

## 72. Enseñanza del lenguaje malsonante en español como lengua extranjera: primeros resultados de un estudio de percepción<sup>1</sup>

Tomás DÍAZ LÍMA<sup>2</sup>

Ana MEDINA REGUERA<sup>3</sup>

**APA:** Díaz Lima, T. & Medina Reguera, A. (2024). Enseñanza del lenguaje malsonante en español como lengua extranjera: primeros resultados de un estudio de percepción. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1250-1268. DOI: 10.29000/rumelide.1455180.

### Resumen

El léxico es un elemento que ocupa un lugar destacado en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de ello, hay ciertos aspectos léxicos que no cuentan con una larga trayectoria en las investigaciones. Tal es el caso del lenguaje malsonante o campo léxico de las palabrotas, lenguaje ofensivo, vulgar o tabú. En este trabajo se hace una revisión narrativa de algunos estudios científicos que se han llevado a cabo sobre la enseñanza del español como lengua extranjera relacionados con este ámbito. En segundo lugar, se presentan los primeros resultados obtenidos de un trabajo empírico basado en un cuestionario realizado a 247 docentes que enseñan español para extranjeros, mediante el cual complementamos la revisión bibliográfica con la aportación de datos prácticos reales sobre la percepción que tienen los profesores frente a este ámbito. Se concluye que 3 de cada 4 de los profesores de enseñanza de español como lengua extranjera que ha participado en este estudio respondiendo al cuestionario planteado no trabajan este léxico en el aula y se apuntan algunos motivos, así como sus percepciones respecto de la (in)utilidad y la (in)comodidad en cuanto a su práctica docente. Esto subraya la necesidad de una mayor reflexión y acción en la integración de este tipo de léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras, considerando tanto sus implicaciones pedagógicas como la percepción y comodidad de los docentes.

**Palabras clave:** Lenguaje malsonante, español como lengua extranjera, estudio de percepción, encuesta

<sup>1</sup> **Declaración:** Este trabajo se realiza en el marco de la tesis doctoral del primer autor, bajo supervisión del segundo autor. Declaramos que se han seguido los principios éticos y científicos durante la preparación de este trabajo y que todos los estudios usados están adecuadamente citados en la bibliografía.

**Conflicto de intereses:** No existen conflictos de interés.

**Financiación:** Se ha contado con la financiación del grupo de investigación COMINTRAD, grupo reconocido de la Junta de Andalucía (código HUM-995)

**Copyright y licencia:** El copyright de las obras publicadas pertenece a los autores bajo la licencia CC BY-NC 4.0.

**Referencias:** Declaramos que se han seguido los principios éticos y científicos durante la preparación de este trabajo y que todos los estudios usados están adecuadamente citados en la bibliografía

**Comprobación de similitud:** Recibido –www.intihal.net, Porcentaje: 20

**Denuncia deontológica:** editor@rumelide.com

**Tipo de artículo:** Fecha de registro del artículo: 18.02.2024-Fecha de aceptación: 20.03.2024-Fecha de publicación: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455502

**Revisión por pares:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Doktora, Pablo de Olavide Üniversitesi, Filoloji ve Çeviri Bölümü. / Ph.D., Pablo de Olavide University, Department of Philology and Translation, (Sevilla, İspanya), tdialim@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3795-7941, **ROR ID:** https://ror.org/02z749649, **ISNI:** 0000 0001 2200 2355

<sup>3</sup> Dr., Pablo de Olavide Üniversitesi, Filoloji ve Çeviri Bölümü. / Ph.D., Pablo de Olavide University, Department of Philology and Translation, (Sevilla, İspanya), anamedina@upo.es, **ORCID ID:** 0000-0002-3089-9745, **ROR ID:** https://ror.org/02z749649, **ISNI:** 0000 0001 2200 2355

## İspanyolca'nın yabancı dil olarak öğretiminde argonun yeri: bir algı çalışmasının ilk sonuçları<sup>4</sup>

### Öz

Sözcük bilgisi yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte, kimi sözcüklerin edinimiyle ilgili geniş kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Argo kullanımı, saldırgan dil, kaba ve tabu sözcüklerin kullanımı gibi hususlar bunlardan bazılarıdır. Dolayısıyla bu çalışma, İspanyolcanın yabancı dil olarak öğretiminde argo kullanımı, saldırgan dil, kaba ve tabu sözcüklerin dil öğretimine dahil edilmesi konusunu ele almaktadır. Bu bağlamda makalede öncelikle alanla ilgili yapılmış bazı bilimsel arařtırmaların bir incelemesine yer verilmekte ve sonrasında ise İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğreten 247 öğretmene uygulanan anket çalışmasının temel bulguları sunulmaktadır. Ankette verilen yanıtlara göre, her 4 öğretmenden 3'ünün yabancı dil öğretiminde argo, saldırgan dil, kaba ve tabu sözcükleri kullanmaktan kaçındıkları sonucuna varılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin bu tür bir söz varlığını dil öğretiminde kullanmasının ya da kullanmamasının, ilgili söz varlığını faydalı/faydasız bulma ve bu sözcükleri sınıfta kullanırken kendini rahat(sız) hissetme gibi çeşitli algılarından kaynaklandığını göstermektedir. Bu sebeple mevcut çalışma, öğretmenlerin ilgili algı durumlarına ilişkin verilerin incelenmesi açısından alan yazına katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda, hem pedagojik etkileri hem de öğretmenlerin algı ve rahathlığını göz önünde bulundurarak, bu tür sözlüklerin yabancı dil öğretimine dahil edilmesi konusunda daha fazla düşünmeye ve bir eylem planı geliştirmeye ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** ARGO, yabancı dil olarak İspanyolca, algı arařtırması, anket çalışması

<sup>4</sup> **Beyan:** Bu çalışma birinci yazarın doktora tezi çerçevesinde, ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanması sırasında etik ve bilimsel ilkelere uyulduğunu ve kullanılan tüm çalışmalara kaynakçada yeterli atıf yapıldığını beyan ederiz.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Finansman, Junta de Andalucía tarafından tanınan bir grup olan COMINTRAD arařtırma grubu tarafından sağlanmıştır (kod HUM-995).

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – www.intihal.net, Oran: %20

**Etik Şikâyeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Arařtırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455502

**Hakem deęerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

## The place of swearing in the teaching process of Spanish as a foreign language: initial results of a perception study<sup>5</sup>

### Abstract

Lexicon is an element which plays a central role in the process of teaching languages to foreigners. However, there are certain aspects of the vocabulary acquisition process which have not been extensively researched. Such is the case of the lexical field of swear words, offensive language, vulgar words and taboo words. In this paper, a narrative review of our scientific research that has been carried out on teaching Spanish as a foreign language related to this field is presented. Secondly, we provide the initial results obtained from our empirical study based on a designed survey of 247 teachers of Spanish as a foreign language, by means of which we contribute to the literature with the analysis of empirical data on teachers' perceptions on this topic. We conclude that 3 out of 4 teachers of Spanish as a foreign language who participated in this study do not teach this vocabulary in the classroom for a variety of reasons which are related to their perceptions of its usefulness/uselessness as well as their comfort/discomfort with including it in their teaching practices. The results of this research highlight the need for further reflection and an action plan on the integration of this type of vocabulary in foreign language teaching, considering both its pedagogical implications and teachers' perceptions and comfort.

**Keywords:** swear words, Spanish as a foreign language, perception research, survey

### 1. Introducción

El lenguaje malsonante está relacionado con la expresión de emociones y con poder identificarse con un grupo al que se pertenece. Por este motivo, ser capaces de reconocer o incluso usar en algunos casos estas estructuras comunicativas es útil para los hablantes de segundas lenguas. Como otros elementos, es un signo de integración en una cultura, así como permite evitar posibles malentendidos. Por otro lado, se trata de un léxico que aparece también en el lenguaje escrito, pues las palabrotas y los insultos se encuentran también en letras de canciones, literatura y teatro. Así mismo, la didáctica de lenguas extranjeras está vinculada a la cultura audiovisual de series y películas, que son una fuente inagotable del lenguaje coloquial. A pesar de esto, la didáctica del lenguaje malsonante, especialmente en el proceso de adquisición de segundas lenguas, apenas cuenta con estudios (Dewaele 2004 y 2010). Horan (2013, p. 284) se plantea si enseñar palabrotas en una segunda lengua es o no viable:

[...] es la actitud predominante en muchas culturas que maldecir y decir palabrotas son expresiones lingüísticamente empobrecidas e incluso moralmente repugnantes, por lo que deben evitarse a toda

<sup>5</sup> **Statement:** This work is carried out within the framework of the doctoral thesis of the first author, under the supervision of the second author. We declare that ethical and scientific principles have been followed during the preparation of this work and that all the studies used are adequately cited in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** Funding was provided by the COMINTRAD research group, a group recognized by the Junta de Andalucía (code HUM-995).

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – www.intihal.net, Rate: %20

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 18.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455180

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

costa. Esto lleva al profesor que enseña lenguas extranjeras (y, en cierta medida, al alumno) a enfrentarse con mensajes contradictorios sobre la conveniencia de maldecir y decir palabrotas<sup>6</sup>.

La presencia de redes sociales y de contenidos audiovisuales cada vez más presentes en los dispositivos móviles hacen que este tipo de lenguaje haya crecido en interés para los alumnos que estudian lenguas extranjeras desde sus lugares de origen. Frente a la cita anterior, las expresiones malsonantes suponen una motivación añadida en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Horan, 2013, p. 288):

Lo que es interesante de estas discusiones es que están rodeadas de un tono de humor y disculpas: "¿Qué es lo primero que aprende mucha gente cuando aprenden un nuevo idioma? Adelante, puede usted decirlo, no nos ruborizaremos. Por mucho que siempre empiezan con números, saludos o incluso los colores, para mucha gente la primera palabra es una palabrota"<sup>7</sup>.

Este interés y curiosidad que despierta el aprendizaje de palabrotas contrasta con la enseñanza reglada. El aula o el espacio de enseñanza de una lengua se vuelven elementos poco propicios para poder enseñar el lenguaje malsonante. La programación recurrente del proceso de enseñanza de prácticamente cualquier lengua no suele incluir ningún tipo de referentes en cuanto al tema del lenguaje malsonante. Las planificaciones académicas tampoco suelen integrarlo, a diferencia de las expresiones correctas y educadas. Y de esta manera, podemos elaborar la hipótesis de que casi ningún profesor o material destinado a enseñar una lengua extranjera suele incorporarlo, para no entrar en conflicto con lo normativamente aceptado. Esta es la premisa de la que parte este trabajo.

En las páginas siguientes nos proponemos revisar aquellos estudios que se han acercado a la didáctica de este objeto de estudio, analizar la metodología que se propone en ellos y las estrategias de acercamiento al léxico malsonante. En segundo lugar, se dan los resultados de un pionero estudio de percepción mediante un cuestionario cumplimentado por un nutrido grupo de profesores de español como lengua extranjera.

## 2. La traducción pedagógica de lenguaje malsonante

Una de las interrogantes en los estudios generales sobre la didáctica del lenguaje malsonante es si el asunto debe abordarse cuando se produce una iniciativa por parte de los estudiantes o si debe ser el propio profesor el que lo planifique de manera organizada, sin esperar la pregunta de sus alumnos. A esto se le sumaría la forma de hacerlo sin comprometer la moral de ninguna de las partes: alumnos, profesores, espacios educativos, etc. Desde luego, no podrá hacerse sin encontrar la mejor forma de no hacer sentir incómodos a los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje ante los términos considerados tabú en una lengua (la nativa o la extranjera), sin que estos puedan generar ruborizaciones, burlas, ofensas o indignaciones.

Una de las formas de enseñanza del léxico es la traducción pedagógica (Pegenaute 1996). A pesar de la dificultad que puede suponer llegar a encontrar un significado correcto para la traducción de una palabrota, supone un punto de inicio que no resulta muy invasivo ni ofensivo y en el que se tendrá que tener en cuenta una serie de factores relacionados con la edad, la procedencia del aprendiente, la cultura

<sup>6</sup> Todas las traducciones del presente artículo son nuestras. Original: "[...] is the prevailing attitude in many cultures that cursing and swearing are linguistically impoverished and even morally repugnant utterances, and should, therefore, be avoided at all costs. This faces the Foreign Language teacher (and, to some extent, the learner) with contradictory messages regarding the appropriateness of cursing and swearing."

<sup>7</sup> Original: "What is interesting about these discussions is that they are hedged in a humorous, apologetic way: 'What is one of the things many people learn first when they learn a new language? Go on, you can say it \_ we won't blush. As much as language programs seem to always start with numbers, greetings or even colours, for many people the first word is a swear word'" (Horan, 2013, p. 288).

y el contexto. Es en este aspecto donde se encuentra una de las grandes dificultades para el aprendizaje de palabrotas, ya que el propio entorno de aprendizaje suele carecer de naturalidad y espontaneidad que permiten las expresiones de emociones transmitidas a través de esas malas palabras. Por otro lado, se trata, en parte, de un léxico condicionado al idiolecto personal y al dialecto geográfico (Horan, 2013, p. 294).

Por estos motivos, la traducción de palabrotas es un tema que hay que abordar cuidadosamente para no caer en simplismos que nos hagan rechazar su labor de manera tajante, pero que, al mismo tiempo, tampoco nos lleve a aceptarla como la única estrategia para la didáctica de las expresiones malsonantes.

La traducción de las palabrotas, desde cualquier lengua a otra, entraña un gran desafío, ya que estas expresiones suelen ser muy coloquiales y es habitual que tengan connotaciones culturales y sociales específicas que no se pueden traducir directamente. Es aquí donde radica la mayor importancia del tema a la hora de la traducción de las palabrotas: connotación frente a denotación.

En el primer caso, la connotación “tendrá que ver con los significados añadidos que un mensaje puede expresar” (López, 2006, p. 9) mientras que en el segundo caso la denotación supondrá, según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, “significar objetivamente”. Con esto se puede considerar que la denotación hace referencia al significado directo de algo, sin necesidad de interpretación, mientras que “la connotación habrá de ser explicada en el contexto de la situación comunicativa en que se da, pues un mensaje no se puede aislar de los elementos responsables de su producción e interpretación” (López, 2006, p. 9).

Cuando usamos palabrotas, la expresión de sentimientos se impone casi por encima de todo. Dentro de los actos comunicativos Pluszczyk (2015, en Wageningen 2020, p. 8) propone las siguientes funciones:

1. Una salida para las emociones negativas, como expresar la frustración.
2. Un medio para insultar u ofender a otros: jurar es ofensivo, se puede usar para ofender a las personas o para referirse a ellos de manera despectiva.
3. Énfasis/ charla enfática: las palabrotas también se pueden usar para enfatizar ciertos puntos.
4. Solidaridad/ charla fática: expresa relaciones sociales, establece relaciones y funciona como un marcador de solidaridad con otras personas y miembros del grupo.
5. El humor: el mal lenguaje produce el humor.

Esta clasificación ayuda a la hora de traducir las palabrotas, porque permite la búsqueda de expresiones equivalentes o explicativas en otras lenguas. Para Grit (2010, en Wageningen, 2020, pp. 10-11), antes de decidir qué estrategias se van a utilizar para la traducción de palabrotas, se deben tener en cuenta tres factores: el tipo de mensaje donde se encuentra dicha palabrota, el objetivo que ese mensaje puede tener y el grupo meta que emite y al que va dirigido el mensaje que contiene estos elementos lingüísticos. En este caso, siguiendo el primero de los factores, si nos fijamos en el tipo de mensaje, tendremos que realizar un análisis de contextualización para determinar si se está utilizando un contexto formal, informal, privado, público, etc. Con el siguiente caso, siguiendo el segundo factor basado en el objetivo, se debe tener en cuenta cuál es la intención de estas palabrotas y qué se pretende transmitir con ellas, y de esta forma habría que adaptar aquello que no se conoce a la lengua que se traduce o adaptar lo que sí se conoce, en esa lengua, a aquello que no tenía un referente inicial. Por último, el tercer factor basado en el grupo meta que emite o recibe el mensaje, será de suma importancia tener en cuenta si las personas que van a atender a esa traducción tienen conocimientos previos de la lengua origen o no, siendo fundamental el nivel de dominio que tengan sobre esa lengua origen y su culturización.

A partir de aquí, Grit (*op. cit.*, pp. 11-12), divide las estrategias de traducción en ocho categorías:

1. Mantenimiento: el concepto en la lengua meta sigue siendo el mismo que en la lengua de origen. Es una forma exótica de traducir y requiere conocimiento previo. Por ejemplo: 'ese famoso tiene muchos followers en sus redes sociales'.
2. Calco: es una traducción literal de la expresión de la lengua de origen y también requiere conocimiento previo. Un ejemplo es la traducción de 'KNMI' como Instituto Meteorológico Real de los Países Bajos.
3. Aproximación: se busca una expresión que ya existe en el idioma meta que coincide aproximadamente con la expresión del idioma de origen. Un ejemplo es la traducción de 'Besloten Vennootschap' como Sociedad Limitada. Esta estrategia se utiliza principalmente en textos generales para personas sin conocimiento previo.
4. Descripción o definición en la lengua objetiva: se utiliza para indicar la denotación y connotación en el idioma meta. Un ejemplo es 'el Bonuskaart' en el holandés que se puede definir en español como una tarjeta de cliente para el supermercado holandés el Albert Heijn para obtener descuento.
5. Traducción central: solo se traduce el significado central de una palabra. Aquí se usa un término general. Por ejemplo, se puede traducir 'Vwo' como la escuela secundaria en español.
6. Adaptación: se traduce la función de una expresión. Como ejemplo se puede traducir 'Hema' como El Corte Inglés. Quizás no se venden los mismos productos, pero en esta manera está claro que se trata de un gran almacén. Muchas veces se usa esta estrategia con personas sin conocimiento previo, como en los libros infantiles y las series.
7. Omisión: no se traduce (una parte de) la expresión, porque no se considera relevante. Por ejemplo: en inglés 'every single day' al español podría ser 'cada día'.
8. Una combinación de diferentes estrategias. Por ejemplo: 'get ready and use your Smartphone to apply for the position' para la traducción española 'prepárate (omisión) y usa tu Smartphone (mantenimiento) para solicitar el puesto'

Se recomienda evitar la traducción literal, pues no suele capturar el significado y la intención detrás de la expresión original. Aquí la traducción pedagógica prefiere el uso de los equivalentes. El hecho de utilizar expresiones equivalentes en el idioma de destino, y que transmitan un significado similar al de la palabrota original se considera más útil para el receptor.

### 3. El papel de la traducción audiovisual en la adquisición del lenguaje malsonante

De modo similar al uso de equivalentes, la didáctica de lenguas extranjeras usa la subtitulación de productos audiovisuales para la enseñanza reglada y no reglada. No nos detendremos aquí en otras herramientas didácticas como el diccionario, glosarios o aplicaciones móviles de vocabulario, pero sí nos parece especialmente relevantes el subtítulo, habida cuenta la alta frecuencia del lenguaje malsonante en el cine y en las series de televisión y plataformas audiovisuales. De nuestras investigaciones se deriva que la traducción audiovisual juega un papel fundamental en la enseñanza de este léxico.

El subtítulo en lengua meta permite al alumno ver un audiovisual en la lengua que aprende y acceder a su significado con el subtítulo. Gracias al *funsubbing* (subtítulo no profesional, realizados por aficionados de una serie), se popularizó este acceso en las plataformas desde finales del siglo pasado. Esto hizo que varios trabajos sobre traducción audiovisual se enfocaran en el lenguaje tabú y sus opciones de traducción (Miloševski, 2013), teniendo en cuenta que el subtítulo está supeditado a la longitud de las frases y al tiempo de lectura en pantalla. Por su lado, el doblaje y los subtítulos profesionales son indispensables para la distribución de películas que quieren tener proyección internacional y alcanzar audiencias de otras latitudes, sin necesidad de volver a hacer una nueva película, realizando un doblaje de las conversaciones de los personajes de la misma o, como alternativa, ofreciendo una versión original acompañada de subtítulos en la lengua meta de los espectadores con los

que se podrá realizar un seguimiento de los diálogos de manera simultánea. El escenario cinematográfico permite encontrar un verdadero filón para un aprendiente de una segunda lengua a la hora de aprender de manera práctica, natural, cercana, real y donde estará expuesto al tipo de lenguaje habitual en las conversaciones cotidianas.

La cultura audiovisual y el subtítulo han permitido que algunas lenguas se conviertan en más populares de lo que eran anteriormente. Tal es el caso del español, cuyo número de estudiantes no ha hecho más que crecer en los últimos años. Los éxitos deportivos de los equipos de fútbol españoles, las pegadizas canciones del nuevo estilo musical de moda en casi todo el mundo, el reguetón<sup>8</sup>, sumados a todos los cantantes latinos que han triunfado dentro y fuera de sus fronteras, además del inmenso repertorio de obras de arte, artistas, actores, películas, literatos y gente de la cultura que son hablantes del español, han hecho que el interés por aprender este idioma sea cada vez más alto con un número creciente de estudiantes de español. A todo esto, hay que añadirle que la globalización también ha permitido que sea cada vez más fácil y asequible el poder viajar, descubrir nuevos países, probar su rica gastronomía y conocer su historia.

Talaván (2011) ha investigado acerca de la influencia de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre cómo los subtítulos mejoran la comprensión oral de los alumnos, evidencia que ya había calculado Vanderplank (1988), que durante dos años observó cómo un grupo de finlandeses, en su propio país, iban adquiriendo un mejor nivel de inglés como consecuencia de ver series y programas de televisión ingleses y estadounidenses en versión original con subtítulos en finés o sueco, rompiendo falsas creencias anteriores:

Estas observaciones sugieren que lejos de ser una distracción y fuente de pereza, los subtítulos podrían tener un valioso potencial para ayudar en el proceso de adquisición del lenguaje (definido por Krashen, 1981), proporcionando a los aprendices de un idioma la clave para acceder a grandes cantidades de entradas de lenguaje auténtico y comprensible (Vanderplank 1988, pp. 272-273).<sup>9</sup>

Se considera que el registro escrito de los subtítulos sirve de ayuda para poder establecer una imagen mental del mensaje que se está escuchando, por lo que resulta más fácil para el receptor del mensaje retener esa información y comprenderla, ya que, en algunos casos, sin la ayuda de los subtítulos no llegarían a comprenderse. A la vez esto permite al lector de los subtítulos establecer un mecanismo de asociacionismo de sonidos en lengua extranjera con el significado en su lengua meta que, a la larga, se traducirá en un desarrollo y mejora de la comprensión oral de una manera prácticamente inconsciente (Talaván, 2011, p. 270).

El aprendizaje de la lengua extranjera con la ayuda de subtítulos no está exento de inconvenientes. Por un lado, se puede abusar de la traducción subtitulada como única forma de acceso al significado de estas palabras. Debido a las limitaciones de espacio y tiempo, los subtítulos suelen condensar la información (Díaz y Remael, 2007) y estar repleto de atenuaciones que rebajan la intensidad realista de la versión original, a veces también provocada por la necesidad de subtítular a un español neutro (García y García, 2013). Se habla de traducciones atenuadas o suavizadas (Talaván, 2011, p. 266). Por otro lado, los subtítulos se hacen también para personas con diversidad funcional sensorial auditiva, que tienen características especiales y se rigen por una norma propia, pues deben transcribir música, onomatopeyas

<sup>8</sup> Según el Diccionario de la lengua española (2014): música de origen caribeño e influencia afroamericana, que se caracteriza por un estilo recitativo y un ritmo sincopado producido electrónicamente.

<sup>9</sup> Original: "These observations suggested that far from being a distraction and source of laziness, sub-titles might have potential value in helping the language-acquisition process (as defined by Krashen 1981), by providing language learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language input." (Vanderplank, 1988, pp. 272-273).

y otros sonidos relevantes para el vídeo. Los subtítulos intralingüísticos permiten oír unas palabras y leer otras en la misma lengua, pueden favorecer la motivación que conlleva el desarrollo de la velocidad para leer en la lengua extranjera y contribuir al asociacionismo de imágenes mentales con la identificación de sonidos, como preparación para prescindir de la ayuda del texto más adelante.

Por último, es importante indicar que en los países europeos que suelen difundir los contenidos audiovisuales en versión original con subtítulos (como Dinamarca, Países Bajos o Suecia) se ha comprobado que el nivel de conocimiento y dominio de otras lenguas extranjeras, por parte de la población autóctona, es mayor que en otros países que son más propensos a la traducción con doblaje (como España, Francia o Italia). Así, los subtítulos se convierten en un posible elemento influyente a la hora del aprendizaje de lenguas extranjeras, independientemente de otros factores que puedan condicionar este proceso, y a su vez erigiéndose como un importante material de apoyo didáctico para utilizarlo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una LE, sobre todo en países acostumbrados habitualmente a la traducción mediante el doblaje (Talaván, 2011, p. 277).

#### 4. Otras metodologías de enseñanza del lenguaje malsonante

Existen otros trabajos sobre la enseñanza del lenguaje malsonante más allá de la traducción o búsqueda de equivalentes o su didáctica mediante audiovisuales. Santos (2011) realiza un análisis sobre el papel de los insultos y las expresiones malsonantes en español y su aplicación en la clase de ELE. Debido a que para unas culturas, más occidentalizadas que otras, el uso de palabrotas en su lengua materna está más presente que en aquellas más conservadoras, este asunto debe tratarse “con cautela”, según este autor. Como se ha mencionado, las “emotion words” son los elementos más difíciles de manejar en un idioma para un no nativo, al estar estas conectadas a la expresión de emociones más vinculadas con la lengua materna que con una segunda lengua. Santos (2011) recomienda afrontar el tema con sentido del humor y de manera progresiva, no haciendo un énfasis exclusivo en la explicación y el uso de estas expresiones. Recomienda incluirlas en otros elementos de didáctica de la enseñanza del español -prestando también atención a la entonación- con la finalidad de dotar de las herramientas adecuadas a los estudiantes para que luego puedan reconocerlas correctamente en situaciones de inmersión lingüística, sin sentirse desubicados. También se les debe enseñar que utilizar las palabrotas o el lenguaje malsonante con intencionalidad no ofensiva puede asociarse al establecimiento de una muestra de confianza con el interlocutor, siguiendo el mismo patrón que establecen los propios nativos. Por su parte, Ainciburu opta por dejar claro que “se propone la enseñanza de este tipo de léxico como un recurso propio de la comprensión y no de la producción” (Ainciburu, 2004, p. 108). De forma similar, Tarantino (2011, p. 11):

creemos que la enseñanza de este tipo de recursos debe hacerse de forma pasiva-receptiva, es decir, mediante actividades de reconocimiento, comprensión e interpretación más que actividades de composición y puesta en práctica en la que se fomente el uso activo y directo de dichas expresiones. Es más importante, por tanto, que el profesor haga hincapié en que el alumno comprenda el significado de estas palabras, sea capaz de reconocer la situación y el contexto social en el que se utilizan y reflexione así sobre cuándo, dónde y con quién utilizar estos recursos (p. 11).

Chenoll (2012) hace hincapié en el alto grado de interés por parte de los alumnos en este aspecto de la lengua, y de aprovechar que los estudiantes están más dispuestos a la entrada de estos conceptos gracias al ambiente, normalmente más relajado, que impera en la clase durante un tema motivador y divertido. Se debe aprovechar esta situación para que los alumnos adquieran nuevas competencias comunicativas mediante instrumentos que le sirvan en el futuro para expresar sus emociones: enfado; sorpresa; protesta; queja; además de saber reconocerlas como agresivas o no agresivas. Este autor propone



aplicaciones prácticas con ejercicios multidisciplinares donde se trabaje no solo la parte léxica y nociofuncional de la lengua, sino que además se pueda trabajar, por ejemplo, la gramática.

Los estudiantes de ELE van a tener acceso de una manera o de otra al conocimiento de los insultos y palabrotas más comunes en español, tarde o temprano. Tal y como dice Ainciburu (2004, p. 106) “en la infancia aprendemos el tabú que acompaña a la palabrota, su intencionalidad, pero casi nunca su significado”. En la misma línea señala que:

Para los extranjeros que aprenden nuestro idioma las palabrotas son un capítulo importante, nos guste o no. La falta de un capítulo dedicado en los libros de texto reproduce la actitud de la pedagogía de la lengua materna: el alumno aprenderá las malas palabras «fuera de clase», se le dirá que no debe usarlas y difícilmente se le explicará el significado (Ainciburu, 2004, p. 108).

En cuanto a los materiales usados, ya se han abordado aquí los audiovisuales (cine y series) como la fuente más usada. No obstante, y de forma acentuada después de la pandemia de Covid-19, han aumentado los canales de YouTube para enseñar español como lengua extranjera. La proliferación de canales educativos ha ido creciendo exponencialmente, pudiendo encontrar en internet un vídeo tutorial para aprender casi cualquier lengua, aumentando así el espectro de posibilidades de que un aprendiente de español se encuentre con el tema de las palabrotas, ya sea por curiosidad, accidente o interés propuesto. Resulta muy ilustrativo cómo el mundo de las redes sociales y diferentes plataformas de creación de contenidos han ido recogiendo también este tema de las palabrotas en el mundo de la enseñanza de lenguas. Ya Barajas (2018, p. 32) aportó hace unos años que Youtube, como portal en internet donde alojar un canal de carácter educativo con el objetivo de enseñanzas académicas, ya no se debe calificar ni siquiera como innovación, sino de actualidad indiscutible para el mundo de la enseñanza y para muchos otros aspectos de nuestra vida cotidiana.

De esta forma nacen los creadores de contenidos educativos en esta plataforma conocidos como Edutubers. En palabras de (López et al., 2020, p. 193):

forman parte de una clase de youtuber cuyos videos están orientados a la enseñanza y formación, tanto de disciplinas que se encuentran dentro de los programas de estudio de las instituciones de educación formal, como de otro tipo de conocimiento destinados a la orientación o solución de algún problema, a quienes se los puede categorizar como educación informal.

Este acceso a la información de manera más fácil, rápida, sencilla, inmediata, que no limita el espacio físico ni el tiempo, es lo que ha hecho tan popular a este tipo de plataformas de creación de contenidos, tanto para enseñar como para aprender. El uso de teléfonos móviles inteligentes, que van casi siempre con nosotros, así como otros dispositivos móviles, como puede ser una Tablet o un portátil, nos permiten conectarnos a este tipo de canales casi en cualquier lugar del mundo y en cualquier horario, independientemente de dónde nos ubiquemos. Con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas Watkins y Wilkins (2011, p. 114) exponen la existencia de múltiples beneficios que tiene asociado la utilización de YouTube en el aula física donde se pueden aprender lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Debido a la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al uso de todas estas nuevas tecnologías han sido también las que ha permitido llevar los contenidos académicos que, normalmente, se impartían en el aula física a sacarlos actualmente de allí para ampliar horizontes infinitos en las aulas virtuales del mundo de internet. Y, al contrario, el profesor puede usar estos vídeos dentro del aula, facilitando la posibilidad de implementar innovadores modos de dar clase, de aprender y de enseñar (Barajas, 2018, p. 36).

Barajas (2018) recoge información sobre la motivación de los estudiantes a la hora de utilizar Youtube como medio de aprendizaje. Los resultados del cuestionario elaborado para ello, donde se ofrecían opciones comprendidas entre “muy motivante” y “nada motivante”, arrojaron un alto porcentaje de la opción “motivante” como la opción más elegida por los informantes. El crecimiento de canales en Youtube y escuelas virtuales de enseñanza ELE ha crecido vertiginosamente en los últimos años, muchos profesores de ELE han podido reinventarse, amplificar sus vías de enseñanza y desarrollar nuevas formas de negocio, más allá de las aulas físicas.

Al sacar la enseñanza del aula física y enmarcarse este nuevo escenario digital dentro del aprendizaje informal, se reducen las trabas de poder abordar un asunto polémico, como es el tema de la enseñanza de palabrotas, gracias a la aplicación de cierta relajación normativa. Estos nuevos educadores, que podemos encontrar en cualquiera de las diversas plataformas digitales:

No solo transmite llanamente información, estamos frente a estrategias que venden una imagen de camaradería y empatía hacia las necesidades y las demandas de sus seguidores. Allí radica su éxito, puesto que más allá del sentido lógico y la cientificidad de sus contenidos, se premia la resignificación de la clase tradicional por una clase más íntima, personalizada, horizontal (López et al., 2020, p. 199).

A continuación, señalamos algunos vídeos, alojados en Youtube, que están dedicando su espacio al asunto del lenguaje malsonante y nos pueden servir de ejemplos para entender mejor la facilidad de conectar el ámbito de las palabrotas en español con esta modalidad de enseñanza de carácter más informal:

- Erre que ELE: <https://www.youtube.com/watch?v=wzcuCPhMcOo>
- Linguriosa: <https://www.youtube.com/watch?v=ouDAOhAOFDY>
- BurbujaDELEspañol: <https://www.youtube.com/watch?v=iIsWZmoCWHw>
- María Español: <https://www.youtube.com/watch?v=QM4Glj2UPfi>
- Handyspanish: [https://www.youtube.com/watch?v=DH\\_\\_fe\\_Wdl8](https://www.youtube.com/watch?v=DH__fe_Wdl8)
- SpanishWithAntonio: <https://www.youtube.com/shorts/lqLi41FSg84>
- Español con Juan: <https://www.youtube.com/watch?v=v8Ugr1C3TyM>
- Spanish with Vicente: <https://www.youtube.com/watch?v=75Vk2HomJM8>

Dejando de lado la enseñanza virtual, existen unos pocos estudios de léxico y pragmática dedicados a este tema. Holgado (2014) en su estudio sobre *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera*, expone sobre la presentación de este diccionario el olvido sometido a las palabras malsonantes: “Algunas de las entradas no presentan ninguna nota bibliográfica, esto sucede porque en el diccionario hemos registrado partículas que, o bien han sido poco estudiadas, como es el caso de algunas palabras malsonantes, o bien se han obviado en muchos trabajos sobre marcadores” (p. 13).

La misma autora afirma que en su estudio: “hemos comprobado que, en general, en los diccionarios monolingües, en los diccionarios de partículas -no en el de Santos Río- y en los manuales de español para extranjeros, se presta poca atención a las palabras malsonantes y a sus eufemismos, con definiciones escasas y pocos ejemplos: es frecuente que pasen por alto expresiones de uso diario en nuestro país” (Holgado, p. 56). En el mismo estudio también pone de manifiesto la relevancia que se le

debería dar a las palabrotas y cuál debería ser el papel que estas deberían jugar dentro de materiales, como es el caso del diccionario, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE:

Como docentes de español y como estudiantes de otras lenguas, consideramos que precisamente un diccionario de partículas para extranjeros es el libro idóneo para detallar, definir y aprender a usar esas expresiones, por lo que, siempre que sean de uso extendido, intentaremos no omitir ninguna en el diccionario, eso sí, señalando las restricciones de uso correspondientes (Holgado, 2014, p.56).

Los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras suelen manifestar cierta falta de naturalidad en su manera de comunicar en el aula, sumándole además la artificialidad del lenguaje característica en los contenidos de los materiales de enseñanza de lenguas que ya hemos mencionado anteriormente. Al adaptar los docentes su discurso para estandarizar y facilitar la comprensión por parte del alumno, el lenguaje utilizado por estos no suele coincidir con lo que luego encuentran los alumnos en la realidad cotidiana de las conversaciones de los hablantes nativos, eso puede explicar que el número de estudiantes en niveles iniciales sea mayor que en niveles superiores, ya que estos últimos prefieren aprender por su cuenta interactuando con nativos, alejándose del lenguaje tan formal y poco natural del aula. Tarantino (2011, p. 9) piensa que es absurdo ocultar un vocabulario que tarde o temprano van a encontrar en su aprendizaje al tratarse de muestras reales de lengua, sobre todo si se encuentran en situación de inmersión lingüística, o escuchando una canción en la radio o viendo una película en versión original (Tarantino, 2011, p. 10).

Para poder abordar el tema de la enseñanza de palabrotas en las clases de ELE Tarantino (2011) se plantea la importancia que debe tener este tema respecto a otros, concluyendo que no debe ser ni más ni menos importante que el resto de contenidos: Lo único que se pretende es concienciar a los profesores de ELE de que, del mismo modo que enseñamos expresiones idiomáticas, coloquialismos, extranjerismos, neologismos, palabras de argot, etc. también debemos enseñar este tipo de recursos, puesto que no hay razón alguna para otorgarles menos importancia (p.10). No obstante, Tarantino recomienda que el tema no se debería abordar con aprendientes de niveles iniciales ya que no son capaces aún de controlar el tipo de situaciones y contextos que rodean sus usos. En niveles medios y avanzados sería el momento oportuno de introducir este tema, en el caso de que se quiera tratar. No obstante, el hecho de que ya se pueda gestionar este asunto con aprendientes de niveles medios y avanzados no debe hacer precipitarse a los docentes a llevarlo a cabo hasta que no estén seguros de los condicionantes de su alumnado: edad, creencias religiosas, cultura de procedencia, etc., “con el fin de evitar herir sensibilidades o crear un clima negativo en el aula que pudiera entorpecer o incomodar el desarrollo normal de la clase” (Tarantino, 2011, p. 11). Los materiales, por otro lado, deben ser lo más reales posibles:

De esta forma los alumnos tendrían la posibilidad de ver, escuchar e interpretar contextos y situaciones reales de comunicación y al mismo tiempo hacer hincapié en la importancia de aspectos prosódicos y discursivos como la entonación, el ritmo, el acento, el énfasis, la pronunciación o los registros del lenguaje. Es absolutamente indispensable que el material que le ofrezcamos a nuestros alumnos esté contextualizado con el propósito de que los estudiantes reconozcan los diferentes matices de significado y sentido y la fuerza ilocutiva o el énfasis que expresan los hablantes nativos a la hora de comunicarse (Tarantino, 2011, p. 11).

En opinión de este autor, solo en caso de que nuestros alumnos contaran con un dominio muy alto de nuestra lengua, cercano al nativo, y fueran suficientemente responsables para no utilizar dichas expresiones irreflexivamente, podríamos introducir algún ejercicio de puesta en práctica o *role play* en el aula.

En resumen, la lógica y el sentido común deben imponerse en este controvertido tema para que los profesores de ELE piensen de manera responsable en qué y cómo enseñar. No es fácil encontrar la combinación correcta entre una enseñanza formal e informal cuando queremos que nuestros estudiantes aprendan español de manera correcta, pero sin perder de vista la naturalidad y el dinamismo del habla cotidiana.

Por último, Rica (2014, p. 181) o Díaz (2003, p. 65), consideran que este lenguaje tiene una gran función didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que pueden servir para algo más que enseñar meramente los elementos lingüísticos, añadiéndole el valor de los elementos culturales. Estos elementos dotan a la conversación de mayor dinamismo y contribuyen al establecimiento de la competencia pragmática de los hablantes.

### **5. Estudio empírico sobre la percepción de los profesores de ELE**

Entre los trabajos revisados sobre este tema se encuentran unos pocos trabajos empíricos, que han servido para completar los trabajos de enfoque pragmático expuestos arriba. Pallin (2008) llevó a cabo un experimento con 25 alumnos estadounidenses graduados y subgraduados del programa Middlebury College en Madrid, con el fin de averiguar si es posible desarrollar una relación emotiva con las palabrotas de una segunda lengua y llegar a sentir las como propias. Observó que los alumnos habían aprendido las palabrotas españolas por medio de contacto informal con hispanohablantes y que los profesores no habían dedicado el tiempo suficiente a la enseñanza de lo que la autora denomina “habla emotiva” (Pallin, 2008, p. 8). Los estudiantes con más años de contacto con el español decían sentirse igual cuando usan palabrotas españolas a cuando usan palabrotas inglesas, desarrollando un entendimiento de los usos y contexto similar al que tienen los nativos (Pallin, 2008, p. 11).

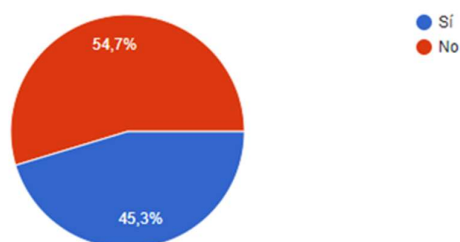
Por su parte, Andersson y Trudgill (1990, p. 37) estudian el lenguaje escatológico y asocian el rechazo o las connotaciones negativas a las que se vinculan las funciones fisiológicas con nociones de higiene o pureza en determinadas culturas, siendo de manera más acentuada en culturas de tradición islámica o judaica y menos frecuente en la tradición occidental europea y americana.

Chenoll (2012) utiliza como informantes a 13 estudiantes universitarios (10 hombres y 3 mujeres), de entre 20 y 25 años, con lengua materna portugués y aprendientes de español como L2 con un nivel medio-alto. A estos estudiantes les hace reflexionar sobre el por qué y el cómo usar una serie de expresiones malsonantes. Estas expresiones se las facilita en una lista con “ejemplos clasificados del 1 al 10 según la agresividad ilocutiva del mensaje con el fin de que puedan discernir los más agresivos de los menos y los simplemente enfáticos” (Chenoll, 2012, p. 3).

Una vez revisados otros trabajos previos, resultaba necesario contrastarlos con una amplia recogida de datos que actualizara la percepción de los profesores sobre este tema, así como un posible cambio de estrategia o de sentir respecto de los trabajos empíricos de los autores analizados. Con este fin, se realizó un cuestionario (Díaz Lima, 2024) que respondieron 247 profesores, del que aquí vamos a presentar únicamente algunos resultados. Sobre la metodología detallada de la encuesta, nos remitimos a la Tesis Doctoral de Díaz Lima para el resto de datos personales que se recogieron sobre los encuestados, y aquí nos limitaremos a decir que el 83 % eran mujeres y el 17 % hombres, y que la edad media mayoritaria (el 67 % de los encuestados) se situaba entre 31 y 50 años. Casi 8 de cada 10 encuestados (77,3 %) indicaron que eran nativos de español, tanto de España como de un elevado número de países hispanohablantes (18 de México, 11 de Argentina, 10 de Colombia, 6 de Venezuela, 5 de Chile, 5 de Perú,

3 de Cuba, 3 de Uruguay, 2 de Paraguay, 1 de Ecuador, 1 de Guatemala). 7 profesores indicaron que el catalán era su lengua nativa, por lo que entendemos que se daba una situación de bilingüismo, y a continuación la segunda lengua nativa más frecuente en número de encuestados fue el italiano (22 encuestados), el francés y el portugués (9 y 9 encuestados respectivamente).

En primer lugar, quisimos conocer si los profesores encuestados perciben el lenguaje malsonante como parte de su trabajo, y se les formuló la pregunta de la siguiente forma: “¿El lenguaje malsonante forma parte del contenido y/o explicaciones de sus clases de ELE?” Solo se le dieron dos opciones y el resultado fue el siguiente: un 54,7% (135 personas) dijo que no y el 45,3% (112 personas) dijo que sí, tal y como puede verse de forma gráfica:



**Gráfico 1.** Resultado de la pregunta “¿El lenguaje malsonante forma parte del contenido y/o explicaciones de sus clases de ELE?”

En segundo lugar, se les pregunta a los docentes sobre la frecuencia: “¿Con qué frecuencia el lenguaje malsonante forma parte de sus contenidos/explicaciones?” Aquí los resultados estuvieron repartidos de la siguiente manera: el 38,5% (95 personas) eligieron la opción “casi nunca”; el 38,1% (94 personas) eligieron la opción “algunas veces”; el 16,6% (41 personas) eligieron la opción “nunca”; el 5,3% (13 personas) eligieron la opción “muchas veces”; y, por último, la opción de “casi siempre” fue elegida por el 1,6% (4 personas). La opción de “siempre” no fue elegida por ningún encuestado de los 247.

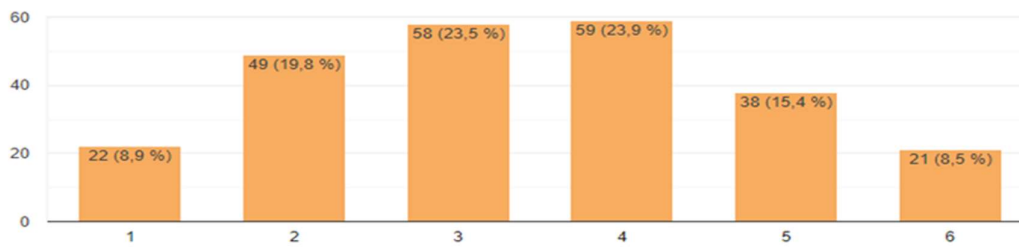
En tercer lugar, la siguiente pregunta hacía referencia a los motivos por los cuales los encuestados no habrían incluido el lenguaje malsonante dentro de los contenidos de sus clases. Esta pregunta se estableció sin carácter de obligatoriedad y a ella respondieron un total de 123 personas. La pregunta concreta se formuló de la siguiente forma: “En el caso de que nunca haya enseñado ningún tipo de lenguaje malsonante en sus clases, ¿puede indicar el motivo por su parte?” Entre las opciones que se ofrecían, con posibilidad de marcar más de una opción, destacó la de la “cultura” seleccionada por un 43,1% (53 personas). Por orden descendente, los resultados se ordenaron de la siguiente manera: “edad” con un 38,2% (49 personas); “sociedad” con un 32,5% (40 personas); “religión” con un 13% (16 personas); “política” con un 9,8% (12 personas); y, por último, entre las opciones predefinidas, “género” con un 8,1% (10 personas). El resto de respuestas corresponden a la opción de “otro motivo” que no se encontraban entre ninguna de las opciones predefinidas. De estas respuestas abiertas redactadas por los encuestados cabe destacar las siguientes

No es necesario enseñarlo (9 personas)
El colegio no lo permite (3 personas)
El nivel de los estudiantes (2 personas)
Debe ser un tema que investigue el propio alumno por su cuenta (2 personas)

No es un lenguaje que use el docente (2 personas)
No concuerda con el tipo de contenido de su asignatura (2 personas)
Falta de confianza con los estudiantes (1 persona)
Lenguaje no adecuado para un curso que no sea de inmersión lingüística (1 persona)
Incomodidad ante este tipo de lenguaje (1 persona)
Miedo a que sea reprimido por superiores (1 persona)

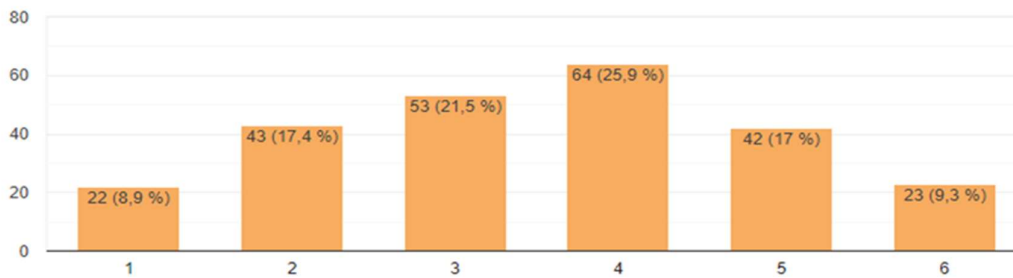
**Tabla 1.** Resultados de la respuesta abierta: “Otro” sobre la pregunta: “En el caso de que nunca haya enseñado ningún tipo de lenguaje malsonante en sus clases, ¿puede indicar el motivo?”

En cuarto lugar, se intentó recabar la percepción del profesor respecto de la importancia que le otorga a la inclusión de este campo léxico en su actividad docente. La pregunta se formuló de la siguiente forma: *¿Cómo de relevante cree que es incluir el lenguaje malsonante en la enseñanza de ELE?* Para las respuestas se estableció una escala de Likert de 6 opciones. En esta escala el 1 equivalía a “nada relevante” y, en el lado opuesto, el 6 a “muy relevante”. Las opciones más elegidas fueron las centrales, el 3 y el 4, siendo luego las opciones 2 y 1 más votadas que las opuestas 5 y 6, tal y como se ilustra en el gráfico 2:



**Gráfico 2.** Respuestas de la pregunta “¿Cómo de relevante cree que es incluir el lenguaje malsonante en la enseñanza de ELE?”, donde 1 equivale a “nada relevante” y 6 a “muy relevante”.

Estos resultados están relativamente en consonancia con la cuestión sobre la utilidad. Para la pregunta: *¿Cómo de útil cree usted que puede ser el lenguaje malsonante para sus alumnos en su proceso de aprendizaje del español?*, donde nuevamente el 1 significaba que era “muy inútil” y el 6 que era “muy útil”. Las opciones más votadas fueron las centrales 3 y 4, con un 47,4%, seguidas de las opciones 2 y 1 y las 5 y 6, con el mismo número de votos, con un 26,3% para ambas opciones, tal y como demuestra el gráfico 3:



**Gráfico 3.** Respuestas de la pregunta “¿Cómo de útil cree usted que puede ser el lenguaje malsonante para sus alumnos en su proceso de aprendizaje del español?”, donde 1 equivale a “nada útil” y 6 a “muy útil”

A continuación, se les preguntó a los docentes colaboradores si podían escribir cuál era la razón de haber elegido la opción que habían seleccionado en la respuesta anterior (“¿Puede explicar brevemente su anterior respuesta, por favor?”). Entre las respuestas abiertas para argumentar la utilidad, se encontraron con más frecuencia las siguientes:

Porque forma parte de la cultura de la lengua de origen
Por interés de los estudiantes
Para poder identificarlo y saber distinguirlo de otros elementos
Para comprender canciones, series y películas
Para evitar malentendidos
Para trabajar con muestras reales y lenguaje coloquial
Para trabajar el aspecto sociopragmático de la lengua
Para trabajar nuevos retos en niveles altos
Saber distinguir las connotaciones positivas de las palabrotas frente a las negativas
Facilitar la integración social de los hablantes no nativos
Cambiar de registro normativo formal académico por uno informal más relajado
Por diversión a la hora de hablar de algo que suele ser tabú

**Tabla 2.** Respuestas abiertas a la pregunta sobre el motivo de la utilidad de la enseñanza del lenguaje malsonante en el aula de español como lengua extranjera.

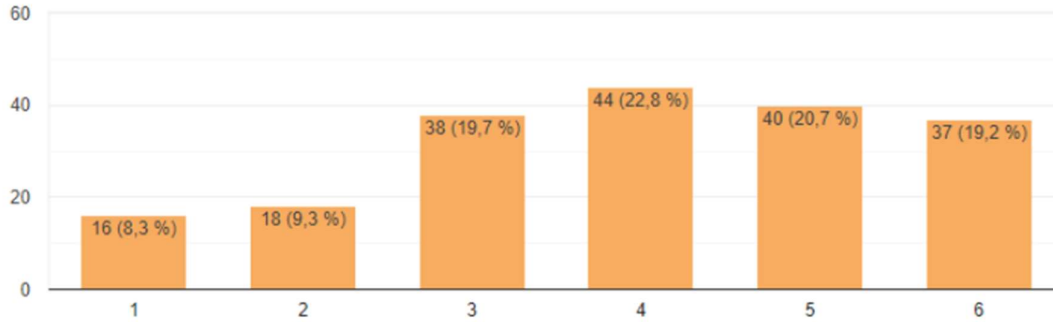
Entre las respuestas abiertas de los profesores que no consideraron que el lenguaje malsonante sea útil destacaron los siguientes motivos:

por falta de interés de los estudiantes
porque ya lo aprenderán por su cuenta
porque no se puede tratar en todas las edades
por no poder trabajar en situación de inmersión lingüística
por no tener sentido para estudiantes enfocados a un lenguaje con fines profesionales
por falta de tiempo
por dar prioridad a otros elementos lingüísticos más básicos
porque es vulgar
por ser un tipo de lenguaje inapropiado para una escuela pública
por incomodidad de las personas ante este tipo de lenguaje

**Tabla 3.** Respuestas abiertas a la pregunta sobre el motivo de la no utilidad de la enseñanza del lenguaje malsonante en el aula de español como lengua extranjera.

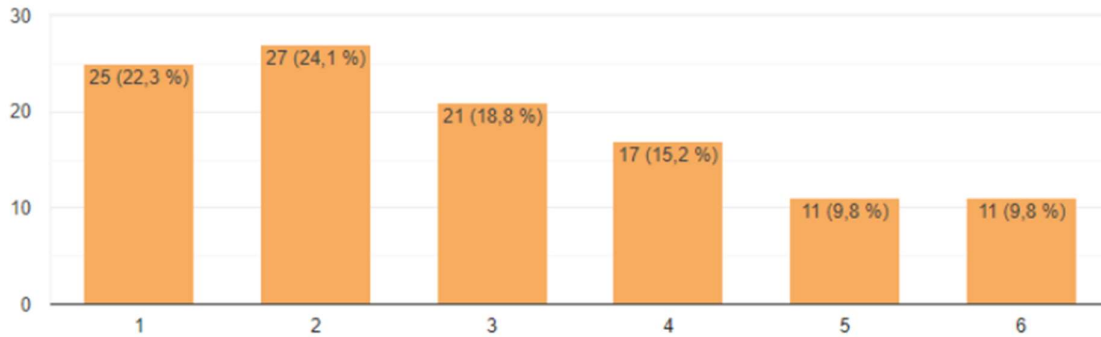
En las siguientes preguntas se abordan las emociones o sensaciones que tienen los profesores a la hora de enseñar el lenguaje malsonante: “Si es docente que ha incluido alguna vez lenguaje malsonante en sus clases, ¿cómo se siente cuando lo enseña?” Esta cuestión era opcional y se les mostraba una escala de Likert, del 1 al 6, donde el 1 correspondía a sentirse muy incómodo y el 6 muy cómodo. Se recogieron un total de 193 respuestas, siendo la opción del número 4, en la escala, la más elegida con un 22,8% (44 personas). Las siguientes opciones elegidas, por orden decreciente, se organizaron de la siguiente

manera: opción 5, con un 20,7% (40 personas); opción 3, con un 19,7% (38 personas); opción 6, con un 19,2% (37 personas); opción 2, 9,3% (18 personas); y, por último, la opción 1, con un 8,3% (16 personas).



**Gráfico 4.** Respuestas de la pregunta “Si es docente que ha incluido alguna vez lenguaje malsonante en sus clases, ¿cómo se siente cuando lo enseña?”

A continuación, se daba la opción a los profesores que no se sentían incluidos en el grupo anterior a responder sobre el mismo asunto. Se enfocaba justo desde el punto de vista contrario, es decir, aquellos docentes que nunca enseñan o han enseñado el lenguaje malsonante en sus clases de ELE: “Si es docente que nunca ha incluido lenguaje malsonante en sus clases, ¿cómo se sentiría enseñándolo?” En este caso se obtuvieron 112 respuestas, siendo la opción del número 2, en la escala, la más elegida con un 24,1% (27 personas). Las siguientes opciones elegidas, por orden decreciente, se organizaron de la siguiente manera: opción 1, con un 22,3% (25 personas); opción 3, con un 18,8% (21 personas); opción 4, con un 15,2% (17 personas); y, por último, la opción 2 y la opción 1 quedaron ambas igualadas con 9,8% (11 personas) de personas que se sentirían muy cómodas.



**Gráfico 5.** Respuestas de la pregunta “Si es docente que nunca ha incluido lenguaje malsonante en sus clases, ¿cómo se sentiría enseñándolo?”

Como puede observarse, existe una correspondencia entre cómo perciben los docentes el lenguaje malsonante y su práctica docente. Aquellos que afirman a enseñarlo, se muestran más cómodos que el profesorado que no lo incluye, que afirma sentirse incómodo en un porcentaje mayor.



## 6. Conclusiones

Con el tema abordado en este trabajo se pone de manifiesto la dicotomía entre artificialidad y naturalidad en la enseñanza de lenguas y la dificultad que existe de integrar la pragmática en su proceso de aprendizaje. El hecho de que existan bastantes variables a la hora de elegir las palabrotas que pueden ser enseñadas y cómo deben ser enseñadas, supone un verdadero reto para profesores, que tienen diferentes percepciones sobre la utilidad y la pertinencia de integrar este campo léxico.

La enseñanza informal se sigue prestando con mucha diferencia como un medio más favorable, si bien las nuevas formas de enseñanza en redes sociales consiguen que los límites sean más difusos. Resultaría interesante en el futuro realizar nuevas investigaciones que estableciesen un análisis comparativo entre la enseñanza de palabrotas en el aula física con respecto al aula virtual, poniendo el foco de atención en la incorporación de esta temática o no por parte de los profesores en ambos formatos y con qué frecuencia puede aparecer o no hacerlo. Asimismo, sería bastante útil para la ampliación de la investigación desarrollada en este estudio el poder realizar una indagación más profunda para conocer si el autoaprendizaje, característico de estas plataformas como Youtube, resulta efectivo para la adquisición de competencias de uso del lenguaje malsonante en español con respecto a cómo lo podrían hacer los estudiantes que asisten a clases físicamente.

En cuanto a la metodología propia para este ámbito, se otorga un lugar preeminente a la evaluación del contexto por parte del aprendiz, ya que sirve para identificar dónde se usan estas expresiones, adquiriendo competencias sobre las situaciones específicas, la variedad en tono y en significado, así como otros elementos de registro y variedad diatópica.

También se concluye que la traducción pedagógica y la traducción audiovisual juegan un papel relevante en este ámbito, ya que son palabras culturales y específicas de un idioma en particular, poco universales, así que es importante tener en cuenta las diferencias culturales y lingüísticas en la traducción y en la enseñanza. Incluso dentro de una propia lengua hay muchas variantes de acepciones para la misma palabra y palabras que cambian de significado en función de la cultura de origen. Evitar la traducción literal y utilizar expresiones equivalentes resulta útil para recoger el verdadero significado y la intención que hay detrás de aquello que se expresa en la lengua original.

Con nuestro estudio empírico se indaga cuál o cuáles son las principales relaciones que tienen los docentes con el tema en cuestión del lenguaje y conocer su interés o no en considerarlo como un elemento que se pueda incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española para extranjeros. Más de 3 de cada 4 docentes encuestados afirmaron no soler incluir contenidos relacionados con el lenguaje malsonante. En cuanto a los motivos para no enseñar el lenguaje malsonante en clases de ELE se postulan como principales razones: el condicionamiento cultural, la edad y el convencionalismo social. Se puede concluir que muchos de los encuestados que no enseñan palabrotas a sus alumnos ven el hecho de la edad como un impedimento. Además, no parece ser que para los encuestados suponga una limitación el entorno político o religioso, cosa que contrasta con los condicionantes religiosos analizados en Díaz Lima (2024).

Prácticamente 7 de cada 10 docentes que habían enseñado lenguaje malsonante en clase de ELE se sentía cómodo haciéndolo. Al mismo tiempo, los resultados desde el punto de vista contrario son prácticamente idénticos, con 7 de cada 10 docentes que no habían enseñado lenguaje malsonante en clase de ELE sintiéndose incómodos si tuvieran que hacerlo.

### Bibliografía

- Ainciburu, M. C. (2004). *Buscando palabrotas en el diccionario: las malas palabras como cartilla de tornasol en la enseñanza ele*. En Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, pp. 103-110. Sevilla, 1994. Madrid: ASELE. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0101.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0101.pdf)
- Andersson, L. G. y Trudgill, P. (1990). *Bad Language*. Londres: Penguin, 160 pp.
- Barajas, E. (2018). *Aprenseñar por medio de Youtube. Una estrategia de enseñanza-aprendizaje actual*. Propuestas didácticas y reflexiones en torno a la mejora de procesos educativos, capítulo 2, pp. 32-44. [https://www.academia.edu/37541120/APRENSE%C3%91AR\\_POR\\_MEDIO\\_DE\\_YOUTUB\\_E\\_UNA ESTRATEGIA\\_DE\\_ENSE%C3%91ANZA\\_APRENDIZAJE\\_ACTUAL](https://www.academia.edu/37541120/APRENSE%C3%91AR_POR_MEDIO_DE_YOUTUB_E_UNA ESTRATEGIA_DE_ENSE%C3%91ANZA_APRENDIZAJE_ACTUAL)
- Chenoll, A. (2012) *¡Quién cojones ha hecho esto!: Insultos, expresiones vulgares y coloquialismos en el aula de E/LE*. Foro de profesores de E/LE, (3), pp. 1-10. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/64822/4900506.pdf?sequence=1>
- Dewaele, J. M. (2010). *Christ fucking shit merde! Language preferences for swearing among maximally proficient multilinguals*. Sociolinguistic Studies, vol. 4, n<sup>o</sup> 3, pp. 595-614. [https://www.researchgate.net/profile/Jean-Marc-Dewaele/publication/228084852\\_Christ\\_fucking\\_shit\\_merde\\_Language\\_Preferences\\_for\\_Swearing\\_Among\\_Maximally\\_Proficient\\_Multilinguals/links/oc96051f2540ecd8cfo00000/Christ-fucking-shit-merde-Language-Preferences-for-Swearing-Among-Maximally-Profitient-Multilinguals.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jean-Marc-Dewaele/publication/228084852_Christ_fucking_shit_merde_Language_Preferences_for_Swearing_Among_Maximally_Proficient_Multilinguals/links/oc96051f2540ecd8cfo00000/Christ-fucking-shit-merde-Language-Preferences-for-Swearing-Among-Maximally-Profitient-Multilinguals.pdf)
- Dewaele, J. M. (2004). *The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals*. Journal of Multilingual and Multicultural Development, vol. 25 (2/3), pp. 204-222. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/62/>
- Díaz Lima, T. (2024): *El lenguaje malsonante en el aprendizaje de segundas lenguas y su aplicación a la enseñanza de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral inédita. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 425 pp.
- Díaz, J. y Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing, 272 pp.
- Díaz, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación. Inglés-Español*. Barcelona: Ariel, 412 pp.
- García, L. C. y García, R. (2013). *Estrategias de atenuación del lenguaje soez: algunos procedimientos lingüísticos en el doblaje para Hispanoamérica de la película Death Proof*. Estudios de Traducción, vol. 3, pp. 135-148. <http://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/view/41995>
- Grit, D. (2010). *De vertaling van realia*. Denken over vertalen, pp. 189-196. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt. <https://vertaalverhaal.nl/wp-content/uploads/2015/06/De-vertaling-van-realia-Diederik-Grit.pdf>
- Holgado, A. (2014). *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/132282>
- Horan, G. (2013). *You taught me language; and my profit on't/Is, I know how to curse: cursing and swearing in foreign language learning*. Language and Intercultural Communication, 13(3), pp. 283-297. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14708477.2013.804533?needAccess=true&role=button>
- López, J. L., Maza-Córdova, J., y Tusa F. (2020). *Educación en el contexto digital: El reto de ser edutuber*. RISTI: Revista Ibérica De Sistemas E Tecnologías De Informação, (E25), pp. 188-200. <https://www.proquest.com/docview/2350120559>

- López, P. (2006). *Connotación y denotación en los mensajes publicitarios de “artículos de lujo”*. Español Actual, 7-27. [https://www.academia.edu/download/36721804/connotaciondenotacion.\\_Pilar\\_Lpez\\_Mora.pdf](https://www.academia.edu/download/36721804/connotaciondenotacion._Pilar_Lpez_Mora.pdf)
- Miloševski, T. (2013). *Habla oral en los subtítulos televisivos y los subtítulos de aficionados: el caso de la traducción de la serie Los Serrano del español al serbio*. *Sendebär*, Norteamérica, vol. 24, pp. 73 - 88. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebär/article/view/1314>
- Pallin, K. (2008). *¡Dame un coño de chocolate! El uso (y el uso incorrecto) de palabrotas por los aprendices de español*. *Gaceta Hispánica de Madrid*, 6ª ed. [http://gacetahispanica.com/wp-content/uploads/2012/06/GHM6\\_Pallin\\_Palabrotas.pdf](http://gacetahispanica.com/wp-content/uploads/2012/06/GHM6_Pallin_Palabrotas.pdf)
- Pegenaute, L. (1996). *La traducción como herramienta didáctica*. *Contexto*. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/955/05.-Luis.Pegenaute.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Plusczyk, A. (2015). *An analysis of swearing from a positive perspective*. *Alfinge* 27 (2015), 103-127. Universidad de Córdoba: Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Filología. <https://helvia.uco.es/handle/10396/14113>
- Rica, J.P. (2014). *La traducción de marcadores discursivos (DM) inglés-español en los subtítulos de películas: un estudio de corpus*. *JoSTrans – Journal of Specialised Translation*, vol. 21, pp. 177 - 199. [http://www.jostrans.org/issue21/art\\_rica\\_peromingo.pdf](http://www.jostrans.org/issue21/art_rica_peromingo.pdf)
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid (23ª edición). <https://dle.rae.es/>
- Santos, C. (2011). *Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE*. *RedELE* (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera), nº 23, pp. 1-36. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113014644.pdf>
- Talaván, N. (2011). *La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas*. *Sendebär*; Norteamérica, vol. 22, pp. 265 - 282. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebär/article/view/354/386>
- Tarantino, V. (2011). *Expresiones malsonantes en la clase de ele*. *Biblioteca virtual redELE*. 2011, n. 12, primer semestre, segundo trimestre; 41 p. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/90854>
- Vanderplank, R. (1988). *The value of teletext subtitles in language learning*. *ELT Journal*, vol. 42, pp. 272-281, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Wageningen, K. V. (2020). *La traducción de palabrotas! Bella ciao, cabrón!* Eindwerkstuk bacheloropleiding Spaanse taal en cultuur, SP3V14001 (Bachelor's thesis). <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/40281/van%2520Wageningen%25205967953.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Watkins, J. y Wilkins, M. (2011). *Using Youtube in the EFL classroom*. Kwansai Gakuin University. Kansai University of International Studies. Japón. [https://leia.org/LEiA/LEiA%20VOLUMES/Download/LEiA\\_V2\\_I1\\_2011/LEiA\\_V2I1A09\\_Watkins\\_Wilkins.pdf](https://leia.org/LEiA/LEiA%20VOLUMES/Download/LEiA_V2_I1_2011/LEiA_V2I1A09_Watkins_Wilkins.pdf)