALO OTTONELLO, Marta. 2007. Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas, *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico: 384-399* [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf.
- CASAS GÓMEZ, Miguel. 2012a. El realce expresivo como función eufemística: a propósito de la corrección política de ciertos usos lingüísticos, en Ursula Reutner y Elmar Schafroth (eds.), *Political Correctness. Aspectos políticos, sociales, literarios y mediáticos de la censura lingüística*, Frankfurt am Main, Peter Lang: 61-80.
- CASAS GÓMEZ, Miguel. 2012b. The Expressive Creativity of Euphemism and Dysphemism, *Lexis 7: "Euphemism as a Word-Formation Process"*: 43-64.
- CESTERO MANCERA, Ana María. 2015a. Estudio sociolingüístico del tabú en el habla de Madrid: propuesta metodológica y primeros resultados, en Ana María Cestero Mancera, Isabel Molina Martos y Florentino Paredes García (eds.), *Patrones sociolingüísticos de Madrid*, Frankfurt am Main, Peter Lang: 287-348.
- CESTERO MANCERA, Ana María. 2015b. La expresión del tabú: estudio sociolingüístico, *Boletín de Filología*, 50 (1): 71-105 [en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/bfilol/v50n1/art03.pdf>.
- CESTERO MANCERA, Ana María. 2018. The perception of the expression of taboos: a sociolinguistic study, en Andrea Pizarro Pedraza (ed.), *Linguistic Taboo Revisited. Novel insights from Cognitive perspectives*, Berlín/Boston, De Gruyter Mouton: 269-290.
- CESTERO MANCERA, Ana María. en prensa. *La expresión del tabú en el habla de Madrid: estudio sociolingüístico*.
- CESTERO MANCERA, Ana María (coord.), s.f. *Corpus de Análisis de la Conversación - Universidad de Alcalá (ACUAH2)*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Inédito.
- CESTERO MANCERA, Ana María y Paula Mayo Martín. 2022. *Guía de estudio de la expresión del tabú*, Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEA) y Editorial Universidad de Alcalá [en línea]. DOI: <https://doi.org/10.37536/PRESEA.2022.guia12>.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Traducción del Instituto Cervantes), Madrid, MECD/Anaya [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

- CONSEJO DE EUROPA. 2021. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Traducción del Instituto Cervantes), Madrid, MEFP [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf.
- EQUIPO NUEVO PRISMA. 2019. *Nuevo Prisma. Nivel A1 Edición ampliada. Libro del alumno*, María José Gelabert y Mar Menéndez (coords.), Madrid, Edinumen.
- FERNÁNDEZ DE MOLINA ORTÉS, Elena. 2014. La presencia de eufemismos y disfemismos en el campo semántico del cuerpo humano. Estudio sociolingüístico, *Pragmalingüística*, 22: 8-30 [en línea]. Disponible en: <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/download/1931/1898/7727>.
- GUERRERO RAMOS, Gloria y PÉREZ LAGOS, Manuel Fernando. 2021. La expresión del tabú en el habla de Málaga, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 35: 125-162 [en línea]. Disponible en: <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/889131ef-c2f8-4b0a-99e7-523153e948d1/content>.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta. 2004. Claves prácticas para la enseñanza del léxico, *Revista Carabela 56: La enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*: 5-25 [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_005.pdf.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006a. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1-A2*, Madrid, Instituto Cervantes [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006b. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1-B2*, Madrid, Instituto Cervantes [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006c. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1-C2*, Madrid, Instituto Cervantes [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- JIMÉNEZ MORALES, Belén. 2016. El tabú en el habla de Granada: análisis sociolingüístico, *Normas*, 6: 29-52 [en línea]. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/8151/8383>.
- MAYO MARTÍN, Paula. 2017. *Estudios sobre expresiones metafóricas tabú de uso frecuente para su aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), E-eleando: Ele en Red*, vol. 5, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá [en línea]. Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34639/%20estudio_mayo_eleando_2017_N5.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- MAYO MARTÍN, Paula. 2023a. "La expresión del tabú: patrones sociolingüísticos y geolocales", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 94, 79-93. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5209/clac.84708>.
- MAYO MARTÍN, Paula. 2023b. "La expresión del tabú y la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Investigación y perspectivas de futuro", *Lingüística en la Red (LinRed)*. Disponible en: <https://doi.org/10.37536/linred.2023.XX.2369>.

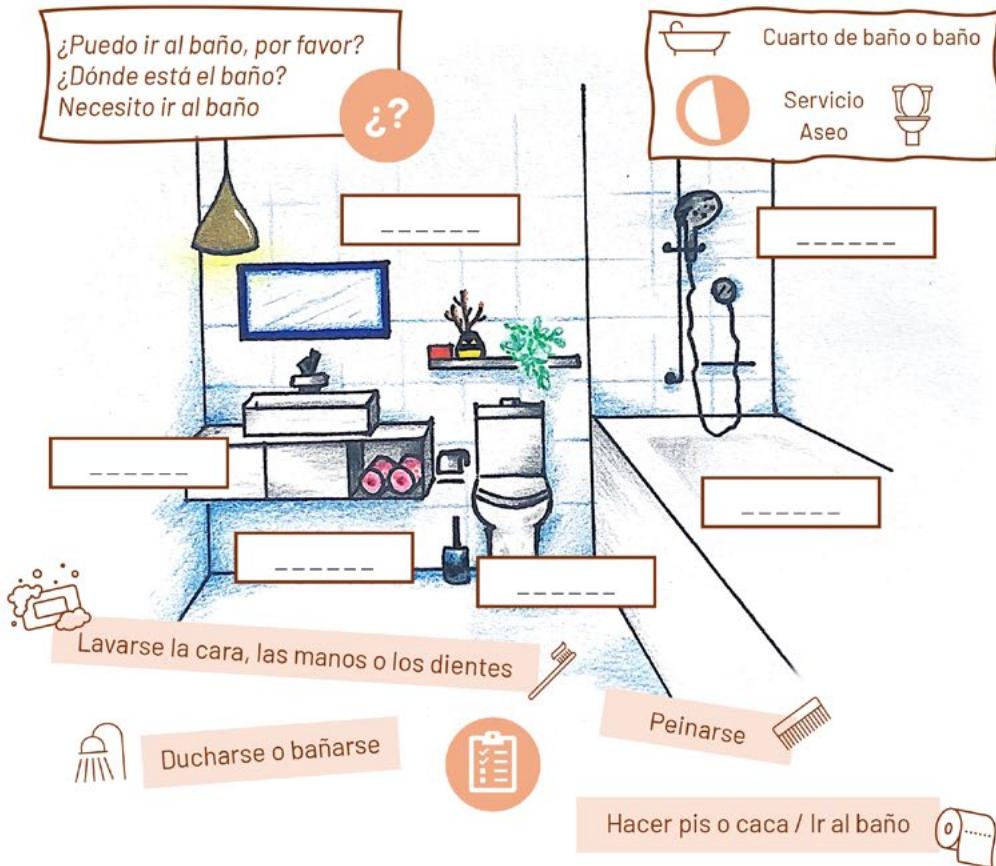
- MAYO MARTÍN, Paula. En prensa. *Estudio sociolingüístico de la expresión del tabú en el habla de Alcalá de Henares*.
- MONCALVILLO CORACHO, Sonia y María del Carmen López Pérez. s. f. *Manual de debate. Guía para realizar un debate académico en el aula*, Equipo pedagógico de ComunicA, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte [en línea]. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/0b87e7f5-f5b3-4231-abfa-7741398912c1>.
- PIZARRO PEDRAZA, Andrea. 2013. *Tabú y eufemismo en la ciudad de Madrid. Estudio sociolingüístico-co-cognitivo de los conceptos sexuales*, Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid [en línea]. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/24937/1/T35255.pdf>.
- PUREN, Christian. 2004. Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional, *Portal Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* 1: 31-36 [en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1129986.pdf>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. s.f. *Diccionario de la lengua española (DLE)*, 23.^a edición [versión 23.8 en línea]. Disponible en: <http://dle.rae.es/>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. s.f. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)* [Banco de datos en línea]. Disponible en: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpessxi>.
- SÁNCHEZ RUFAT, Anna y Francisco Jiménez Calderón. 2016. Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español, *Journal of Spanish Language Teaching*, 2, 2: 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2015.1106123>.

Apéndices⁷

Anexo 1. *¿Dónde está el baño? (Nivel A1) – Fichas del alumno*

⁷ Las imágenes utilizadas se han tomado de los iconos y de las imágenes de archivo de libre acceso del programa Microsoft Word® (la herramienta que se ha usado para diseñar las fichas del alumno) y de los medios de comunicación citados en las propias fichas. Algunas de las imágenes han sido elaboradas expresamente para las actividades por la investigadora.

¿DÓNDE ESTÁ EL BAÑO?



1) Vas de visita a la casa de Juan y necesitas ir al baño. ¿Cómo actuarías?

2) ¿Cómo es su cuarto de baño? ¿Qué objetos hay en él? Escucha atentamente el audio. Marca con una X los objetos que señale Juan.

- Televisor
- Espejo
- Sofá

- Váter
- Nevera
- Ducha

- Silla
- Papel higiénico
- Cama

- Bañera
- Lavabo
- Armario

3) Coloca las palabras seleccionadas en la actividad anterior, en la imagen del baño de Juan.

4) Escucha, de nuevo, y une.

El cuarto de baño es...

Tiene una bañera con ducha,...

El espejo es...

Hay dos rollos de...

Por la mañana,...

No me gusta...

Por la noche,...

pequeño y verde.

me lavo los dientes, me peino y hago pis antes de salir.

grande y azul.

ir al aseo de la universidad.

me ducho, me lavo la cara y me voy a dormir.

papel higiénico rosa al lado del váter.

un lavabo y un váter.



5) ¡Ahora es tu turno! Imagina un cuarto de baño. ¿Cómo es? ¿Qué haces en él? Escribe un texto a partir de la siguiente tabla y añade una imagen.

Mi cuarto de baño es....

Mi baño es de color...

En mi baño tengo / hay...

No tengo / hay... ni... ni...

Por la mañana,...

Por la noche,...

A veces, cuando no estoy en casa, voy al aseo...

grande / mediano / pequeño

azul / rosa / verde / amarillo / gris / blanco

una bañera / una ducha / un váter / un espejo / un lavabo de color...

una bañera / una mesa / un televisor / una silla / un espejo de color...

me lavo los dientes, la cara, las manos / me peino / hago pis, caca / me ducho / me baño

me lavo los dientes, la cara, las manos / me peino / hago pis, caca / me ducho / me baño

de la universidad / del trabajo / del cine / de la cafetería



Handwriting practice lines. A large orange checkmark is on the left, and a small orange checkmark is on the right.

6) Haz preguntas a tu compañero para descubrir cómo es su cuarto de baño. Después, busca, entre todos los dibujos de la clase, su cuarto de baño.



¿Cómo es tu cuarto de baño?

¿De qué color es tu baño?

¿Tienes una bañera?

¿Qué no hay en tu baño?

¿Qué haces en tu baño por la mañana / tarde / noche?

¿Te gusta ir al baño cuando no estás en casa?

¿Dónde vas al baño fuera de casa?

TRANSCRIPCIÓN DEL AUDIO



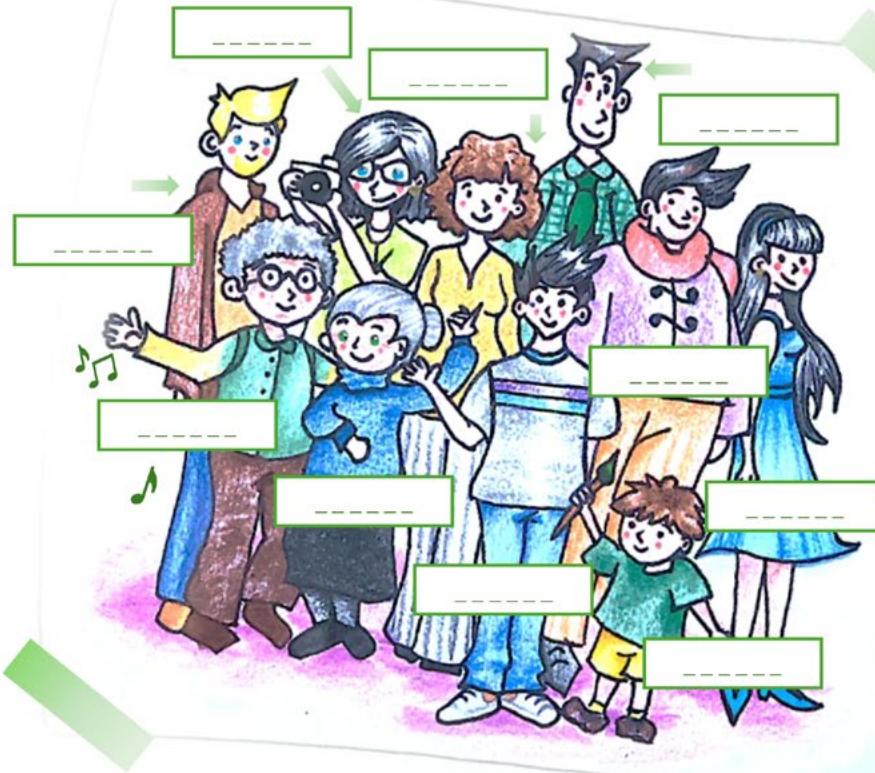
¡Dónde está mi cuarto de baño? ¡Allí! Es grande y de color azul. Tiene una bañera con ducha, un lavabo en el que te puedes lavar las manos y un váter. El espejo es pequeño y también es azul. Hay dos rollos de papel higiénico rosa al lado del váter.

En el fondo, mi baño me gusta bastante. Por la mañana, siempre me lavo los dientes después de desayunar, me peino y hago pis antes de salir de casa. Ya sabes que no me gusta ir al aseo de la universidad. Por la noche, me ducho, me lavo la cara y me voy a dormir, ¡y vuelta a empezar!



Anexo 2. *Familia solo hay una* (Nivel A1) – Fichas del alumno

FAMILIA SOLO HAY UNA

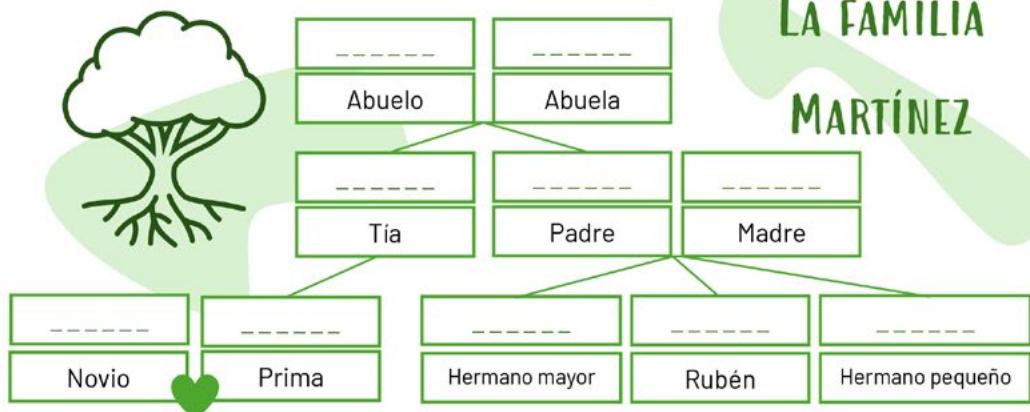


- 1) Lee con atención la descripción que hace Rubén de su familia e indica cómo se llama cada uno de sus miembros en la fotografía que acompaña al texto.

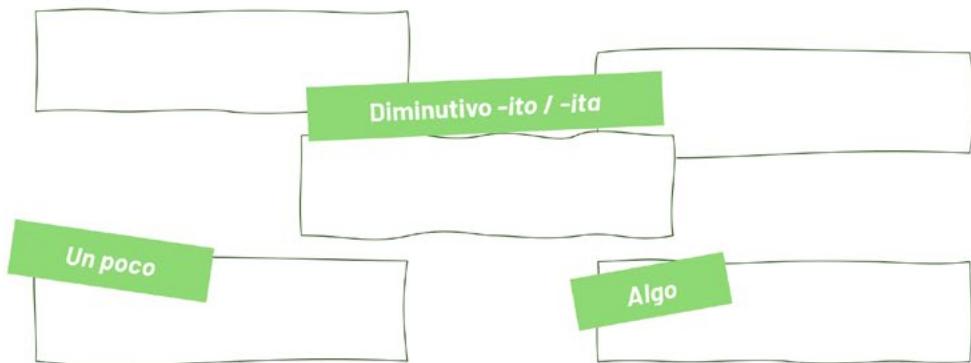
Esta es la familia Martínez. Mis dos abuelos, Pepe y María, ya son viejecitos, pero dicen que cada día se sienten más jóvenes, les encanta bailar! También puedes ver a mis padres, José y Clara. Mi padre es alto y moreno, y mi madre dice que es algo vago, a veces creo que tiene razón... Mi madre es más bajita que mi padre, tiene el pelo corto y rizado. ¿Quiénes son mis hermanos? Mi hermano mayor es Juan, es moreno, gordito y tiene los ojos de color negro, como yo. Mi otro hermano es Daniel, es más pequeño que yo y le encanta dibujar, es un artista! Mi tía Carmen es fotógrafa, lleva gafas y se parece a mi padre, aunque ella tiene los ojos azules. Tiene una hija, mi prima Lucía, que es delgada, morena y tiene el pelo largo y liso. Su novio es Isak, es sueco y es el único rubio de la familia. Yo creo que es un poco feo, pero para mi prima es el más guapo de todos.

¿Quién soy yo? Seguro que ya me has descubierto...

2) Completa el árbol genealógico de la familia Martínez:



3) En español, hay palabras que pueden ser demasiado negativas y que se usan, a veces, para insultar. Identifica, en el texto, las palabras que tienen estos modificadores y señala qué ha hecho Rubén al utilizarlos. ¿Ocurre algo parecido en tu lengua?



En mi lengua...

- 4) ¡Describe a tu familia! Incluye una imagen que acompañe a tu descripción.

Somos la familia...

Mi...

abuelo/a
madre / padre
tío/a
hermano/a (pequeño / mayor)
primo/a
hijo/a
novio/a

es / tiene / lleva...



Llevar gafas

Ser moreno / rubio / pelirrojo
Tener el pelo corto / largo / liso / rizado



Ser...
feo - guapo
viejo - joven
gordo - delgado
vago - trabajador
alto - bajo



Tener los ojos azules / negros / verdes / marrones

Mis / Tus / Sus ojos **son** azules / negros / verdes / marrones



- 5) ¿Cómo son las familias de tus compañeros de clase? Lee en voz alta la descripción de tu familia y toma notas sobre las familias de los demás cuando lo hagan tus compañeros.

¿?

- 6) Observa las imágenes que te muestra tu profesor. ¿A quién pertenece cada imagen? ¿Por qué? ¿A quiénes se parecen más tus compañeros?

*Es la familia de... porque...**Él/Ella se parece más a su... porque...*

Ejemplo: *Es la familia de John porque su padre es moreno y tiene gafas. Su madre es rubia y tiene el pelo rizado. Su hermana es delgada. Él se parece más a su madre porque es rubio y tiene el pelo rizado.*

- 7) Reflexión final. ¿Qué opinas del título de la sesión: *Familia solo hay una?* ¿Estás de acuerdo con que familia solo hay una?



Anexo 3. *La cita perfecta* (Nivel A2) – Fichas del alumno

LA CITA PERFECTA



Marcos (bombero, 25 años, Madrid)

Me gustan las chicas simpáticas y sociables. No quiero tener hijos de momento. Mis aficiones son salir de fiesta y disfrutar con mis amigos.

Sandra (estudiante, 20 años, Toledo)

Me encanta viajar, mi próximo destino es Florencia! Quiero conocer gente, a lo mejor encuentro un amigo especial, pero no busco una relación seria, soy muy joven aún! Mi regla número uno es disfrutar del momento presente, me encanta ser independiente.



Antonio (cocinero, 23 años, Segovia)

Soy un chico casero: me gusta ver películas y series en casa. Estoy soltero y busco a alguien con quien poder compartir mi día a día y tener hijos en el futuro, yo me encargo de cocinar!



Laura (deportista, 26 años, Guadalajara)

Mi chico y yo lo dejamos hace meses. Ahora quiero salir con alguien. No me importa estar con una persona más joven que yo, tengo 26 años. Busco a alguien que tenga trabajo y que disfrute del deporte y de hacer planes fuera de casa.



Gabriel (estudiante, 21 años, Getafe)

Soy tímido y quiero encontrar a una persona cariñosa con la que poder disfrutar de la música. Me molesta la gente sociable y que solo quiere acostarse contigo una noche, yo busco algo diferente, ¿nos vamos de concierto?



Pilar (peluquera, 22 años, Alcalá de Henares)

Quiero tener hijos, busco un novio que quiera irse a vivir conmigo. ¡Me encantan los animales! Mi pareja ideal debe disfrutar de estar al aire libre, espero que no le moleste mi gata Wanda!



Victor (ingeniero, 28 años, Madrid)

Soy Víctor, tengo 28 años y soy ingeniero en Madrid. Mi pasión son las motos y escuchar música rock. Me gustaría conocer nuevas amistades, aunque quizás encuentro a mi media naranja... Mi futura pareja debe ser simpática y habladora. No me molesta que tenga otras aficiones, así aprenderé cosas nuevas!



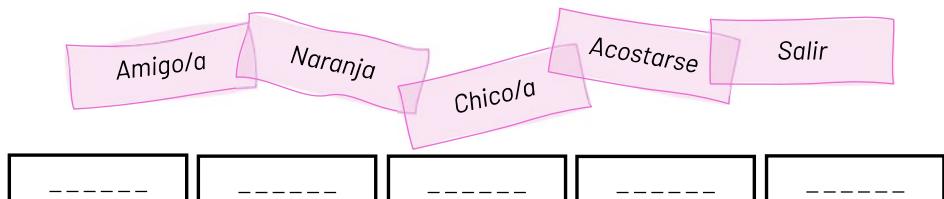
Julia (profesora, 22 años, Aranjuez)

Nunca he tenido pareja y creo que este es el momento perfecto. Busco a alguien majo, que disfrute del cine y de la literatura. No me gustan los chicos que ligan con todas, quiero tener una relación estable y casarme algún día.

- 1) Has encontrado este tablón de anuncios en el blog de tu escuela de español. Parece que hay varias personas que están buscando conocer gente y muchas de ellas quieren encontrar a su pareja ideal. Lee sus anuncios. ¿Cuál es el significado de estas expresiones?

	Novio/a Pareja Relación seria o estable	Soltero/a	Ligar con alguien
Persona que no tiene pareja y no se ha casado			
Persona con la que se mantiene una relación amorosa			
Seducir o atraer a una persona para tener una relación amorosa			

- 2) En el texto, hay algunas expresiones que ya conoces, pero que, en los anuncios, tienen otros significados. Clasificalas y relacionalas con su significado.



Cuando hablamos de tener pareja...



**PAREJA IDEAL O
PERFECTA**

**TENER PAREJA O
TENER NOVIO/A**

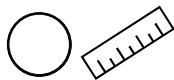
**TENER UNA
RELACIÓN SEXUAL**

- 3) La segunda estudiante, Sandra, dice que su "regla número uno es disfrutar del momento presente", ¿cuál es el significado de esta oración?

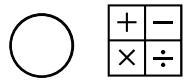
¿Sabías que **regla** tiene otros significados en español? ¿Los conoces?

Relaciona las oraciones con los significados de **regla**:

- 1 Carlos, ¿puedes darme tu **regla** un momento? La necesito para saber cuánto mide esta fotografía. Voy a comprar un marco esta tarde.
- 2 Susana, me acaba de bajar la **regla**, ¿no tendrás alguna compresa en tu mochila? ¡Jo, menudo fastidio!
- 3 Si seguís estas **reglas**, no tendréis ninguna dificultad para resolver el problema de matemáticas en el próximo examen, ¿tenéis alguna duda más?



Instrumento para medir una distancia



Método para hacer una operación matemática



Menstruación de la mujer

- 4) ¡Ayuda a tus compañeros! Une a las personas de los anuncios que pueden ser la pareja ideal. ¿Por qué crees que son la pareja perfecta?



Ejemplo: Creo que Julia y Gabriel pueden formar una buena pareja porque los dos quieren tener una relación seria. A Gabriel le encanta la música y a Julia le gusta el cine y los libros, creo que pueden compartir aficiones.

- Creo que _____ y _____ pueden formar una buena pareja porque _____.
- Creo que _____ y _____ pueden formar una buena pareja porque _____.
- Creo que _____ y _____ pueden formar una buena pareja porque _____.
- Creo que _____ y _____ pueden formar una buena pareja porque _____.

- 5) Escoge una de las parejas que has creado y escribe su cita perfecta en forma de diálogo con un compañero o tú solo. ¿Su cita tendrá un final feliz como en los cuentos de hadas? ¿Serán solo amigos? Completa la ficha modelo antes de realizar tu diálogo:

Personas que van a la cita:

Sus gustos son:

Les molesta:

¿Buscan una relación?

¿Su cita tiene un final feliz? ¿Por qué?

Otras notas:

A handwriting practice sheet featuring ten sets of horizontal lines for letters. The lines are black with a dashed midline. A pink dashed border frames the page. In the bottom-left corner, there is a pink icon of a pen writing on a line. In the top-right corner, there is a pink icon of a signature. The bottom line is longer and intended for a signature.

- 6) Opción a. Representa tu cita perfecta. Realiza el diálogo que has planteado en la actividad anterior con tu compañero. ¿Cómo es su final?
 - 7) Opción b. Escoge a una de las personas del tablón de anuncios. Representa una cita perfecta improvisada con otro de tus compañeros. ¿Cómo será vuestro final?

Anexo 4. *De Madrid al cielo* (Niveles B1-B2) – Fichas del alumno

DE MADRID... AL CIELO



El **telediario** es un programa informativo de televisión en el que se muestran las noticias más importantes que se han producido en el día. Normalmente, en España, contamos con dos telediarios: el del mediodía (a las 15h) y el de la noche (a las 21h). También es frecuente que haya un telediario matinal desde las 6 o 7 de la mañana. Este programa siempre comienza con unos titulares. Después, se presentan las noticias más importantes, seguidas de un apartado dedicado al deporte y, finalmente, de una sección sobre la previsión del tiempo.

Titulares



- 1) El telediario comienza con unos titulares, es decir, una serie de enunciados en los que se presentan las noticias que se van a tratar durante la emisión y se resume su contenido de forma muy breve. Atiende a los titulares del telediario del 1 de noviembre y responde a estas cuestiones:

- a) ¿Qué tradiciones se llevan a cabo en España y en Madrid en torno al 1 de noviembre? Subraya las respuestas correctas, ¿cuál de ellas no es típica de España y tomamos de otras culturas?



- b) ¿En qué orden se presentan los titulares?

- CEMENTERIOS CON HISTORIA.** En muchos pueblos de la región
- VENDEN 350.000 KG DE DULCES.** Buñuelos y huesos de santo
- COLAS EN LOS CEMENTERIOS.** Costumbre, tradición... y atascos
- CENIZAS A LA ESTRATOSFERA.** Imágenes del fallecido en un globo
- NOCHE SIN INCIDENTES.** Halloween en Madrid
- VISITA A LOS DIFUNTOS.** Día de Todos los Santos

- c) ¿De qué van a tratar las noticias? Escoge uno de los titulares e indica qué información se va a desarrollar en la noticia correspondiente.

- 2) El Día de Todos los Santos se celebra en España cada 1 de noviembre. Es una tradición de origen católico en la que se recuerda a todos los difuntos, es decir, a todas aquellas personas que han fallecido. Observa los siguientes fragmentos:



Imágenes del **fallecido** en un globo. Esta empresa se dedica a enviar las cenizas de los difuntos a la estratosfera. Antes proyectan imágenes del **fallecido** en este globo.



Visita a los **difuntos**. Hoy es un día de esos para acompañar y para recordar a los **que un día nos dejaron**.



Hoy es el día grande, día de flores y oraciones en las tumbas de los **seres queridos que ya no están**.

Muertos vivientes, zombies y calaveras tomaron las calles de la región y muchos locales de fiesta.



¿Por qué crees que la palabra *muertos* solo se utiliza para hablar de Halloween y, sin embargo, se emplean otras expresiones (*fallecido*, *difuntos*, *los que nos dejaron*, *seres queridos que ya no están*) cuando se habla de los familiares y amigos que han fallecido y a los que se visita el 1 de noviembre?



Noticias

- 3) Mira la primera noticia y responde a las siguientes preguntas de comprensión:



¿Cuántas personas visitarán a sus seres queridos en los cementerios durante esos días? _____

¿Por qué se evita ir el día 1?

¿Cómo se recuerda a los difuntos en esta tradición? _____

10 of 10 pages

¿Qué flores se compran más? _____

¿Van más los jóvenes o los mayores a los cementerios, según las opiniones de los entrevistados? _____

¿Ahora hay más incineraciones o entierros tradicionales? _____

¿Qué es un jardín del recuerdo? _____

¿Qué es el necroturismo? _____

Subraya qué dos celebridades están enterradas en el cementerio de La Almudena:

José Ortega y Gasset, Lola Flores, Ana María Matute, Manuel de Falla,

Benito Pérez Galdós, Joaquín Sorolla

- 4) ¿Cuál es la opinión de los visitantes que son entrevistados en esta noticia? Explica las expresiones resaltadas y relaciona al visitante con las personas a las que va a ver el día 1 de noviembre.

Hay gente que **solamente viene hoy a cumplir** y hay gente que viene pues todo el año...

Siempre **miran la economía**, pero sí, compran, compran algunas cositas que otras. El clavel, las margaritas...

¿A quién va a visitar?



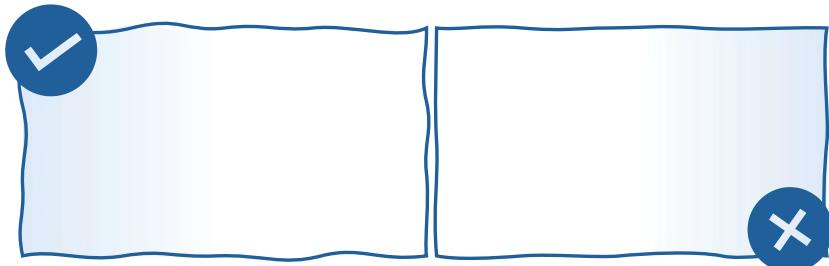
A su suegro

El nicho de su hermana

A su hermana

A su padre y a sus abuelos

- 5) Observa el segundo vídeo. Señala similitudes y diferencias entre las tradiciones del día 1 de noviembre en el cementerio de La Almudena y en los pueblos madrileños.



- 6) Atiende a las siguientes noticias sobre el cementerio de San Justo y otras formas de despedirse de los que ya no están con nosotros. ¿Cómo serían estas noticias si estuvieran publicadas en un periódico? Redacta una breve noticia escrita a partir de la información del telediario emitido por Telemadrid.

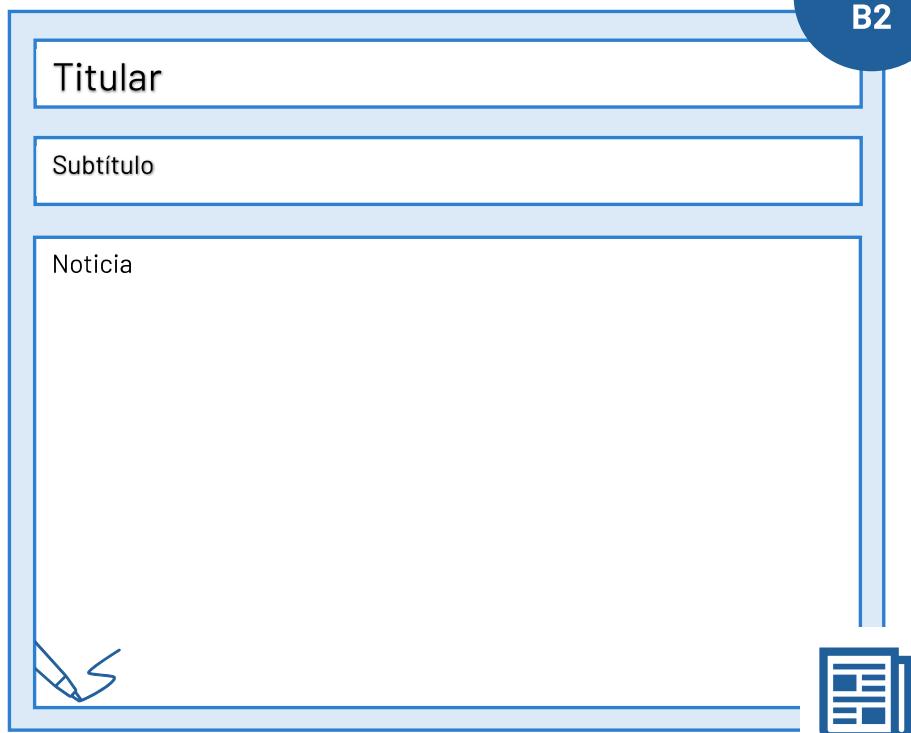


	Cementerio de San Justo	Cenizas en globo de helio
	<p>Joyas monumentales y escultóricas.</p> <p>Descansan los personajes más ilustres de los siglos XIX y XX de las Artes y las Letras.</p> <p>Hay panteones y tumbas decoradas con esculturas de gran valor artístico e histórico.</p> <p>Lugar en el que se sufrió la Guerra Civil.</p> <p>En él, está el primer panteón modernista de toda España.</p> <p>Es como un museo al aire libre de entrada gratuita.</p>	<p>Utilizan un globo de caucho vegetal sobre el que proyectan fotos, vídeos y mensajes.</p> <p>Realizan retransmisiones en directo.</p> <p>Las cenizas pueden llegar a viajar a 45000 metros de altura.</p> <p>El cliente escoge el lugar desde donde se lanza el globo que explota en la estratosfera.</p> <p>Las cenizas se esparcen por todo el mundo.</p> <p>Es una forma original de despedirse de un ser querido.</p> <p>Precio no muy elevado.</p>

Titular

Subtítulo

Noticia



Edición: [ESPAÑA](#) [ES](#)

[SUSCRIBIRSE](#) [INICIAR SESIÓN](#)

EL PAÍS

Sociedad

EDUCACIÓN · MEDIO AMBIENTE · IGUALDAD · SANIDAD · CONSUMO · LAICISMO · COMUNICACIÓN · ÚLTIMAS NOTICIAS

ERUPCIÓN VOLCÁNICA EN LA PALMA >

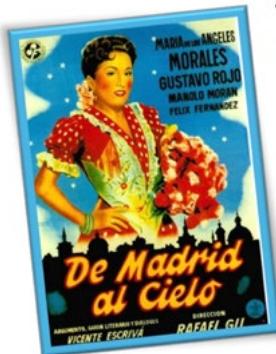
El volcán de La Palma se reactiva: una nueva colada arrasa el cementerio de Las Manchas

Involcan ha confirmado la aparición de un nuevo centro emisor. Las fuertes lluvias complican la retirada de cenizas y crean corrientes de agua en el este de la isla

[f](#) [t](#) [p](#) [o](#)

[El volcán de La Palma](#) ha registrado un repunte de actividad tras varios días de "pérdida de energía", según admiten los vulcanólogos del Instituto Geográfico Nacional. En las últimas horas, ha aparecido un nuevo centro emisor en cono, el cual ha registrado al menos cuatro desprendimientos que han incrementado el flujo de lava. La mala noticia es que ha nacido una nueva lengua que discurre paralela a la situada más al sur. Avanza en dirección suroeste, hacia una zona relativamente urbanizada en la que, hasta este jueves, se ubicaba el principal camposanto de la zona.





- 7) Busca información sobre la expresión de Madrid al cielo. ¿Qué significa? ¿Por qué se utiliza en la noticia en la que se habla sobre despedir a los difuntos en globo?



«Pues el invierno y el verano, en Madrid solo son buenos, desde la cuna a Madrid, y **desde Madrid al Cielo**».

Luis Quiñones de Benavente (s. XVI-XVII)
Baile del invierno y del verano



De Madrid al cielo y, en el cielo, un agujerito para verlo



Estar en el cielo puede utilizarse para hablar de alguien que ha muerto. Sin embargo, ¿cuál es su significado en la siguiente oración? ¿Cuál es la diferencia entre las expresiones estar en el cielo y estar en las nubes en estos enunciados?

Cada vez que me despido de ti me muero por dentro y cada vez que me reencuentro contigo, **siento que estoy en el cielo**, escribió un famoso poeta.

En la casa se burlan de ella. Dicen que nunca se entera de nada, que vive perdida, que **está en las nubes**. Y a lo mejor es verdad.

- 8) Además de los *panellets* catalanes, los buñuelos y los huesos de santo son dulces típicos que se comen en España en la festividad del Día de Todos los Santos. ¿Hay algún dulce que se coma por estas fechas en tu país?

En la última noticia, los madrileños recuerdan a sus seres queridos comiendo postres. ¿Qué comida o dulce te trae un buen recuerdo?

¿Lo disfrutas en una época determinada del año?

Señala cómo se llama y explica, en pocas líneas, por qué es tan especial para ti.



"Con cada bocado, se salva un alma del purgatorio"

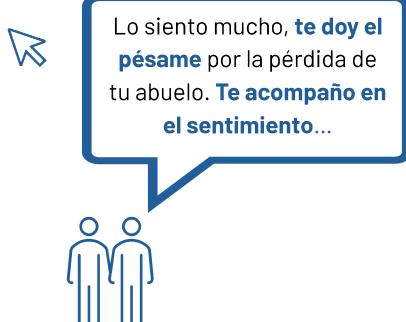
En la religión católica, las almas de los fallecidos deben limpiar sus pecados en el purgatorio antes de llegar al cielo.

- 9) ¿Estrenamos nuestro telediario?

Prepara junto con algún compañero una noticia sobre las tradiciones en torno al 31 de octubre y al 1 de noviembre en otras culturas que no sean la española. ¿Te atreves a realizar el telediario junto a toda tu clase?



- 10) En español, damos el pésame a los familiares y amigos que acaban de perder a un ser querido. ¿Por qué dice esto el conocido escritor español Javier Cercas? Explica el titular.



Isabel Vargas - *El Español de Málaga*
5/11/2021

11) ¿Recuerdas la actividad 2? La palabra *muerto* es utilizada, en el telediario, cuando se habla de Halloween. Sin embargo, se emplean otras expresiones más suaves cuando se menciona a los fallecidos y cementerios (*fallecido*, *difunto*, *ser querido que no está*, etc.). Visiona el siguiente vídeo y reflexiona sobre estas expresiones. Busca información y explica una de ellas, ¿por qué se usan con el significado de 'morir'?



Ver crecer las flores desde abajo



Llevarse la parca a alguien



Quedarse muñeco/a



Irse a criar malvas

Ver crecer las flores desde abajo
Irse a criar malvas
Espichar
Estirar la para
Quedarse muñeco
Pringar
Palmar
Diñar
Hincar el pico
Llevarselo la parca o pateta



Morir

Fallecer
No estar
Ir al cielo
Estar en el cielo
Dejarnos
Abandonarnos
Dejar este mundo
Dejar de sufrir
Entregar el alma a Dios

Moribundo

Quedarse a alguien dos
telediarios / dos días
Tener un pie en la tumba / en el
hoyo / en el cajón

Fallecido
Difunto

Muerto

Estas **expresiones** se utilizan, en español, en conversaciones más coloquiales y entre amigos y familiares o con intención humorística. Son más **fuertes** y no son adecuadas para hablar de personas que han muerto recientemente o en conversaciones con desconocidos.



Cuando hablamos con desconocidos, es mejor emplear **expresiones neutras** o **expresiones más suaves** como las que has trabajado en las actividades anteriores. Ya has visto que muchas de ellas se usan en el telediario.

Anexo 5. *Hablemos del tabú* (Niveles C1-C2) – Fichas del alumno

HABLEMOS DE TABÚ

En todas las culturas del mundo, hay comportamientos, objetos y conceptos prohibidos o **tabú**. Esta palabra, **tabú**, proviene de la Polinesia. James Cook, un capitán inglés, anotó en 1777 que los aborígenes identificaban con esa expresión aquello que no se podía realizar y que, por tanto, se prohibía. El navegante tomó esta lexia como un préstamo para su lengua materna, el inglés (*taboo*), desde donde se extendió a otras lenguas, como el español. Así, podríamos decir que **tabú** tiene una fecha de nacimiento, algo completamente inusual si pensamos en la mayoría de las palabras que componen nuestro léxico!



En la lengua española, la primera vez que se registra **tabú** en una obra escrita es en el año 1911, en la novela *El árbol de la ciencia* de Pío Baroja, uno de los escritores más célebres de las letras españolas de principios del siglo XX.

El **tabú** es atemporal y universal, ha existido desde que el ser humano convive en sociedad, aunque esto no quiere decir que no haya evolucionado a lo largo del tiempo. Aunque, en principio, se relaciona con la 'prohibición de comer o tocar algún objeto, impuesta a sus adeptos por algunas religiones de la Polinesia' (DLE, RAE s.f., en línea, 23.^a ed.) y, por tanto, con las creencias y los dogmas acerca de la divinidad, hoy en día, el **tabú** se asocia con otros conceptos diversos: la sexualidad, las diferencias sociales económicas y laborales, las necesidades fisiológicas, la muerte, la diversidad racial y de género, los defectos, las enfermedades mentales, etc.

La prohibición social se refleja en la lengua de los integrantes de una comunidad y afecta a sus palabras. Estas se convierten en **expresiones tabú** o prohibidas. Como hablantes, aprendemos cuáles pueden llevarnos a malentendidos con los demás y en qué contextos podemos emitir aquellas que cuentan con connotaciones negativas.

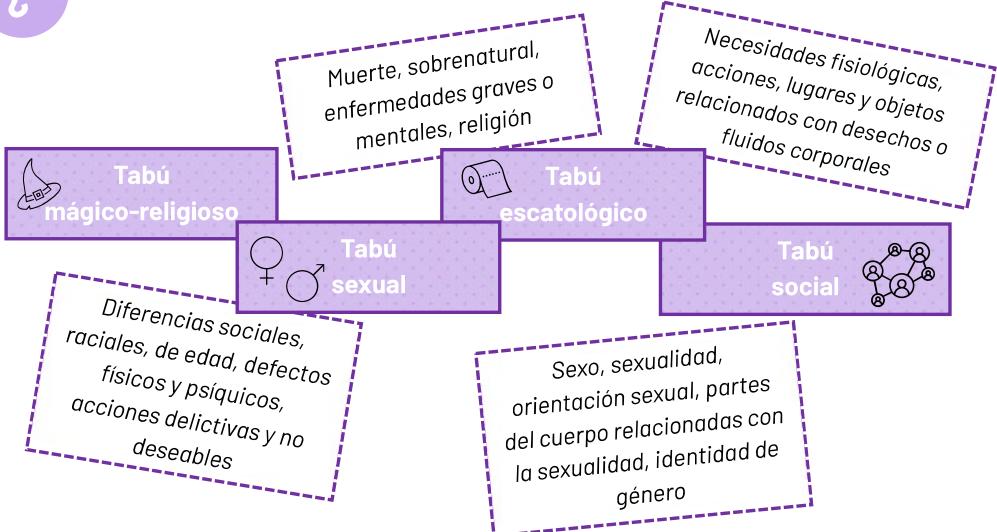
¿Hablamos de **tabú**?

1) Responde a las siguientes preguntas sobre la lectura:

- ¿Cuál es el origen de la palabra **tabú** y a qué hace referencia?
- ¿En qué siglo se registra la expresión **tabú** en la lengua española por primera vez? ¿Dónde?



- ¿El tabú varía en el tiempo y evoluciona o se mantiene a lo largo del paso de los siglos? Justifica tu respuesta.
- ¿Qué son las expresiones tabú?
- Relaciona estos temas con los diferentes tipos de tabú que se suelen diferenciar en la actualidad:



- 2) ¿Qué crees que es tabú en España? ¿Conoces palabras o expresiones interdictas en español? Identifica algunas y explica sus significados.

- 3) ¿Qué es tabú en tu país? ¿Hay palabras y expresiones interdictas en tu lengua? ¿Cuáles? ¿Ves diferencias entre lo que es tabú en España y en tu país? ¿Y en las palabras tabú que se utilizan en tu lengua y en la española?

- 4) Ahora vas a leer varios textos de fuentes diversas (libros, Twitter/X, conversaciones coloquiales, etc.). En cada uno de ellos, hay una palabra tabú destacada. Identifica las tres palabras que tienen el mismo significado y sitúalas en orden. ¿Cuáles son fuertes, cuáles neutras y cuáles suaves?

Y los días libres habríamos podido ir al cine, aunque fuera al Carretas, o al teatro, que me voy a **morir** sin darme el gusto de haber ido al teatro, o a merendar chocolate con churros, o solo al Retiro a oír cantar a los pájaros.

Mendicutti, Eduardo: *Para que vuelvas hoy.*
Barcelona: Tusquets Editores, 2020.

¿Podéis ver una película sin hacer *spoiler*? Que parecéis **gilipollas** no sabéis ver películas, HOSTIA.

Anónimo, Twitter/X.

—Inma, Inma... **Follar**. ¿Te acuerdas de lo que es follar?
—[...]

—¡Inma! ¡Que me preocupo! ¡Hace cuánto que no...?

Inma vuelve y calcula.

—Desde que se fue Ramón... [...]

—¡No puede ser! ¡Tenemos que arreglarlo, Inma!

—Tienes con quién o te lo busco?

Bravo, Paloma: *Las incorrectas.*
Barcelona: Planeta, 2019.

Que ganas ya de las uvas, atragantarme y **palmarla**.

Anónimo, Twitter/X.

Ese sería el último verano que compartiríamos, pues mi madre **fallecería** pocos meses después. Vicente la acompañó hasta el final y luego regresó a Francia, donde tenía su hogar desde hacía ya muchos años.

Sastre, Elvira: *Días sin ti.* Barcelona:
Planeta, 2019.

Orson Welles había rodado la película Mr. Arkadin. Un día comenzó a andar por una loma y todo el equipo le siguió con las cámaras a cuestas. Creían que estaba localizando, pero de pronto se volvió y se puso a gritar: «No me sigáis, por todos los diablos, que solo voy a **mejar**. Era un genio.

Vicent, Manuel: *Ava en la noche.* Barcelona:
Alfaguara, 2020.

Es que nada, no sabe hablar, o sea, es muy fuerte ¿eh? Nos ha querido (enterrar) y ya está. Y luego debe ser muy **limitadito de cabeza**, pero con esas condiciones ¡madre mía! Podría haber hecho historia.

Anónimo, conversación coloquial

“**Tener sexo**” choca con la realidad de que todo el mundo tiene sexo, aunque no se coma un colín (“barra de pan pequeña, delgada y alargada”, por cierto). Tener sexo no es una elección, sino que nos viene de serie. De ese modo, si alguien dice “a fulano le gusta mucho tener sexo”, se le podría contestar “será que lo usa”.

Grijelmo, Álex: «Los denisovanos también tenían sexo».
El País. Ideas. Madrid: elpais.com

2018-12-02.

Ser padre supone ir a **hacer tus necesidades** básicas y que la niña se venga al baño contigo y con todos sus peluches a comerse un yogur a media mañana.

Anónimo, Twitter/X.

Landis puede estar loco, en el sentido clínico, pero lo que no es, desde luego, es **tonto**: no se le ocurre falsificar La Mona Lisa y mandársela al MOMA, copiar una Maja, con ropa o sin ella, y tratar de colársela al Louvre.

Albero Suárez, Miguel: *Fake. La invasión de lo falso.*
Barcelona: Planeta, 2020.

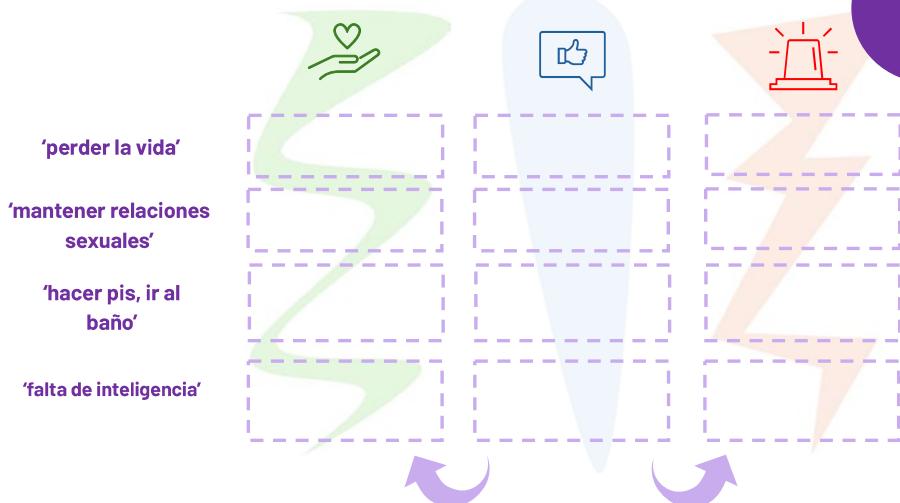
Tras un tiempo sin **tener relaciones** nuestro cuerpo se acostumbra a no tenerlas, e incluso se muestra reticente a un nuevo encuentro. En este caso, la respuesta, más que biológica, tendría una explicación psicológica. Recordando la metáfora “si de que el sexo es como montar en bici, Jorba apunta que “si hace mucho que no cogemos la bicicleta, cuando vayamos a subirnos tendremos cierta sensación de presión, miedo, ansiedad”.

Carpallo, Silvia C.: «Por qué tenemos más deseo sexual al principio de una relación».
Buena Vida. El País. Madrid: elpais.com
2018-03-09.

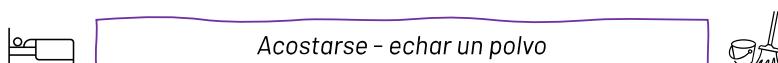
El correcto procedimiento para la recogida de la muestra es:

1. Antes de recolectar la muestra, **orinar** y lavarse tanto las manos como los genitales externos con agua y jabón, cuidadosamente.

García Iglesias, Alfonso María; Martín García, Desirée:
«“Obtención de muestras biológicas en un laboratorio clínico: análisis de la problemática”».
Enfermería cuidándote. Málaga: Colegio Oficial de Enfermería de Málaga, 2020.



- 5) Coloca estas unidades tabú en su contexto correspondiente. ¿Por qué has tomado tal decisión?



(Novela policiaca. En este momento, un profesor está interrogando a una mujer cuyo marido acaba de ser detenido)

—Sabemos que fue detenido cuando tenía dieciocho años por _____ con una menor que entonces tenía diecisiete —continuó—. Y suponemos que usted fue esa menor y que entonces eran novios.

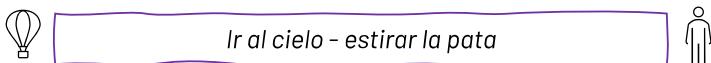
Castillo, Javier: *La chica de nieve*. Barcelona: Penguin Random House, 2020.



(Anécdota en un ensayo periodístico sobre GG Allin, cantante estadounidense de punk)

Aseguraba que su banda llegó a coincidir con el cantante durante una prueba de sonido previa a un evento en la que Allin llegó a ensayar un par de temas antes de tener el detalle de bajarse los pantalones y _____ en el suelo, algo admirable al tener en cuenta que estamos hablando de un mero ensayo sin público alguno.

Cuevas, Diego: «GG Allin: mesías de la infamia». *Jot Down Cultural Magazine*. Sevilla: jotdown.es, 2015-03



(Tweet escrito con intención humorística)

Lo que pone en el termómetro cuando estoy enfermo: "38,1º".

Lo que yo leo: vas a _____.

Anónimo, Twitter/X.

*Ser ancho de caderas – estar como una vaca*

(Novela que relata la vida de las tres generaciones de una familia. Uno de los personajes describe a una mujer de su pasado)

Es más joven de lo que representa, pensó Tomás, si yo tengo cuarenta y dos, ella debe de andar por los cincuenta y uno, quizás por los cincuenta y dos, calculó, yo tenía trece, ella veintidós o veintitrés, [...] mucho más delgada, _____, pero fina de cintura, los ojos negros y grandes, siguen siendo negros y grandes, aunque ha cambiado la expresión.

Bueno Álvarez, J. A.: *El último viaje de Eliseo Guzmán*. Madrid: Alfaguara, 2001.

*Perder la cabeza – estar como una cabra*

(Novela negra. Una mujer se defiende, enfadada, y responde con confianza)

Oye, tío, para sermones ya tengo con mi padre, ¿okey? El que me gustes no te da derecho a meterte en mi vida privada, ¿sabes lo que te digo? Y yo sé distinguir lo que es mi novio y lo que son los otros rollos, es lo que llevan haciendo los hombres desde que el mundo es mundo y nadie se sorprende, pero lo hace una tía y es una puta o _____, menuda mierda; yo sólo te he hecho una proposición, la tomas o la dejas, y tan amigos, ¿okey?

Correa, José Luis: *Muerte en abril*. Barcelona: Alba Editorial, 2004.

- 6) Piensa en una situación para cada una de las expresiones de la actividad anterior que no has utilizado y propón un ejemplo.



- 7) ¿Y tus tabúes? ¿Crees que llegarías a utilizar todas estas expresiones cuando te comuniques en español, o hay algún tema o alguna palabra que no pronunciarías?



- 8) Une cada enunciado con el significado de la expresión subrayada. ¿Sabías que *cagar* se relacionaba con tantas formas léxicas y significados diferentes?

Escuchando sus gritos inhumanos o sus frases absurdas, porque casi todos estaban medio locos, llevándolos al baño y ayudándolos a mear y a *cagar*, dándoles de comer...

Landero, Luis: *Lluvia fina*. Barcelona: Tusquets, 2019.

Ilana.- Ahora sí que tengo una razón para denunciarte. *Te vas a cagar*.

Boadella, Albert: *La cena*. Madrid: Cátedra, 2011.

Todos *la cagamos*, lo que hacemos después de cagarla es lo que realmente demuestra quiénes somos.

Anónimo, Twitter/X

Me gustaría saber cuál será mi primera *cagada* del año 2022.

Anónimo, Twitter/X

¡*Me cago en* Franco y en sus muertos! ¡Me cago en los toros y en la Semana Santa! ¡Me cago en los peluqueros, en los carniceros y en los militares y en la puta madre que los parió a todos! Y me puse a destrozar la peluquería.

Landero, Luis: *La vida negociable*. Barcelona: Tusquets, 2017.

¿Pero habéis visto el precio de la luz? *Me cago en la leche*, qué barbaridad...

Anónimo, Twitter/X

Ayer salí sin ganas y al final fue una noche *que te cagas*.

Anónimo, Twitter/X

– Tu padre se está muriendo, le quedan horas de vida. [...]

– ¿No es verdad? *Me cago (1)* ¡Eh!

Soler, Antonio: *Sur*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L., 2018.

¡Que he aprobado lengua! ***Me cago (2)***

Anónimo, Twitter/X

En principio, me hago una decoloración pasado mañana para tener el pelo blanco, pero ***soy un cagado*** y seguro que me echo para atrás.

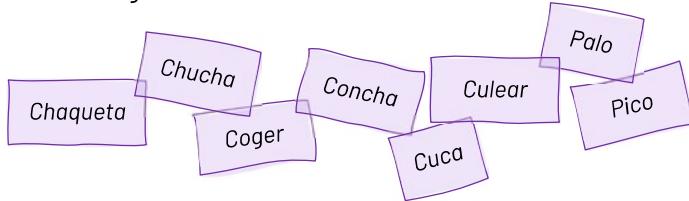
Anónimo, Twitter/X

—Estás como para escaparte —se ríe él—. Anda, ***vete a cagar***.

Mola, Carmen: *La Nena*. Barcelona: Negra. Alfaguara, 2020.

Cagar	'para acobardar, amenazar, asustar'
Te vas a cagar	'para expresar extrañeza o contrariedad'
Cagarla	'para expresar miedo, terror'
Cagada	'irse a la mierda, para manifestar desagrado, enfado o rechazo'
Me cago en algo o en alguien	'persona cobarde, miedosa, de poco espíritu'
Me cago en la leche (en diez, en la mar)	'mucho'. Normalmente, 'muy bueno, excelente'
Que te cagas	'para expresar desprecio o rechazo hacia algo o alguien'
Me cago (1)	'cometer un error difícil de solucionar'
Me cago (2)	'evacuar el vientre'
Ser un/a cagado/a	'para expresar alegría, euforia'
Irse a cagar	'resultado muy insatisfactorio de algo en relación con lo que se pretende o se espera'

- 9) ¿Las conoces? Define las siguientes palabras con el significado (o los significados) que conozcas y que se usen en el español de España. Todas ellas tienen otros significados mucho más fuertes en algunos países americanos. Busca en el diccionario sus definiciones y fíjate en las marcas *vulgar* (*vulg.*) y *malsonante* (*malson.*) para guiarte. ¿En qué países se utilizan con esos otros significados tabú?



¿Conoces alguna expresión tabú propia de algún país latinoamericano y que no lo sea en España?

- 10) ¡A investigar! Escoge una de estas expresiones tabú. Todas tienen dos significados: uno literal y otro idiomático, es decir, que no se obtiene a partir de las palabras que la componen. Después, realiza una pequeña investigación sobre ella y crea una infografía en la que destaque lo siguiente:

Significado literal de la expresión	Imagen para ilustrarlo
Significado idiomático de la expresión (no resultado de la suma de los significados de las palabras que la componen)	Imagen para ilustrarlo
	Ejemplo y contexto de uso
	¿Se conoce el origen de la expresión?
<i>Ajo y agua</i> <i>Criar malvas</i> <i>Echar un polvo</i> <i>Estar como un tren</i> <i>Estirar la pata</i>	¿Se puede decir lo mismo con otras palabras en español? ¿Hay expresiones que son más fuertes o más suaves?
<i>Salir del armario</i> <i>Hijo/a de papá</i> <i>Jorobar la marrana</i> <i>No tener luces</i> <i>Plantar un pino</i> <i>Quedarse a alguien dos telediarios</i>	¿Hay expresiones similares en tu lengua materna?

¿HAY QUE ENSEÑAR TABÚ EN LA CLASE DE LENGUA (ELE) ?

- 11) Participa en el debate con tus compañeros. Formad dos equipos para que cada uno se muestre a favor o en contra de enseñar la expresión del tabú en el aula de lengua extranjera y presente sus argumentos.

 Postura del equipo:	
Estructura del debate	Argumentos
<i>Introducción a favor - 3'</i> <i>Introducción en contra</i>	a)
<i>Refutación a favor (1) - 4'</i> <i>Refutación en contra (1)</i>	b)
<i>Refutación a favor (2) - 4'</i> <i>Refutación en contra (2)</i>	c)
<i>Conclusión en contra</i> <i>Conclusión a favor - 3'</i>	d)
Refutación y posibles respuestas	Consejos generales
	 <ul style="list-style-type: none"> • Buscar la claridad en el discurso. • Partir de una afirmación para justificarla y presentar evidencias que den veracidad a lo expuesto. • Cuidar las fuentes y la selección de evidencias: estudios, hechos o ejemplos, testimonios, leyes, estadísticas, etc. • Atender a la comunicación verbal y no verbal. ¡Hay que ensayar para ello! • Utilizar imágenes para ilustrar las ideas siempre que se pueda. • Ajustarse al tiempo de cada sección del debate. • ¡Debatir es trabajar en equipo!

Anexo 6. Ejemplo de entrada del diccionario personal del alumno para el aprendizaje de expresiones tabú: *joder* (C2)



E-eleando

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-eleando* 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-eleando. ELE en Red es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora 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.

Cinco propuestas didácticas para la enseñanza de la expresión del tabú en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Favorecer el desarrollo de la competencia sociocultural y pragmática en el alumnado resulta indispensable cuando enseñamos una lengua extranjera. Sin embargo, no contamos, hasta la fecha, con secuencias completas en las que se aborde la interdicción lingüística en el aula de español.

En esta monografía, presentamos cinco propuestas didácticas elaboradas para la enseñanza explícita de la expresión del tabú. Tras identificar pautas para introducir la interdicción lingüística en clase de lenguas extranjeras, un fenómeno que ha de presentarse de manera explícita y en contexto, se muestran las distintas actividades, dirigidas a los niveles iniciales (A), pero también a los más avanzados (B y C). Todas ellas han sido elaboradas a partir de los resultados de distintas investigaciones en las que se han analizado corpus reales de habla. De este modo, los estudiantes podrán asimilar los usos que caracterizan la expresión de los hablantes nativos en distintas situaciones y serán capaces de identificar lo prohibido y aludir a él de forma adecuada en sus intercambios comunicativos.