


Enseñanza y aprendizaje de actos amenazadores de imagen y tabuizados en el aula en línea de ELE

Teaching and learning face-threatening and tabooed acts in ELE online classroom

Paula Elizabeth Fainstein 

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

fainstein.p@gmail.com

ACCESO ABIERTO / OPEN ACCESS

Cita: Fainstein, Paula Elizabeth (2023).

Enseñanza y aprendizaje de actos amenazadores de imagen y tabuizados en el aula en línea de ELE. *Textos en Proceso*, 9(2), pp. 33-51.

<http://doi.org/10.17710/tep.2023.9.2.3fainst>

Editoras: Esperanza Alcaide Lara (Universidad de Sevilla) y Ana Pano Alamán (Università di Bologna)

Recibido: 13-11-2022

Aceptado: 15-09-2023

Conflicto de intereses: La autora ha declarado que no posee conflictos de intereses.

Copyright: © Paula Elizabeth Fainstein. Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen

A partir de la pandemia del COVID-19, los programas de movilidad académica impulsaron lo que denominamos inmersión lingüística y cultural en línea, experiencia caracterizada por la adquisición y práctica mediada por Internet de competencias sociopragmáticas y socioculturales. Si en este contexto las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) resultan el espacio más conveniente para adquirir las competencias mencionadas en esta lengua y para la reflexión metalingüística sobre ellas, en este trabajo nos centramos en considerar aspectos de la enseñanza/aprendizaje en el aula de ELE de prácticas comunicativas amenazadoras de imagen y atravesadas por el tabú que pueden resultar descorteses. Con tal fin, presentamos el análisis de un corpus conformado por las notas de campo correspondientes a la observación no participativa de un curso en línea de ELE, su material didáctico, una entrevista a la docente a cargo y encuestas a sus estudiantes. Además, se comparan estos datos con los de la observación no participativa de un curso presencial de ELE dictado por la misma docente en el 2019. Por último, contamos con los registros grabados de actividades de tándem lingüístico realizadas por las/los mismas/os estudiantes. El análisis cualitativo permitió identificar las expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas que aparecieron en las observaciones y las reflexiones metalingüísticas que acompañaron su ocurrencia y, así, advertir la tematización de diferencias interculturales y de estrategias comunicativas vinculadas con la categoría de afiliación que hace al desarrollo de competencias sociopragmáticas y socioculturales.

Palabras clave: tabú lingüístico, descortesía, actos de habla amenazadores de imagen, Español como Lengua Extranjera, inmersión lingüística y cultural en línea.

Abstract

Since the COVID-19 pandemic, academic mobility programs have promoted what we call online linguistic and cultural immersion, experience characterized by the Internet-mediated acquisition and practice of sociopragmatic and sociocultural competences. If in this context Spanish as a Foreign Language (ELE for its acronym in Spanish) classes are the most convenient space to acquire the aforementioned competences and for metalinguistic reflection on them, in this opportunity, we focus on the teaching/learning of face-threatening and tabooed communicative practices that can be impolite. For this purpose, we present the analysis of a corpus conformed by the field notes corresponding to the non-participatory observation of an ELE online course, its didactic material, an interview with the teacher in charge and surveys to her students. In addition, these data will be compared with those of the non-participatory observation of an on-site ELE course taught by the same teacher in 2019. Finally, we have records of linguistic tandem activities carried out by the same students. The qualitative analysis of the corpus made it possible to identify face-threatening and tabooed expressions that appeared in the observed courses and the metalinguistic reflections that accompanied their occurrence and, thus, to notice the thematization of intercultural differences and communicative strategies linked to the category of affiliation that makes the development of sociopragmatic and sociocultural competences.

Keywords: linguistic taboo, impoliteness, face-threatening acts, Spanish as a Foreign Language, online linguistic and cultural immersion.

1. Introducción¹

A partir de la pandemia del COVID-19, los programas de movilidad académica de algunas universidades argentinas permitieron que se realicen experiencias de intercambio estudiantil mediadas por Internet. De esta manera, el alumnado llevó a cabo lo que denominamos una *inmersión lingüística y cultural en línea* (Fainstein, 2023). Una de las características principales de esta experiencia es la adquisición y práctica en línea de las *competencias sociopragmáticas y socioculturales* (Bravo, 2005, 2010), ya sea dentro del entorno académico (por ejemplo, en una clase sincrónica por videollamada, en la comunicación entre docente y estudiante por correo electrónico, etc.) o fuera de él (como puede ser al participar del tándem lingüístico, al conversar con pares a través de redes sociales, etc.).

En este contexto, puede proponerse que las clases universitarias de español como lengua extranjera (ELE), que también forman parte de la oferta de cursos en

¹ Esta investigación se enmarca en el proyecto de investigación “Variación pragmática y gestión interrelacional en la interacción verbal del español bonaerense: usos y percepciones”, P.G.I. 24/I277, dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso y en el proyecto de investigación “Competencias comunicativas profesionales y educación superior: representaciones sociales y diagnóstico de necesidades en carreras de grado de la Universidad Nacional del Sur”, P.G.I. 24/I284, dirigido por la Dra. Lorena M. A. de- Matteis y codirigido por la Mg. Mariela Starc, ambos subsidiados por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Además, cuenta con el apoyo de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). A su vez, la investigación no hubiera sido posible sin la colaboración desinteresada de las y los informantes.

línea, resultan el espacio más conveniente para adquirir las competencias mencionadas y para la reflexión metalingüística sobre ellas. En este trabajo, nos centramos en la enseñanza/aprendizaje de prácticas comunicativas amenazadoras de imagen y atravesadas por el tabú que pueden resultar descorteses (Allan, 2018, 2019; Brown y Levinson, 1988; Casas Gómez, 1986; Kaul de Marlangeon, 2005; Pizarro Pedraza, 2018). Con tal fin, presentamos el análisis cualitativo de un corpus conformado por las notas de campo correspondientes a la observación no participativa de un curso en línea de ELE, su material didáctico, una entrevista a la docente y encuestas a sus estudiantes. Además, se comparan estos datos con los de la observación no participativa de un curso presencial de ELE dictado por la misma docente en el 2019. Por último, contamos con los registros grabados de actividades de tándem lingüístico realizadas por las/los mismas/os estudiantes.

2. Marco teórico

El trabajo adopta los aportes teóricos de la Sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982; Tannen, 2004) y de la revisión que la Pragmática sociocultural (Bravo, 2020) ha realizado de la obra de Brown y Levinson ([1978] 1988) que desarrolla el concepto de *actividad de imagen (face work)*. De esas teorías, destacaremos a continuación algunos conceptos clave que resultan fundamentales para el abordaje de nuestro objeto de estudio.

2.1. Imagen social y actos amenazadores de imagen

La noción de *imagen social*² formulada por Goffman (1982 [1967]) y la de *acto amenazador de la imagen* presentada por Brown y Levinson (1988 [1978]) constituyen conceptos fundantes para los estudios de la (des)cortesía verbal. La *imagen* es definida por Goffman como “el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí mediante la línea que otros asumieron que siguió durante un contacto en particular” (1982 [1967], p. 5).³ El autor entiende el concepto *línea*⁴ como un patrón de actos que pueden ser tanto verbales como no verbales y a través de los que la persona expresa no solo su perspectiva de la situación, sino también su evaluación de los participantes, en especial de sí misma (Goffman, 1982 [1967], p. 5).

Según Kaul de Marlangeon (2012), este concepto se caracteriza por estar delineado en términos de atributos sociales y, además, por estar construido discursivamente. En consecuencia, “la imagen de la persona se halla difusamente ubicada en el flujo de los eventos del encuentro y se evidencia a través de las evaluaciones expresadas en tal interacción” (Kaul de Marlangeon, 2012, p. 91). Asimismo, resulta estructural y condicionante para esta situación comunicativa el hecho de que las personas mantengan tanto la imagen propia como la ajena (Goffman, 1982 [1967], pp. 11-12). En tal sentido, si un individuo cambia de

² El concepto *face* es habitualmente traducido como *imagen social* o, directamente, como *imagen* (por ejemplo, ver Bravo, 2010).

³ A menos que se indique lo contrario, las traducciones son propias.

⁴ Autoras como Kaul de Marlangeon (2012, p. 91) traducen este concepto también como “rumbo”.

manera radical su línea, su imagen y la de quienes participan en la interacción pueden resultar amenazadas.

Al respecto, según el tipo de amenaza a la imagen Goffman (1982 [1967]) distingue tres niveles de responsabilidad: el primero se vincula con el acto inocente de parte de un individuo, es decir, lo que en el lenguaje coloquial se entiende como “metedura de pata”. En estos casos, quienes perciben este “paso en falso” comprenden el carácter involuntario del acto. Un segundo nivel de responsabilidad corresponde al accionar que se supone movilizadado por el rencor, en el que puede haber malicia intencional. El tercero y último nivel incluye las ofensas incidentales, que no son causadas por despecho, pero que de todas maneras la persona realiza a pesar de sus consecuencias ofensivas (Goffman, 1982 [1967], p. 14).

Por otra parte, para contrarrestar todo tipo de acción que no permita ser consistente con la imagen y, por tanto, implique una amenaza hacia ella, los sujetos realizan actividades que forman parte del *trabajo de imagen* (Goffman, 1982 [1967], p. 12). Entre ellas, Goffman describe el *proceso de evitación* que, tal como su nombre indica, consiste en esquivar aquellas situaciones o tópicos que pueden “suscitar la expresión de información que es inconsistente con la línea que la persona está manteniendo” (1982 [1967], p. 16) y, por lo tanto, introduce el riesgo de que su imagen se vea amenazada.

Brown y Levinson (1988 [1978]) se apoyaron en estos postulados para desarrollar su teoría en torno a la *actividad de imagen* y estudiaron el modo en que las/los hablantes consiguen mantener una imagen social a través de sus conversaciones. Mientras que las características (“content”) de la imagen pueden diferir según las culturas, Brown y Levinson (1988 [1978], pp. 61-62) asumen una validez universal del concepto de imagen.

Asimismo, Brown y Levinson introducen el concepto de *actos amenazadores de imagen* para nombrar a aquellos actos que “por su naturaleza resultan contrarios a los deseos de la imagen social del interlocutor o del hablante” (1988 [1978], p. 65). Así, distinguen entre los que amenazan la imagen positiva de aquellos que amenazan la negativa y realizan una exhaustiva descripción. En este trabajo resultan centrales los actos que amenazan la imagen positiva, es decir, los que indican que no hay intención por parte del/de la hablante de cuidar de los deseos, sentimientos, etc. de su interlocutor/a (Brown y Levinson, 1988 [1978], p. 66). Aparte de las expresiones de desaprobación, reprimendas, acusaciones e insultos, estos actos comprenden, “la mención de tópicos tabúes, incluyendo aquellos que son inapropiados en el contexto” y la expresión de temáticas muy emocionales o que pueden generar divisiones como “política, raza, religión, liberación de las mujeres” (1988 [1978], p. 67).

Algunas décadas después de la publicación de la teoría de Brown y Levinson, se elaboraron categorías de estos tópicos prohibidos que pueden resultar un aporte a la catalogación de los actos amenazadores de imagen recién presentados. Es, entonces, en base a diversas propuestas de clasificación de las realidades tabuizadas (véase Casas Gómez, 1986; Crespo-Fernández, 2005; Montero Cartelle, 1981, 2000) que Cestero Mancera (2015b, p. 82) propone cuatro esferas interdictas: la *mágico-religiosa*, vinculada con las deidades y otras entidades, lo sobrenatural, la muerte y la enfermedad; la *sexual*, que se asocia con las partes erógenas del cuerpo, las prácticas sexuales, las opciones sexuales y las relaciones socioafectivas

relacionadas con la práctica sexual; la *escatológica*, que implica tanto las partes del cuerpo y actos vinculados con la evacuación, como los residuos escatológicos y, por último la *social*, que involucra las diferencias sociales (económicas o laborales), las acciones no deseables, los rasgos físicos no deseables, entre otras cuestiones.

En relación al concepto *tabú*, Cestero Mancera (2015a, p. 289) señala que lo tabuizado en la sociedad son comportamientos y realidades que se conceptualizan por medio del lenguaje. En consecuencia, la interdicción está en los conceptos y, por tanto, en los elementos léxicos que los expresan. En el mismo sentido, Pizarro Pedraza (2018, p. 3) sostiene que, en definitiva, “la estigmatización que cae sobre estas palabras se debe al hecho de que se refieren a un concepto tabuizado”.

Retomando la afirmación de Brown y Levinson, el uso de prácticas comunicativas tabuizadas puede amenazar la imagen de las/los interlocutoras/es. Sin embargo, los estudios posteriores vinculados con la expresión del tabú lingüístico indican que la capacidad de dañar la imagen no es inherente al léxico tabuizado –como afirman Brown y Levinson–, sino que depende de la situación comunicativa en que fue enunciado. En tal sentido, no todas las prácticas comunicativas atravesadas por el tabú resultan descortesas por “naturaleza”.

Al respecto, Allan y Burrige (2006) acuñaron el término *x-femismo* para nombrar el conjunto de modos de expresar el tabú lingüístico, es decir, el *eufemismo*, el *ortofemismo* y el *disfemismo*. Lo que diferencia, entonces, a cada uno de estos tres modos es el grado de amenaza de imagen que su expresión trae como consecuencia. Mientras que el ortofemismo y el eufemismo son utilizados para cuidar la imagen de los interlocutores, los disfemismos se usan para amenazarla.

Así como no existen expresiones inherentemente tabúes, existen distintos grados de percepción del tabú. Es decir, una persona puede interpretar una unidad léxica como más o menos prohibida y esto depende de algunas variables como género, edad, etc., pero también de otras como la *religiosidad* (Jay, 2000). En tal sentido, si el compromiso religioso de una persona es alto, es probable que tienda a ofenderse con las expresiones tabuizadas y que restrinja su enunciación tanto a sí misma como a otras personas (Jay, 2000, p. 84).

2.2. Otra interpretación de la cortesía: afiliación y autonomía

La noción de imagen resultó operativa para clasificar las actividades de cortesía. Sin embargo, las teorías de cortesía desarrolladas por Goffman y, luego, por Brown y Levinson, proponen “categorías inamovibles [...] y la conversación es vista como estática en vez de dinámica” (Bravo, 2010, p. 24). Además, para las teorías tradicionales los actos y estrategias de cortesía son universales y todas las culturas poseen la misma imagen social (Bravo, 2002a, 2010, p. 24, 2020). Como consecuencia, “ese modelo ha implicado serias dificultades para su aplicación a otros contextos socioculturales que no se corresponden con los que subyacen a las interpretaciones que encontramos en la teoría expuesta en Brown y Levinson (1987), dando lugar a asunciones erróneas por parte de los/as analistas” (Bravo, 2010, p. 25).

Frente a las teorías del lenguaje universalistas, Bravo (2010, p. 25) afirma que cada grupo posee su propia configuración sociocultural y esta no es trasladable a otros contextos. Propone, entonces, incluir las nociones acuñadas por la etnografía (Gumperz, 2015) de *comunidad de habla*, *contexto del usuario*, y *situación*

comunicativa (Bravo, 2009, 2010). La autora, entonces, prefiere la perspectiva de un “relativismo moderado” y propone una *Pragmática sociocultural* que interprete al lenguaje y a los fenómenos sociopragmáticos en base a las premisas socioculturales (Bravo, 2020).

Asimismo, en cuanto a la asunción de las teorías tradicionales de que la imagen negativa y la positiva poseen un carácter transcultural, Bravo sostiene que resulta problemática para interpretar los efectos sociales de cortesía. Bajo esta justificación, la autora presenta los conceptos de *afiliación* y *autonomía*, como categorías “vacías” que “deberían ser ‘rellenadas’ por *contenidos de imagen* propios a cada sociedad y/o grupo en estudio” (Bravo, 2002c, p. 144). Estos conceptos son definidos como: “1. *autonomía*: Abarca todos aquellos comportamientos que están relacionados con cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo. 2. *afiliación*: Agrupa aquellos comportamientos mediante los cuales una persona manifiesta cómo desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo” (Bravo, 2002b, p. 144).

2.3. Competencias sociopragmáticas y socioculturales en el aula de L2/LE

Al carecer de una competencia socio-cultural compartida, las/los estudiantes de lenguas segundas y extranjeras pueden experimentar malos entendidos al interpretar actos y estrategias de cortesía. Al respecto, Bravo (2005) propone el concepto de *competencia en la pragmática sociocultural*, en lugar de interpretar el mal entendido como una *falla pragmática*, ya que este último concepto indica “una inadecuación al contexto de uso [...] causado por una falta en *la competencia pragmática*”. A pesar de que la competencia comunicativa también contiene la pragmática, Bravo señala que la distinción es relevante, en tanto que “esta última se enfoca en problematizar la ‘falta de adecuación’”. Para la autora, en la *pragmática de lo sociocultural* “lo pragmático se extiende a considerar de un modo explícito el contexto sociocultural” (Bravo, 2005, p. 365). En tal sentido, sugiere interpretar las “fallas pragmáticas” como “diferencias en cuanto a cómo se evalúa la situación comunicativa desde su comienzo” (Bravo, 2005, p. 373). Según su propuesta, las personas crean un marco situacional desde sus perspectivas socioculturales y es por medio de este marco que interpretan los mensajes. Así, cuando no hay coincidencia entre las perspectivas de las/los interlocutores, se producen los “malos entendidos”.

3. Marco metodológico y descripción de los datos

Con el objetivo de indagar en la enseñanza/aprendizaje de las expresiones amenazadoras de imagen tabuizadas, se analizará cualitativamente un corpus conformado por las notas de campo correspondientes a la observación no participativa (Ávila, 2008) de un curso en línea de ELE (Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar, 2015), el material didáctico de las clases, una entrevista presencial a la docente a cargo y encuestas en línea a sus estudiantes. Los instrumentos para conformar el corpus analizado fueron diseñados y puestos a prueba entre los años 2018 y 2019. Debido a la pandemia del COVID-19, a partir del año 2020 la enseñanza universitaria migró al modo en línea, por lo que la metodología de esta investigación debió adaptarse al contexto del confinamiento (Hernán-García, Lineros-González y Ruiz-Azarola, 2021).

Además, se compararán estos datos con los obtenidos mediante la observación no participativa de una clase presencial de ELE dictada en el año 2019, es decir, durante la etapa piloto de los instrumentos. Por último, conforman también nuestro corpus registros grabados de actividades de tándem lingüístico en línea (Starc et al., 2016). En las secciones que siguen se describirán los distintos materiales recién mencionados.

Para evitar la identificación de las personas informantes, se les asignó nombres falsos. Por otra parte, las clases observadas se han codificado con los números de año, mes y día, seguidos de un guion bajo y el nivel de idioma español (Europarat, 2003) al que corresponde la clase (por ejemplo, '20200103_A1', donde "2020" indica el año, "01" el mes, "03" el día y "A1" el nivel de idioma español). En cuanto a la entrevista, se codificó de la misma manera que la clase y en lugar del nivel de idioma, se indica "ENT" que refiere a 'entrevista' (por caso, '20200101_ENT').

3.1. Observación no participativa de clases de ELE y de su material didáctico

Durante el período de enseñanza en línea a causa de la pandemia del COVID-19, se utilizaron plataformas de videollamada para los encuentros sincrónicos. En consecuencia, quienes investigamos las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula debimos realizar observaciones ya no presenciales, sino en línea. Este tipo de experiencia mediada por Internet contó con algunas ventajas, como, por ejemplo, la posibilidad de mantener la cámara apagada y el micrófono silenciado mientras se observa. Así, en relación con la conocida "paradoja del observador-participante" (Duranti, 2000, p. 167), la presencia de quien investiga en la clase puede resultar menos perturbadora para sus integrantes. Si bien en la videollamada se puede visualizar un cuadro donde figura el nombre de quien investiga, la interacción entre quien observa y quienes participan de la clase es menor.

En este trabajo, se analizarán los datos obtenidos de la observación de 18 clases de ELE en línea, impartidas en el año 2021 en una universidad nacional de la provincia de Buenos Aires (Argentina). La L1 de la docente cuyo nombre asignado es Marina es el español bonaerense (Fontanella de Weinberg, 2000) y la de las/los nueve estudiantes el portugués de Brasil. Durante la observación, la investigadora mantuvo siempre la cámara y el micrófono apagados, a excepción del momento del saludo inicial y final y de cuando las/los participantes de la clase le hacían alguna pregunta. Respecto al registro de la observación, este se realizó mediante notas etnográficas. Además, se obtuvo el permiso para grabar una clase en particular, ya que previmos que la temática que se trataría podría resultar de especial interés para nuestra investigación.

El material didáctico analizado se conformó principalmente por un cuadernillo creado por la docente para el curso observado. En él se encontraban compiladas actividades extraídas de manuales de idioma y también diseñadas por la docente. A su vez, en el curso se trabajó con material auténtico—como fragmentos de películas, canciones, videos con entrevistas, etc.— que, en algunas ocasiones, estaba incluido en el cuadernillo.

Por último, contamos también con los datos de la observación no participativa de una clase presencial de ELE dictada por la misma docente en el 2019. La investigadora fue invitada por la profesora a esa clase en particular, ya que la

temática y los contenidos que la docente había planificado tratar estaban vinculados con los registros (in)formales del habla y con la cortesía. Cabe aclarar que la profesora conocía el tema de investigación debido a que ya había sido entrevistada en el marco de la instancia piloto del diseño de instrumentos. En esa clase presencial, el material didáctico utilizado fue una presentación de PowerPoint diseñada por ella y un video que contenía un fragmento de una película. Participaron en la clase siete estudiantes provenientes de Francia y uno de Brasil. El audio de la clase fue grabado y también en esa oportunidad se tomaron notas etnográficas.

3.2. Entrevista presencial a la docente y encuestas en línea a estudiantes

A través de las entrevistas y las encuestas –cuyo diseño se apoyó, en parte, en los test de hábitos sociales de Boretti (2002) y Hernández Flores (2002)– se realizaron preguntas cerradas y abiertas que permitieron indagar en torno a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos vinculados con la (des)cortesía en el aula de ELE conformada por estudiantes universitarias/os que realizan experiencias inmersivas presenciales y en línea. A su vez, por medio de la entrevista y de las encuestas buscamos conocer algunas variables sociolingüísticas de nuestros/as informantes (como edad, género y L1) y también incluimos otras que pueden resultar de interés para el estudio del tratamiento áulico de las expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas, como el grado de compromiso religioso (Jay, 2000).

La docente fue entrevistada de manera presencial en el 2019. El audio de la entrevista fue grabado y luego transcrito. En ese año la docente, de género y sexo femenino, tenía 44 años. En cuanto a su vinculación con alguna religión, credo o actividad espiritual, se identificó como católica e informó que una vez por semana realizaba actividades vinculadas con ese culto.

En cambio, al estudiantado se le impartió una encuesta en línea a través de *Google Forms* durante el año 2021. Este método de recolección de datos resultó de la adaptación de *test* de hábitos sociales y de entrevistas semiestructuradas, ambos instrumentos diseñados para ser administrados de manera presencial.

Del total de nueve estudiantes que concurren a la clase de ELE observada, solo dos de ella/os, hablantes del portugués de Brasil como L1, respondieron la encuesta en línea. El escaso número de informantes puede deberse al incremento de actividades mediadas por pantallas durante el aislamiento social en el período de pandemia, de ahí que las personas tiendan a rechazar aquellas actividades que les implicaran más tiempo frente a un dispositivo electrónico y que no fueran de esparcimiento. Si bien el número de informantes es bajo, sus respuestas permiten el entrecruzamiento de los datos que conforman el corpus.

Jeremías, uno de los informantes que realizó la encuesta, estudiante de ELE nivel B2, de género y sexo masculino y de 22 años, al responder las preguntas “¿Te identificás como practicante de alguna religión, credo o actividad espiritual?” y “¿Con qué frecuencia realizás hábitos o costumbres relacionados con la religión, credo o actividad espiritual?”, indicó que todos los días realizaba actividades vinculadas con el catolicismo. La segunda informante, Laura, era una estudiante de ELE nivel B2, de 35 años, se identificó de género y sexo femeninos y afirmó participar una vez por semana de alguna actividad vinculada con el espiritismo, práctica religiosa de gran difusión en Brasil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

3.3. Registros grabados de actividades de tándem lingüístico en línea

Si bien en este trabajo indagamos en la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas comunicativas amenazadoras de imagen y tabuizadas en el aula de ELE, de manera complementaria nos interesa conocer también su tratamiento en otras instancias de la inmersión lingüística y cultural que pueden realizarse en línea. Para eso, se invitó al estudiantado del curso observado a practicar la actividad del tándem lingüístico en línea. A quienes aceptaron se les enviaron las consignas que les proponían participar de una actividad lúdica que consistía en trabajar con expresiones tabuizadas de las cuatro esferas prohibidas⁵. Con tal fin, se les mostró un total de 24 unidades léxicas tabuizadas, seis por cada una de las esferas prohibidas. De estas seis expresiones, en cada caso se incluyeron cada uno de los principales modos x-femísticos de expresión del tabú, esto es, dos eufemismos, dos ortofemismos y dos disfemismos (véase la Ilustración 1). Con el fin de tener registro de las prácticas objeto de nuestro interés, la actividad debía ser videograbada por quienes participaban y luego enviada a la investigadora.

Uno de los objetivos de este juego fue indagar en el grado de desarrollo de las competencias pragmática, intercultural y en la pragmática sociocultural que tenía el estudiantado de ELE. Es decir, buscamos conocer si el alumnado contaba con las competencias necesarias para comprender el uso del léxico tabuizado y para conversar sobre su empleo en un contexto que no sea el del aula de ELE.

De las tres duplas de tándem lingüístico que aceptaron participar del juego, solo una lo puso en práctica. En este punto, cabe observar que la resistencia a participar de actividades vinculadas con el tabú lingüístico es, precisamente, un emergente previsible de la naturaleza de este objeto de estudio. En tal sentido, mientras que una pareja adujo la falta de tiempo, una integrante de la otra dupla explicó que se sentían “un poco incómodos con las palabras que teníamos que utilizar para jugar”. La pareja que realizó la actividad estaba conformada por la misma estudiante brasilera que respondió la encuesta en línea (Laura) y por un alumno hispanoparlante de la universidad receptora (Alejo).

⁵ Agradecemos al Dr. José María Cuenca Montesino por sus valiosos aportes metodológicos en torno a esta actividad lúdica.

Ilustración 1. Expresiones tabuizadas incluidas en la actividad lúdica.

Esfera mágico-religiosa		
X-femismo	Expresión	Realidad tabuizada
Ortofemismo	<i>muerte</i>	Muerte
Ortofemismo	<i>cáncer</i>	Enfermedad
Eufemismo	<i>quitarse la vida</i>	Muerte (suicidio)
Eufemismo	<i>el barba</i>	Deidad
Disfemismo	<i>dar un bobazo</i>	Enfermedad (infarto)
Disfemismo	<i>me cago en Dios</i>	Deidad

Esfera social		
X-femismo	Expresión	Realidad tabuizada
Ortofemismo	<i>ladrona / ladrón</i>	Acción delictiva
Ortofemismo	<i>obesa / obeso</i>	Rasgo físico no deseable
Eufemismo	<i>pucha</i>	Ocupación laboral no deseable
Eufemismo	<i>rompe quinotos</i>	Carácter no deseable
Disfemismo	<i>cornuda / cornudo</i>	Relación no deseable
Disfemismo	<i>forra / forro</i>	Carácter no deseable

Esfera sexual		
X-femismo	Expresión	Realidad tabuizada
Ortofemismo	<i>pene</i>	Parte del cuerpo erógena
Ortofemismo	<i>clitoris</i>	Parte del cuerpo erógena
Eufemismo	<i>acabar</i>	Práctica sexual
Eufemismo	<i>cola</i>	Parte del cuerpo erógena
Disfemismo	<i>garchar</i>	Práctica sexual
Disfemismo	<i>pste</i>	Práctica sexual

Esfera escatológica		
X-femismo	Expresión	Realidad tabuizada
Ortofemismo	<i>sudor</i>	Residuo escatológico
Ortofemismo	<i>inodoro</i>	Lugar para realizar actividades escatológicas
Eufemismo	<i>la regla</i>	Residuo escatológico
Eufemismo	<i>pedido</i>	Residuo escatológico
Disfemismo	<i>mierda</i>	Residuo escatológico
Disfemismo	<i>msar</i>	Residuo escatológico

4. Análisis de los datos

A continuación, analizaremos cualitativamente nuestro corpus, conformado por las notas de campo correspondientes a la observación no participativa de las clases en línea y presenciales de ELE, la entrevista a la docente, las encuestas en línea a sus estudiantes y el registro grabado de la actividad de tándem lingüístico.

4.1. Observación no participativa

Del total de 18 clases en línea observadas durante el año 2021, solo en dos (20211102_B2 y 20211104_B2) se trataron temáticas estrechamente vinculadas con la esfera mágico-religiosa del tabú como parte del currículum explícito del curso. A partir del material didáctico creado por la profesora conformado por un poema de la escritora Alfonsina Storni, una canción y un artículo periodístico, en ambas clases se trató el léxico tabuizado relacionado con la enfermedad (*cáncer de mama*) y con la muerte (*suicidio*). Las reflexiones en torno al uso de los x-femismos fueron realizadas sin el uso de metalenguaje técnico, esto es, sin utilizar terminología lingüística vinculada con los x-femismos, a excepción del tecnicismo *eufemismo*.

En relación al concepto *muerte*, se realizaron reflexiones metalingüísticas orientadas a los modos x-femísticos de expresarlo. Por ejemplo, la docente mencionó y escribió en el chat de la videollamada algunos modos eufemísticos para

expresar ese concepto, como “pasar a mejor vida”, “dormir el sueño eterno” e incluyó de manera oral y escrita algunas formas disfemísticas para referir al mismo concepto, como “espichar” y “estirar la pata” (20211104_B2). En relación a esta última, la profesora explicó que es una locución

- 1) MARINA: Que a veces se usa como para// e→// dar una/// un toque de humor↑((...))⁶ (20211104_B2)

Por otra parte, la docente hizo algunas observaciones vinculadas al uso de los eufemismos, que caracterizó como más “amables” y más “bonitos” (20211104_B2).

En menor medida, en esas dos clases se incluyó también léxico vinculado con la esfera social del tabú, como, por ejemplo, “madre soltera” y el apodo “Negra” (20211104_B2). Esta última expresión fue introducida a raíz del artículo periodístico cuyo título contenía el apodo afiliativo de la cantante Mercedes Sosa, es decir, *la Negra*. Al respecto, en Argentina, el país de origen de la cantante, el uso de esta palabra puede ser afiliativo dependiendo cuál sea la situación comunicativa. Sin embargo, en culturas como la del estudiantado brasileiro, resulta amenazadora de imagen en todos los contextos enunciativos. Si bien la expresión no estaba incluida en el material didáctico en su acepción ofensiva, el gesto de sorpresa y de disgusto de una estudiante al leer *Negra* en un artículo periodístico invitó a la docente y al estudiantado a la reflexión metalingüística en torno a diferencias interculturales y al posible uso afiliativo de esa expresión en Argentina.

En las 16 clases en línea restantes, en cambio, el tabú lingüístico se abordó de manera ocasional y, en la mayoría de los casos, su tratamiento no formó parte del currículum explícito. Las unidades léxicas tabuizadas formaban parte del material auténtico (conformado por videos, canciones, notas periodísticas, etc.) y las consultas del estudiantado motivaron su tratamiento explícito. Así, si bien por lo general la docente no trataba *motu proprio* los conceptos o expresiones tabuizadas, sí accedió a la reflexión en torno a estos temas a pedido del estudiantado. En esos casos, la docente aclaraba el significado y sus contextos de uso, y escribía las palabras en el chat de la plataforma de videollamada.

Una de las escasas oportunidades en las que la docente abordó por propia decisión una expresión amenazadora de imagen fue a raíz de una entrevista en un programa televisivo chileno que utilizaron como material didáctico. En ella, un entrevistado afirmaba que los hombres que utilizan emoticones en las interacciones digitales son “mamones” (20211010_B2), es decir, ‘personas de género masculino que se someten a las decisiones de las mujeres’. En esa ocasión, la profesora realizó algunas reflexiones metalingüísticas en torno a diferencias interculturales y aclaró que en Argentina se utiliza la palabra “mamero” o “pollerudo” con la misma intención despectiva que en Chile y, además, explicó su vinculación con el acto de *mamar*. Asimismo, reflexionó en torno a la posible carga misógina de la declaración del entrevistado.

Para la clase presencial en el año 2019 la profesora planificó diversas actividades. En ellas, se incluyeron expresiones amenazadoras de imagen y

⁶ La transcripción se realiza utilizando las convenciones formuladas por Briz y el Grupo Val.Es.Co (2000).

tabuizadas correspondientes a tres esferas prohibidas: la escatológica, la sexual (en particular, conceptos vinculados con las partes del cuerpo) y la social. En cambio, en esta clase en la que se trataron de manera planificada y explícita expresiones tabuizadas, no se incluyeron unidades léxicas de la esfera de lo mágico-religioso.

En primer lugar, corrigieron una tarea de escritura realizada con anterioridad y en la que se ejercitaba, entre otras cuestiones, los registros formales e informales del habla. Para ello, la docente proyectó una presentación de PowerPoint en la que compiló algunos enunciados escritos por el alumnado y que requerían de algún tipo de corrección. La actividad, entonces, consistió en que las/los estudiantes reconocieran los errores y brindaran posibles soluciones. Como ejemplo, pudimos observar que reflexionaron acerca del registro de la expresión *mear* (es decir, la forma disfemística para la acción mingitoria) y propusieron sinónimos (“orinar”, “hacer pis”) que la profesora escribió en el pizarrón y, junto con sus estudiantes, ordenó en un continuo *formalidad-informalidad*. Como una segunda actividad, la docente mostró titulares de periódicos en los que aparecía la expresión tabuizada “pedo”. Esta palabra puede resultar amenazadora de imagen y, si no se encuentra antecedida por ninguna preposición, refiere al ‘gas expelido por el ano’. Sin embargo, si el elemento léxico se acompaña por una preposición, cobra distintos significados (por ejemplo, *al pedo* refiere a ‘sin sentido’, *de pedo* se utiliza para indicar ‘casualidad’, etc.). La tarea, entonces, consistió en averiguar los diversos usos de la expresión tabuizada.

Para seguir reflexionando en torno a los registros formales e informales, la tercera actividad de la clase presencial consistió en cambiar los registros de algunos enunciados que la docente mostró en una diapositiva. Las frases disponibles contenían expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas principalmente de la esfera escatológica aunque también de la social como, por ejemplo, “no digas pelotudeces/boludeces”. En el contexto de ese enunciado, las expresiones *pelotudez* y *boludez* son formas disfemísticas para significar ‘poca importancia’.

En la cuarta y última actividad, vieron un fragmento de una película argentina en la que un sujeto que entra en ira utiliza diversas expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas: “carajo”, “me cagó”, “garcas”, “la re puta que lo parió”, “la puta que los parió”, “ladrones de mierda”. De estas, el estudiantado reconoció la última expresión y, en relación a la anteúltima, un estudiante repuso “puta que te parió”. Luego de proponer posibles sinónimos para todas esas unidades léxicas, conversaron en particular en torno a las expresiones *cagar* y *garcar*, pertenecientes al lunfardo argentino –es decir, el habla coloquial bonaerense (Conde, 2017; Fontanella de Weinberg, 1983). Si bien ambas son formas disfemísticas de *defecar*, en el contexto de la película esta expresión fue utilizada con la acepción de ‘traicionar’, o ‘perjudicar a una persona’. Además, la profesora explicó el mecanismo de formación de *garcar*, en la que se utiliza la inversión silábica.

4.2. Entrevista y encuestas

A través de los instrumentos de recolección de datos buscamos indagar en distintos aspectos vinculados con el tratamiento áulico de las expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas, directamente vinculadas con las prácticas descorteses en la comunidad lingüística objeto de estudio, por lo que nuestras preguntas también asumen una perspectiva amplia en relación con esta problemática pedagógica. A

continuación, seleccionaremos algunas respuestas a la entrevista y las encuestas que resultan relevantes para los objetivos que planteamos en este trabajo.

4.2.1. Perspectiva docente

En relación a la inmersión lingüística, en la entrevista presencial realizada en 2019 la docente se refirió a las experiencias del estudiantado *fuera del aula* de esta manera:

- 2) MARINA: Están usando la lengua todo el tiempo/ y por ahí→ cuando están fuera del aula/ *les ocurren cosas*// se les presentan *SITUACIONES/ que tal vez los/ descoloca*⁷. (20190907_ENT)

En cuanto al papel de la/del docente de ELE que tiene estudiantes que están realizando una experiencia de inmersión, expresó lo siguiente:

- 3) MARINA: En inmersión te puede surgir necesidades↑/// para→↑ e→/// resolver ciertas situaciones que se te presentan fuera del aula// y que **TENÉS LA POSIBILIDAD DE RECURRIR** al profesor que tenés en el aula/// para pedirle/// que te *ayude a ver cómo ((/)) enfrentarla* o que te **ACLARE** qué pasó que no entendiste. (20190907_ENT)

Para la informante, entonces, es parte de la función del/de la docente brindar herramientas a sus estudiantes para que puedan vivir en inmersión lingüística y cultural sin experimentar mayores problemas de interpretación que pueden conducir a malentendidos. Entre estas herramientas, se cuentan las competencias sociopragmáticas con las que se relaciona el conocimiento de las expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas aunque habitualmente no sea objeto de estudio explícito.

Por otro lado, la entrevistada manifestó que en sus planificaciones de ELE los contenidos vinculados con la descortesía son *importantes*. Sin embargo, cuando se indagó en el uso de material didáctico que tiene como contenido la descortesía, respondió que *a veces* lo incluye y afirmó:

- 4) MARINA: Puedo no llevarlo *específicamente* para trabajarlo pero ((...))/*cualquier oportunidad que se PRESENTE*/// en relación con lo que estamos haciendo ((...))/*yo lo aprovecho*// siempre. (20190907_ENT)

Es decir, si bien el material que la docente utiliza en la clase puede no tener como contenido explícito la descortesía, cuando surge el tema de manera imprevista, ella lo incluye.

Otro aspecto de interés en las respuestas de la docente se vincula con las variables sociolingüísticas que utilizamos en nuestro diseño de investigación. Así, cuando se le preguntó si la nacionalidad del estudiantado puede afectar el tratamiento de expresiones descorteses en el aula ELE, la docente contestó afirmativamente y fundamentó su respuesta a partir de un ejemplo. Así, observó que las personas brasileras o francesas tienen dificultades para comprender el uso

⁷ El resaltado con bastardillas en las citas de la entrevista y las encuestas es nuestro.

afiliativo de la expresión *negra/o*, ya que en sus culturas el empleo de esa palabra para referirse a una persona resulta amenazadora de imagen.

4.2.2. Perspectiva del estudiantado

Como señalamos, solo dos estudiantes (Jeremías y Laura) del curso observado respondieron nuestra encuesta en línea para indagar en la enseñanza de contenidos vinculados con la descortesía en la clase de ELE. Ambas personas consideraron que su tratamiento en el aula de ELE es importante. Sin embargo, declararon que en el curso de idioma en que el que estaban participando *casi nunca* se incluye material didáctico con ese tipo de contenido. Cuando se les preguntó cuál es la información que brinda la docente sobre las expresiones o gestos tabúes, el estudiante hizo referencia a aclaraciones que no forman parte del currículum explícito del curso:

- 5) JEREMÍAS: Cuando yo decía algo que podía sonar como una expresión incorrecta, *mi profesora me decía lo que se podía entender* y la mejor manera de expresarme. Cómo cuando *quise decir que estaba con calor y decía caliente en lugar de caloroso*.

En esta narración, se manifiesta que las aclaraciones docentes surgen como parte de la demanda espontánea. Así, la profesora explica el posible uso de palabras tabuizadas al reconocer que la imagen del estudiante puede verse amenazada debido a que utiliza de manera ambigua la expresión *caliente*, que en español tiene la doble acepción de ‘tener calor o estar excitado sexualmente’.

En cambio, la estudiante expresó que *nunca* se incluye material didáctico que trabaje la descortesía. En su respuesta, la alumna aduce los siguientes motivos:

- 6) LAURA: Creo que los profesores suponen que sus estudiantes pueden tener creencias religiosas que no aceptan estos temas y ellos pueden dejar las clases o al revés, el/la profesor/a tiene creencias religiosas y no puede tratar de estos temas.

Para la estudiante, el compromiso religioso de las personas puede desalentar el tratamiento de las expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas.

4.3. Registros de tándem lingüístico en línea

Como ya señalamos, consideramos que el registro de la actividad lúdica realizada mediante tándem lingüístico también ofrece datos complementarios para estudiar el tratamiento de expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas en la enseñanza/aprendizaje de ELE. Si bien contamos con el registro grabado de solo una dupla (la estudiante de ELE Laura y su dupla hispanohablante, que llamaremos Alejo), los datos permiten ser comparados con los de la observación de clase y la encuesta. En este caso, podemos observar que Laura, al leer las expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas junto con su compañero de tándem lingüístico, reconoció la mayoría de los ortofemismos de todas las esferas del tabú, como “muerte”, “obesa”, “pene”, “inodoro” (esferas mágico-religiosa, social, sexual y escatológica respectivamente). En particular, mostró conocimiento del léxico vinculado con la esfera mágico-religiosa e incluso pudo brindar sinónimos, por caso, al afirmar que

- 7) LAURA: Quitarse la vida/ ees/ suicidarse.

En cambio, expresó el desconocimiento de la mayoría de las expresiones disfemísticas y eufemísticas correspondientes a todas las esferas (ver Ilustración 1). Algunos ejemplos de las expresiones que sí reconoció son “me cago en Dios” (*cagar* es un disfemismo para referir a la acción de ‘defecar’), “forra” (es decir, una expresión amenazadora de imagen que puede significar ‘mala persona’), “garchar” (forma disfemística para referir al ‘coito’), “la regla” (expresión eufemística para referir a la ‘menstruación’).

En cuanto a la dinámica interaccional entre los integrantes de la dupla durante la práctica de la actividad, podemos realizar algunas observaciones específicas. Así, por ejemplo, cuando la estudiante consultó a su compañero por las expresiones desconocidas, él realizó aclaraciones de índole semántica. Para eso, en ciertas ocasiones brindó variantes x-femísticas como sinónimos. Por ejemplo, cuando la estudiante preguntó por el significado de *garchar*, él respondió:

- 8) ALEJO: En realidad garchar es lo mismo que→/ folloor// ¿Follar? ¿Español de España?
 LAURA: m↑m→↓
 ALEJO: ((...)) garchar es cuando→↓/ dos personas tienen un acto sexual.

Primero, el compañero de tándem lingüístico brindó como sinónimo la expresión disfemística *follar* –que no se utiliza en su variedad de español bonaerense– y, luego, recurrió al ortofemismo “acto sexual”, que también refiere al mismo concepto.

Por último, observamos que el compañero no realizó aclaraciones acerca de cuestiones pragmáticas como el registro formal/informal del léxico y, además, en escasas ocasiones reflexionó en torno al contexto de uso. Por otra parte, no hubo reflexiones en torno a diferencias interculturales o estrategias comunicativas vinculadas con las categorías de afiliación y autonomía.

5. Descripción de resultados y discusión

Como se pudo apreciar en el análisis de los datos, en las clases observadas no hubo una inclusión sistemática y explícita de los actos amenazadores de imagen tabuizados, a pesar de los ejemplos puntuales mostrados. El hecho de que en estas clases no haya habido un tratamiento sistemático, sugiere la evidencia de un *proceso de evitación* como parte del trabajo de imagen de la docente en la interacción con sus estudiantes. Es así como ella busca no desviarse de la *línea* que está manteniendo, una línea en gran medida determinada por el contexto académico que, por su naturaleza generalmente prescriptiva, suele sancionar su empleo o, como mínimo, señalarlo como no apropiado a la situación comunicativa.

Ahora bien, si durante los encuentros mediados por Internet del año 2021 la profesora mantuvo siempre su línea como parte de su trabajo de imagen, cabe preguntarse por qué en la clase presencial del 2019 trató temáticas tabuizadas como parte del currículum explícito de la clase. Esto podría entenderse si consideramos la percepción que la docente tiene del grado de tabuización de la esfera mágico-religiosa. En tal sentido, en la clase del 2019 –es decir, la que fue considerada por la docente de interés para la investigadora–, se observó el tratamiento de expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas de las esferas social, escatológica y sexual. En cambio, a pesar de que en las observaciones del año 2021

no se registró la inclusión explícita de ninguna de esas tres esferas, sí se relevó el tratamiento de conceptos pertenecientes a la esfera mágico religiosa como parte del currículum explícito. Los datos sugieren, entonces, que para la profesora los conceptos vinculados con la muerte y las enfermedades poseen un grado de tabuización menor que los relacionados con las otras tres esferas del tabú y, por tal motivo, su inclusión en clase no significa para ella la posibilidad de desviarse de su línea.

Al integrar la comparación de la observación de las clases durante el año 2021, por un lado, y del ejercicio del tándem lingüístico, por otro, podemos vincular las expresiones que la docente trató en clase con las que la estudiante reconoció. Así, la alumna conocía sobre todo el significado de expresiones de la esfera mágico-religiosa, es decir, la que parece menos tabuizada para la docente. Se podría aventurar, entonces, que la percepción de la profesora sobre las esferas del tabú condicionó el aprendizaje de la estudiante.

En contrapartida, otras esferas como la social, pueden representar para la misma alumna una prohibición aún mayor. Por ejemplo, resulta significativa su reacción de disgusto y sorpresa registrada en la clase en línea al leer en el material didáctico el apelativo *Negra*. Esta actitud de rechazo puede deberse –tal como previó la docente en la entrevista– a que interpretó la expresión según la configuración sociocultural de su comunidad de habla brasilera, es decir, como una unidad léxica altamente tabuizada y, por lo tanto, como una amenaza a la imagen de quienes participaban en el curso de ELE.

En coherencia con lo expresado por la docente en la entrevista, esta falta en la competencia pragmática de la estudiante significó, en el contexto áulico, una oportunidad para aclarar el malentendido. Así, el alumnado que se encuentra en inmersión lingüística y cultural puede desarrollar las competencias sociopragmáticas y socioculturales que le permiten ser usuario competente en relación con los actos amenazadores de imagen tabuizados. De esta manera, se aminora el riesgo de malos entendidos al evaluar la situación comunicativa desde otras perspectivas socioculturales, lo que conllevaría, en definitiva, consecuencias negativas para la construcción de imagen del alumnado.

En cuanto a la vinculación entre el compromiso religioso y la restricción en el uso de expresiones amenazadoras de imagen y tabuizadas, si bien con los datos obtenidos no podemos aún aventurar una conclusión generalizadora, notamos que la intuición de la alumna (las/los docentes evitan el tratamiento de la descortesía por creencias religiosas propias o de sus estudiantes) se condice con la afirmación de Jay (2000) (las personas con compromiso religioso alto tienden a ofenderse con las expresiones tabuizadas y por eso las restringen). Por otro lado, nos preguntamos si existe algún tipo de relación con el hecho de que la docente tenga cierto compromiso religioso y que la única esfera que no percibió como altamente tabuizada sea la vinculada con la del campo semántico de las enfermedades y la muerte (esfera mágico-religiosa). Consideramos este punto de especial interés para futuras investigaciones. Por otra parte, queda aún por investigar si el nivel de conocimiento de ELE del estudiantado (es decir, A1, B1, etc.) incide o no en el tratamiento de las expresiones que nos interesan. Al respecto, se podría encontrar una respuesta en un estudio comparativo cuyos informantes tengan distintos niveles de competencia en el idioma español.

Como conclusión final, si bien el tratamiento en el aula con expresiones amenazadoras de imagen tabuizadas puede resultar dificultoso debido al riesgo que implica para la imagen de la/el docente y del estudiantado –tal como se evidenció en los datos analizados–, en tanto no exista material didáctico de ELE *ad hoc* que aborde las expresiones amenazadoras de imagen tabuizadas, parece conveniente utilizar material auténtico que contenga estas expresiones y llevar a cabo una reflexión metalingüística sistemática en torno a las diferencias interculturales y a las estrategias comunicativas.

Referencias

1. Allan, K. (2018). Foreword. En Pizarro Pedraza, A. (Ed.), *Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives* (pp. V-VIII). Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
2. Allan, K. (2019). Taboo words and language: An overview. En Allan, K. (Ed.), *The Oxford Handbook of Taboo Words and Language* (pp. 1-27). Oxford: Oxford University Press.
3. Allan, K., y Burrige, K. (2006). *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617881>
4. Ávila, R. (2008). La observación: Una palabra para desbaratar y resignificar. Hacia una epistemología de la observación. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1), pp. 15-26. Doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.20pys97.106>
5. Boretti, S. (2002). Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía. En Bravo, D. (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE* (pp. 198-202). Estocolmo: Programa EDICE.
6. Bravo, D. (2002a). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: Una introducción. En Bravo, D. (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las Comunidades hispanohablantes* (pp. 98-107). Estocolmo: Programa EDICE. Recuperado de: www.edice.org
7. Bravo, D. (2002b). Actos asertivos y cortesía: Imagen del discurso de académicos argentinos. En Placencia, M. E. y Bravo, D. (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 141-174). Londres: LINCOS Studies in Pragmatic.
8. Bravo, D. (2005). Competencia en la pragmática sociocultural del español. Actos de habla y cortesía. En Murillo Medrano, J. (Ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE. Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 364-374). Estocolmo/Costa Rica: Programa EDICE/Universidad de Costa Rica.
9. Bravo, D. (2009). El análisis del discurso de (des)cortesía y la problemática del factor extralingüístico en la interpretación. En Rodríguez, L. A. (Ed.), *La (des)cortesía y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos* (pp. 219-249). Monterrey: FFyL, UANL Programa EDICE.
10. Bravo, D. (2010). Pragmática socio-cultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen. En Orletti, F. y Marianotti, L. (Eds.), *(Des)cortesía en español: Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 19-45). Roma: Programa EDICE.
11. Bravo, D. (2020). Los contenidos socioculturales de los actos de habla: El contexto del usuario ideal en cuestionarios de hábitos sociales. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 7(3), pp. 271-296. Doi: <https://doi.org/10.1515/soprag-2019-0024>

12. Briz, A., y Grupo-Val.Es.Co. (Eds.) (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
13. Brown, P., y Levinson, S. C. (1988 [1978]). *Politeness, some universals in language usage*. Wiltshire: Cambridge University Press.
14. Casas Gómez, M. (1986). *La interdicción lingüística: Mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Tesis doctoral. Cádiz: Universidad de Cádiz.
15. Cestero Mancera, A. M. (2015a). Estudio sociolingüístico del tabú en el habla de Madrid: Propuesta metodológica y primeros resultados. En Molina Martos, I., Cestero Mancera, A. M. y Paredes García, F. (Eds.), *Patrones sociolingüísticos de Madrid* (pp. 287-348). Frankfurt am Main: Peter Lang.
16. Cestero Mancera, A. M. (2015b). La expresión del tabú: Estudio sociolingüístico. *Boletín de Filología*, L(1), pp. 71-105.
17. Conde, O. (2017). Presentation. *Signo y seña*, 32, pp. 1-20. Doi: <https://doi.org/10.34096/sys.n32.4107>
18. Crespo-Fernández, E. (2005). *El eufemismo, el disfemismo y los procesos mixtos: La manipulación del referente en el lenguaje literario inglés desde mediados de siglo XIX hasta la actualidad*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
19. Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
20. Europarat (Ed.). (2003²). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
21. Fainstein, P. (2023) Aprendiendo con los grafitis: estudiantes de español frente al paisaje lingüístico tabuizado. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 40, pp. 1-18. Doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14797>
22. Fontanella de Weinberg, M. B. (1983). El lunfardo: De lengua delictiva a polo de un continuo lingüístico. En *Primeras Jornadas Nacionales de Dialectología* (pp. 129-138). Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
23. Fontanella de Weinberg, M. B. (Ed.). (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.
24. Goffman, E. (1982 [1967]). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. Nueva York: Pantheon.
25. Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Gumperz, J. (2015). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. En Tannen, D., Hamilton, H. E. y Schiffrin, D. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis Second Edition* (vol. 1, pp. 309-323). West Sussex: Wiley-Blackwell.
27. Hernández Flores, N. (2002). Los test de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: Una introducción. En *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE* (pp. 186-197). Estocolmo: Programa EDICE.
28. Hernán-García, M., Lineros-González, C., y Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), pp. 298-301. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
29. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Río de Janeiro: IBGE. Recuperado de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf
30. Jay, T. (2000). *Why We Curse?* Filadelfia: John Benjamins.
31. Kaul de Marlangeon, S. (2005). Descortesía intragrupal-crónica en la interacción coloquial de clase media baja del español rioplatense. En Murillo Medrano, J. (Ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE. Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 165-180). Estocolmo/Costa Rica: Programa EDICE/Universidad de Costa Rica.

32. Kaul de Marlangeon, S. (2012). Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español. En Escamilla Morales, J. y Grandfield, H. V. (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 76-107). Barranquilla/ Programa EDICE: Universidad del Atlántico.
33. Montero Cartelle, E. (1981). *El eufemismo en Galicia (Su comparación con otras áreas romances)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
34. Montero Cartelle, E. (2000). El tabú, el eufemismo y las hablas jergales. En Alvar López, M. (Ed.), *Introducción a la lingüística española* (pp. 547-563). Barcelona: Ariel.
35. Pizarro Pedraza, A. (2018). Introduction. En Pizarro Pedraza, A. (Ed.), *Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives* (pp. 1-14). Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
36. Ruiz Méndez, M. del R., y Aguirre Aguilar, G. A. (2015). *Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXI(41), pp. 67-96.
37. Starc, M., Fainstein, P., Scoppa, M. L., Benedetti, L. y de-Matteis, L. (2016). La cultura en los cursos ELE de la UNS. *El español: Retos y oportunidades económicas y formativas en un contexto global* (pp. 185-202). Asturias: Septem Ediciones.
38. Tannen, D. (2004). Interactional Sociolinguistics. En Ammon, U., Dittmar, N. y Mattheier, K. J. y Trudgill, P. (Eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 76-88). Berlín: Walter de Gruyter.