



Cuadernos de Lingüística Hispánica

ISSN: 0121-053X

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(UPTC)

FAINSTEIN, PAULA ELIZABETH

Aprendiendo con los grafitis: estudiantes de español frente al paisaje lingüístico tabuizado*

Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 40, 2022, Julio-Diciembre, pp. 1-18

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14797>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322275371005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UPEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto


Aprendiendo con los grafitis: estudiantes de español frente al paisaje lingüístico tabuizado*

PAULA ELIZABETH FAINSTEIN**


Recepción: 12 de septiembre de 2022

Aprobación: 28 de noviembre de 2022

Forma de citar este artículo: Fainstein, P. (2022). Aprendiendo con los grafitis: estudiantes de español frente al paisaje lingüístico tabuizado. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), e14797

 <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14797>

* Artículo de investigación. Este trabajo 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. 24/1277, 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. 24/1284, dirigido por la Dra. Lorena M. A. de- Matteis y codirigido por la Mg. Mariela Starc. Además, cuenta con el apoyo de una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

** Doctoranda y profesora en Letras, orientación Lingüística, de la Universidad Nacional del Sur (UNS, Bahía Blanca, Argentina). Profesora en el Departamento de Humanidades, Centro de Estudios Lingüísticos “Dra. Fontanella de Weinberg”, UNS. fainstein.p@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-7932-3213>

Resumen

Durante los intercambios académicos, el estudiantado está en contacto con el *paisaje lingüístico* (PL). En este trabajo nos proponemos conocer las *actitudes lingüísticas* de estudiantes de ELSE hacia el *tabú lingüístico* (TL). Para eso, recogimos muestras de *signos* tabuizados detectados dentro de los baños de una universidad. Los datos fueron utilizados en encuestas realizadas a estudiantes que estuvieron en inmersión lingüística presencial o en línea. Con las muestras recogidas describimos el PL tabuizado con el que estuvieron en contacto quienes realizaron el intercambio presencial. Los resultados de las encuestas permitieron indagar el conocimiento que tiene el estudiantado de las expresiones tabuizadas en español y, además, caracterizar sus actitudes lingüísticas hacia el TL.

Concluimos que el estudiantado, si bien manifiesta una actitud lingüística predispuesta a tratar el TL, carece de la competencia comunicativa que le permitiría ser usuario competente en relación con las expresiones tabúes. Así, este tipo de experiencias justifican la necesidad de incluir el TL como parte de los contenidos de la clase de ELSE.

Palabras clave: paisaje lingüístico, tabú lingüístico, actitudes lingüísticas, inmersión lingüística y cultural presencial y en línea, ELSE.

Learning with Graffiti: Spanish Students Facing the Tabooed Linguistic Landscape

Abstract

During academic exchanges, students are in contact with the linguistic landscape (LL). In this paper, we aimed to characterize the linguistic attitudes of Spanish as SL or FL students towards the linguistic taboo (LT). For that, we collected samples of tabooed signs detected inside the restrooms of a university. The data was used in surveys of students who were in face-to-face or online language immersion. With the samples collected, we describe the tabooed LL with which those who carried out the face-to-face exchange were in contact. The results of the surveys made it possible to investigate the students' knowledge of tabooed expressions in Spanish and, in addition, to characterize their linguistic attitudes towards LT.

We conclude that the students, although they show a predisposed linguistic attitude to deal with LT, lack the communicative competence that would allow them to be competent users in relation to taboo expressions. Thus, this type of experience justifies the need to include the LT as part of the contents of the Spanish as a SL or FL class.

Keywords: linguistic landscape, linguistic taboo, linguistic attitudes, on-site and online linguistic and cultural immersion, Spanish as a SL or FL.

Apprendre avec le graffiti : des étudiants d'espagnol vis-à-vis le paysage linguistique tabouisé

Résumé

Lors des échanges académiques, le corps étudiant est en contact avec le paysage linguistique (PL). Dans ce travail, nous avons l'intention de connaître les attitudes linguistiques des étudiants ELSE envers le tabou linguistique (TL). Pour ce faire, nous avons collecté des échantillons de signes tabouisés détectés à l'intérieur des toilettes d'une université. Les données ont été utilisées dans des enquêtes menées auprès des étudiants en immersion linguistique en présentiel ou en ligne. Avec les échantillons collectés, nous décrivons le PL tabouisé avec lequel ceux qui ont réalisé l'échange en face-à-face ont été en contact. Les résultats des enquêtes ont permis de tester les connaissances que les étudiants ont des expressions tabouisées en espagnol et, en outre, de caractériser leurs attitudes linguistiques envers TL.

Nous concluons que les étudiants, bien qu'ils manifestent une attitude linguistique prédisposée à traiter avec TL, n'ont pas la compétence communicative qui leur permettrait d'être un utilisateur compétent par rapport aux expressions tabouisées. Ainsi, ce type d'expérience justifie la nécessité d'inclure TL dans le contenu de la classe ELSE.

Mots clés: paysage linguistique, tabou linguistique, attitudes linguistiques, immersion linguistique et culturelle en face à face et en ligne, ELSE.

Aprendendo com o graffiti: alunos de espanhol enfrentando a paisagem linguística tabuizada

Resumo

Durante os intercâmbios acadêmicos, os alunos estão em contato com a paisagem linguística (PL). Neste trabalho pretendemos conhecer as atitudes linguísticas dos alunos do ELSE face ao tabu linguístico (TL). Para isso, coletamos amostras de placas tabuizadas detectadas dentro dos banheiros de uma universidade. Os dados foram utilizados em pesquisas realizadas com alunos que estavam em imersão linguística presencial ou online. Com as amostras coletadas, descrevemos a PL tabuizada com a qual aqueles que realizaram o intercâmbio estiveram em contato. Os resultados das pesquisas permitiram investigar o conhecimento que os alunos têm das expressões tabus em espanhol e, além disso, caracterizar suas atitudes linguísticas em relação ao TL. Concluímos que os alunos, embora manifestem uma atitude linguística predisposta a lidar com a TL, carecem da competência comunicativa que lhes permita ser um utilizador competente em relação a expressões tabu. Assim, esse tipo de experiência justifica a necessidade de incluir o TL como parte do conteúdo da aula ELSE.

Palavras-chave: paisagem linguística, tabu linguístico, atitudes linguísticas, imersão linguística e cultural presencial e online, ELSE.

Introducción

Las universidades argentinas reciben año a año estudiantes provenientes de distintos países que realizan intercambios académicos y tienen así la oportunidad de encontrarse en inmersión lingüística y cultural. A causa de la pandemia del COVID-19, durante los años 2020 y 2021 el aula devino *en línea*, es decir, las clases no se llevaron a cabo en el aula tradicional, donde la/el docente y el estudiantado comparten coordenadas espaciotemporales. En cambio, las clases universitarias se impartieron a través de la conexión a Internet. Por esta razón, la experiencia de enseñanza y aprendizaje se vivió a través de plataformas educativas, de videollamadas y de mensajería, entre otros medios. Así, en el año 2020 tuvo lugar lo que llamaremos *inmersión lingüística y cultural en línea*.

Durante la inmersión presencial, el estudiantado accede tanto al contacto interpersonal como al contacto con el *paisaje lingüístico* (PL), es decir, el lenguaje escrito que se puede observar en un área determinada de la esfera pública (Gorter, 2006, p. 2). En este trabajo indagaremos en el PL que contiene *tabú lingüístico* (TL), esto es, elementos léxicos cuyo uso se encuentra proscrito en determinados contextos (Allan, 2018). En particular, nos interesa conocer el contacto que el alumnado de intercambio que estudia Español como Lengua Segunda o Extranjera (ELSE) tiene con el PL atravesado por el tabú. Con tal fin, caracterizamos los *signos* (Backhaus, 2006) tabuizados que fueron detectados dentro de los baños de la Universidad Nacional del Sur (UNS, Bahía Blanca)¹.

Las muestras recogidas se utilizaron como insumo para elaborar una encuesta que nos permitió, en primer lugar, investigar el conocimiento que el estudiantado de ELSE tiene de estas expresiones. En segundo lugar, indagamos las *actitudes lingüísticas explícitas* (Agheyisi & Fishman, 1970) de la población hacia las expresiones tabuizadas.

Por otra parte, el presente trabajo aporta a los estudios del paisaje lingüístico de la variedad bonaerense argentino (Bonnin & Unamuno, 2019; Hipperdinger, 2019) y, en particular, a los que abordan el interior de instituciones educativas en el área de la variedad de español bonaerense (Hipperdinger, 2020). Asimismo, contribuye a los estudios del PL en estrecha vinculación con la aplicación pedagógica.

¹ Se trabajó con la premisa de que estos signos con el paso de los años aumentan o se sobrescriben, pero no son borrados por la institución. Prueba de ello es que se hallaron numerosos signos que contienen formas de comunicación que anteceden a la aparición de la telefonía móvil. Así, podemos asumir que los grupos que realizaron intercambio presencial tuvieron contacto con alguno de los signos tabuizados y, además, que los presentes en los baños de la universidad pueden tomarse como ejemplo de aquellos que se pueden encontrar en baños en otros espacios públicos.

Marco teórico

Este trabajo sigue los lineamientos, en primer lugar, de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982; Tannen, 2004). En relación con sus aportes al planteamiento de nuestro objeto de estudio, en los siguientes párrafos destacaremos los conceptos que resultan más operativos en nuestra investigación, entre ellos los del *paisaje lingüístico* ya aludido, *tabú lingüístico*, *actitud lingüística* e *inmersión lingüística presencial o en línea*.

Paisaje lingüístico

Tanto en el espacio público como en el privado encontramos carteles de negocios, señales de tránsito, anuncios particulares, grafitis, entre otros, que contienen palabras, sintagmas o frases, es decir, elementos que son de naturaleza lingüística (Pons Rodríguez, 2011, p. 101) y forman lo que se denomina *paisaje lingüístico*. Los primeros en enumerar las posibilidades que puede abarcar este concepto fueron Landry y Bourhis, quienes incluyeron “[t]he language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shops signs, and public signs on government building” (Landry & Bourhis, 1997, p. 25)².

Para una unidad de análisis tan amplia, es necesaria una categorización. Al respecto, Backhaus propone el concepto de *signo*, entendido como “any piece of written text within a spatially definable frame, regardless of size or salience” (Backhaus, 2006, p. 55)³. Así, podemos distinguir los signos que son de arriba-abajo y los de abajo-arriba. Mientras que la primera categoría abarca los signos oficiales del gobierno o de una institución vinculada, la segunda comprende los signos que no son oficiales, colocados o bien por empresas, organizaciones privadas o por personas (Gorter, 2006, p. 3). Como ya señalamos, nos interesa caracterizar los signos tabuizados con el que el estudiantado de ELSE de la UNS puede tener contacto.

Tabú lingüístico

En este trabajo comprendemos el *tabú* como una proscripción de comportamiento para una comunidad en particular, en un tiempo y en un contexto específicos (Allan & Burridge, 2006, p. 11). En tal sentido, los comportamientos tabuizados son considerados ofensivos y descorteses y pueden tener como consecuencia la sanción tanto social como legal. Ahora bien, cuando el comportamiento tabú se vincula con el lenguaje, lo que se prohíbe es, en realidad, el uso de algunas palabras en determinados contextos (Allan, 2018, p. V). Es decir, los comportamientos y realidades son prohibidas y estas se conceptualizan a través del lenguaje, “de manera

2 “el lenguaje de las señales de tránsito, la cartelera publicitaria, los nombres de las calles, los letreros de locales comerciales, los letreros públicos en edificios gubernamentales” (Landry & Bourhis, 1997, p. 25). La traducción corresponde a la autora.

3 “cualquier fragmento de texto escrito dentro de un marco que se pueda demarcar en el espacio, a pesar de su tamaño o prominencia” (Backhaus, 2006, p. 55). La traducción corresponde a la autora.

que lo que resulta interdicto son los conceptos y, consecuentemente, los elementos léxicos que se utilizan para su expresión” (Cestero Mancera, 2015b, p. 74).

Cestero Mancera (2015b) 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 (Cestero Mancera, 2015b, p. 82).

En lo que respecta a los modos de expresar el TL, las/los hablantes pueden tomar mayor o menor distancia de los significados prohibidos (Pizarro Pedraza, 2013, p. 81) gracias a tres procesos lingüísticos, a saber, el *disfemismo*, el *ortofemismo* y el *eufemismo*. Estas categorías conforman el *continuo x-femístico* (Allan & Burridge, 2006) y son definidas con relación a la noción de *imagen* acuñada por Brown y Levinson, esto es, la imagen pública que las/los hablantes desean construir de sí mismas/os (Brown & Levinson, 1987, p. 61). En tal sentido, mientras que el ortofemismo y el eupemismo se utilizan como alternativa a una expresión que puede ser lesiva de imagen y, por tanto, despreferida, mediante el uso del disfemismo las/los hablantes pueden dañar intencionalmente la imagen ajena e, incluso, la propia (Allan & Burridge, 2006, p. 33).

En este trabajo, entonces, consideraremos como tabuizados aquellos signos que contengan alguno de los recursos x-femísticos mencionados. Cabe también aclarar que los x-femismos no existen en términos absolutos, sino que están condicionados, por un lado, por factores contextuales, o sea, vinculados con la situación comunicativa y, por otro lado, por factores sociales, que están relacionados con las características sociales de las/los hablantes (Cestero Mancera, 2015b, p. 74). Por tal motivo, Pizarro Pedraza (2013), al referirse particularmente el eupemismo y al disfemismo, afirma que sus funciones discursivas pueden ser determinadas solo por medio de su análisis en contexto (Pizarro Pedraza, 2013, p. 82).

Actitudes lingüísticas

El comportamiento de las/los hablantes con respecto a la lengua y su uso se halla condicionado en gran medida por sus actitudes lingüísticas (Agheyisi & Fishman, 1970). En consonancia con López Morales (1993) y Cestero Mancera y Paredes (2015), entendemos la *actitud lingüística* como la acción o reacción misma, la aceptación o el rechazo de un hecho lingüístico, producido por las creencias, que pueden ser favorables o adversas, hacia el acto en cuestión. Estas creencias provienen de la conciencia lingüística del/de la hablante, es decir, de sus conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos, así como también de percepciones que se relacionan con la afectividad propia y la de la comunidad de habla a la que pertenece. En tal sentido,

cuando las creencias son favorables, confieren mayor estatus al hecho lingüístico y pueden provocar en el individuo actitudes positivas. En cambio, cuando son adversas, lo estigmatizan y esto puede generar actitudes negativas.

Asimismo, se ha propuesto que la actitud lingüística posee una estructura múltiple, que generalmente está formada por los componentes cognitivos (conocimiento), afectivos (sentimiento) y conativos (acción) (Agheyisi & Fishman, 1970, p. 139; Fasold, 1996, p. 230). Por otra parte, como los procesos actitudinales pueden ser deliberados o automáticos, las actitudes pueden ser explícitas o implícitas. Estas etiquetas —que pretenden ser integradoras y no deben comprenderse como nociones que no se relacionan— refieren a modos de experimentar y expresar la actitud. Así, mientras que la explícita conlleva reflexión y consciencia respecto al proceso de juzgamiento, la implícita no (Bassili & Brown, 2005, p. 543).

Inmersión lingüística y cultural presencial y en línea

En este trabajo diferenciaremos, en primer lugar, el *aula presencial* —es decir, la situación educativa en la que docente y estudiantes comparten las coordenadas espaciotemporales— del *aula en línea*, o sea, la enseñanza y el aprendizaje formal, mediada por Internet y en la que no hay necesariamente una relación sincrónica entre quienes participan. Esta última fue la que se puso en práctica a partir del año 2020 a causa de la pandemia del COVID-19. Si bien no se trató de una experiencia nueva⁴, nunca se había registrado en todos los países una migración total del aula presencial al aula en línea. De modo que los intercambios académicos y las inmersiones lingüísticas y culturales también devinieron mediados por Internet, dando así lugar a lo que proponemos denominar *inmersión lingüística y cultural en línea*. Durante esta experiencia, el alumnado, desde su país de origen, no solo asiste a clases en línea de su universidad de destino, sino que también se comunica a través de Internet, utilizando diversos registros del español, asiste a clases sincrónicas, realiza lecturas de textos teóricos en español, entre otras actividades. Además, en la universidad en la que se tomaron las muestras y se administraron las encuestas, quienes realizan intercambios académicos tienen un/a tutor/a local con quien mantienen comunicación frecuente y, como complemento, pueden participar del tándem lingüístico (Starc et al., 2016).

Asimismo, para esta investigación, una de las diferencias más significativas entre los dos tipos de inmersión es el contacto con el PL tabuizado, pues solo quienes realizan una inmersión presencial tienen contacto directo con estos signos.

Metodología

En las coordenadas de estudio que supone la operatividad de los conceptos reseñados en la sección precedente, nuestra metodología supone una primera etapa

⁴ Véase, por caso, Duart y Sangrà (2000), West y Vosloo (2013) y, en vinculación con las aulas universitarias argentinas, Simón (2016).

de constitución de corpus de expresiones tabuizadas en los baños de la UNS y, luego, una segunda etapa en la que se encuestó en línea a estudiantes de ELSE de la misma casa de estudios.

Primera etapa: constitución de un corpus

A continuación, describiremos cómo se constituyó el corpus de expresiones tabuizadas en los baños de la UNS, que permitió elaborar un instrumento de investigación para explorar las actitudes lingüísticas de estudiantes de ELSE hacia el tabú lingüístico.

Las muestras de PL tabuizado se recogieron durante octubre de 2019 en las dependencias de la UNS destinadas al dictado de clases. Allí se tomaron muestras solo en los baños a los que el estudiantado tiene acceso, por lo que se excluyeron tanto los lavabos destinados a docentes como aquellos que estuvieran cerrados, generalmente por encontrarse en reparación. Se tuvieron en cuenta para el estudio aquellos signos que fueran de arriba-abajo o de abajo-arriba y que estuvieran en cualquier parte de los baños, es decir, en los recintos totalmente privados o en las zonas compartidas, como lavamanos o mingitorios. Además, para este trabajo consideramos solo aquellos signos que contenían tabú lingüístico en alguna de sus cuatro esferas —mágico-religiosa, escatológica, sexual o social. Asimismo, se caracterizaron signos en los que fue utilizado cualquiera de los recursos x-femísticos.

En relación con la clasificación en esferas de lo tabú, como existen varios casos de superposición, en este trabajo se caracterizarán las expresiones según en qué esfera recae más fuertemente la prohibición. Por ejemplo, a pesar de que la expresión tabuizada *puta* pertenece a la esfera sexual, ya que puede vincularse con “actos y efectos producto de prácticas sexuales” (Cestero Mancera, 2015a, p. 82), consideramos que esta unidad léxica forma parte de la esfera social, pues la interdicción más fuerte de esta profesión estigmatizada se encuentra en el campo de lo social.

Por otra parte, como nos interesa el contacto lingüístico de los estudiantes de ELSE con la lengua vernácula de Argentina, se seleccionaron como parte del corpus solo los signos con expresiones en español. Además, se excluyeron los que parecen contener tabú lingüístico, pero cuya escritura está incompleta o contiene algún grafema que no es el habitual. Sin embargo, sí se tuvieron en cuenta los juegos de palabras que contienen expresiones interdictas como, por ejemplo, “cagadómetro” (Figura 1), expresión en la que se utiliza el verbo tabuizado *cagar* con el sufijo que indica medida *-metro*.

Figura 1. Signos 15 (al medio, la izquierda) y 16 (arriba, a la derecha) que contienen la expresión “cagadómetro”.



Fuente: la autora.

Un problema metodológico propio del estudio del PL es determinar si los signos se repiten o no y, en este sentido, cabe preguntarse cuáles son los criterios para definir la repetición. Por ejemplo, en uno de los baños se halló de manera triplicada una hoja escrita en computadora e impresa. En este caso, podemos considerar que el signo se repite. En cambio, en una puerta se encontró en tres ocasiones la unidad léxica recientemente explicada *cagadómetro*. En todas las oportunidades fue escrita a mano, aunque, debajo de cada uno de los signos, se escribieron distintas letras –probablemente siglas que aluden a quienes utilizaron el baño para defecar– e, incluso, en uno de los signos se aclaraba en qué cuatrimestre y año se utilizó el sistema de medición. Para estos casos, se tomó la decisión de contabilizar cada repetición como una muestra, debido a la dificultad que implica el reconocimiento o no de la repetición y, además, porque consideramos que aumentan la densidad de expresiones tabuizadas en el paisaje lingüístico de los baños de la universidad (Castillo Lluich & Sáez Rivera, 2011, p. 78).

Segunda etapa: encuesta en línea a estudiantes de ELSE

Sobre la base del estudio realizado, se seleccionó un subconjunto de datos lingüísticos recogidos y transcripto en la Tabla 1⁵, que se utilizaron como ejemplos

5 Las transcripciones de los signos respetan las mayúsculas, minúsculas y subrayados de los signos. Las expresiones tabuizadas se destacan en negrita y entre corchetes se realizan aclaraciones. Por otra parte, es conveniente aclarar que la esfera mágico-religiosa se vio representada en la encuesta por las expresiones *muerite* y *mueran*. Esta repetición del concepto tabuizado de la muerte en el PL observado se puede interpretar a partir de la importancia que tiene el tabú vinculado con la muerte en la esfera mágico-religiosa y, en tal sentido, se puede observar que Cestero Mancera y Mayo Martín (2022, pp. 13-14) proponen para esta esfera 13 subcategorías, de las cuales la gran mayoría (9) se asocian con el tabú de la muerte.

para el desarrollo de parte de una encuesta más amplia que busca conocer actitudes lingüísticas explícitas de estudiantes de ELSE hacia el TL. El enlace de la encuesta, que se hizo a través de Google Forms, se envió por correo electrónico. La población que estudiaremos en esta oportunidad está conformada por estudiantes de ELSE de la UNS, que dividimos en tres grupos, según las siguientes características:

- Estudiantes 2011-2019: Intercambio académico presencial, tuvieron contacto directo con las muestras. Encuesta con perspectiva retrospectiva.
- Estudiantes 2020: Intercambio académico en línea. No tuvieron contacto directo con las muestras. Encuesta con perspectiva retrospectiva.
- Estudiantes 2021: Intercambio académico en línea. No tuvieron contacto directo con las muestras. Encuesta simultánea al desarrollo de los cursos.

Tabla 1. Transcripción de los signos caracterizados

Código	Transcripción	Clasificación en esferas del tabú
3	MUERAN COMUNISTA\$!! [subrayado con varias líneas]	Mágico-religiosa
67	Muerte a los zurdos	Mágico-religiosa
71	Muerte a la policía	Mágico-religiosa
14	CAGANDO LA CAGUE	Escatológica
32	Yo vine a mear estudio en el Juan XXIII	Escatológica
8	[...] ¿QUÉ ES CAGAR ?	Escatológica
57	Ni la chorra Ni el gato G. Centurión mi candidato	Social
24	Son todas unas trolas manga de putas	Social, sexual
46	vos un pelotudo , zurdo de mierda [una flecha vincula con otro signo]	Social, escatológica
93	¿ Pete acá? ¿Cuándo? [número telefónico]	Sexual
75	[número telefónico] quiero verga	Sexual
52	Dígale No al aborto, cojan por el orto!!!	Sexual, escatológica

La parte de la encuesta en la que se aprovechan los datos de PL caracterizados tenía una sección que buscaba, primero, determinar si la/el informante conocía el

significado de la expresión tabuizada contenida en el signo. Además, después de cada pregunta se preveía ofrecer al estudiantado, con independencia de aquello que hubiera respondido, información sobre el significado de las expresiones que observaría en las imágenes. Esto es así, puesto que la encuesta fue diseñada también con una función pedagógica.

En la exploración de las actitudes lingüísticas hacia cada esfera del tabú, mostramos cada signo por separado y preguntamos por la comodidad o incomodidad que supone la situación de explicación en clase (Figura 3).

Figura 2. Sección de la encuesta en la que se indaga por *comodidad* al tratar expresiones tabuizadas.

Ahora que conoces el significado de todas las palabras tabúes de las fotos, imaginá que tu docente de español explica estas palabras en clase. ¿Te puede resultar CÓMODA la explicación de alguna de las palabras tabúes que aparecen en las fotos?

Podés elegir más de una opción.



<input type="checkbox"/> "CAGANDO LA CAGUE"	<input type="checkbox"/> "¿Pete acá? ¿cuando? [Se ocultó mro. telefónico]"
<input type="checkbox"/> "MUERAN COMUNISTAS!!"	<input type="checkbox"/> "Dígame No al aborto, cojan por el orto!!!"

Resultados y discusión

A continuación, en primer lugar, describiremos algunas características del PL tabuizado de los baños de la UNS. Luego, presentaremos los resultados de analizar los datos obtenidos a partir de las encuestas realizadas al estudiantado de ELSE en esta institución.

Descripción del PL tabuizado en los baños de la UNS

No en todos los edificios encontramos expresiones tabuizadas, aunque en algunos de ellos predominaron las expresiones difemísticas, mientras que en otros solo se hallaron signos que contenían ortofemismos o eufemismos. En total se caracterizaron 100 signos tabuizados en el PL de los baños, todos considerados no oficiales (abajo-arriba).

En cuanto a las realidades sobre las que cae la proscripción de los signos, la mayor parte hace referencia a las esferas sexual (46) y social (46), seguidos por la esfera escatológica (19) y, por último, la mágico-religiosa (10). En general, los signos caracterizados representan un solo tipo de realidad prohibida, aunque, en algunos casos, se puede considerar que una misma expresión se relaciona con más de una esfera.

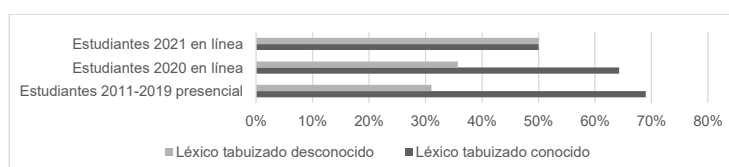
Encuesta: análisis de los resultados

En el análisis de los resultados de las respuestas obtenidas ante la encuesta diseñada con el PL descrito en la sección anterior como insumo, en primer lugar, cuantificaremos el léxico tabuizado que las/los participantes informaron conocer y, en segundo lugar, indagaremos en sus actitudes lingüísticas hacia el TL.

Conocimiento del léxico tabuizado

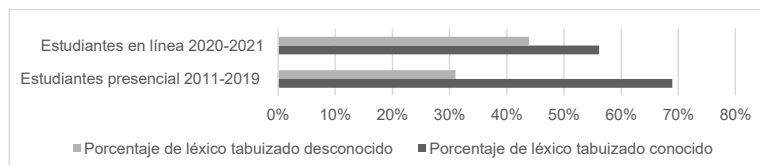
En cuanto a las 12 expresiones tabuizadas que incluía esta parte de la encuesta, el grupo 2011-2019 afirmó conocer el 69 % del léxico, mientras que el grupo 2020 reconoció el 64 %. En cambio, quienes realizaron la encuesta de manera simultánea al desarrollo del curso de español (grupo 2021) indicaron el reconocimiento del 50 % de las unidades léxicas tabuizadas (Figura 3).

Figura 3. Resultados de léxico tabuizado (des)conocido.



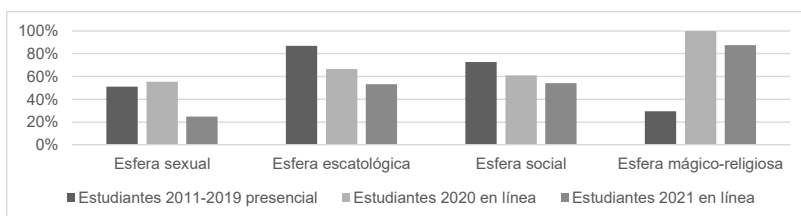
Por otra parte, podemos establecer la comparación entre los grupos que llevaron a cabo la inmersión lingüística y cultural de manera presencial, por un lado, y quienes la realizaron en línea, por el otro. Esto es, si unimos las voces reconocidas por los grupos que efectuaron la inmersión en línea (grupos 2020 y 2021), quienes hicieron este tipo de experiencia reconocieron solo el 56 % de las expresiones, frente al 69 % que reconocen quienes realizaron una inmersión presencial (Figura 4).

Figura 4. Resultados de léxico tabuizado (des)conocido según tipo de inmersión lingüística y cultural



Al desglosar estos datos en función de las esferas del tabú (Figura 5), podemos observar que la mágico-religiosa resultó la realidad tabuizada más reconocida, seguida por la escatológica, la social y, por último, la sexual.

Figura 5. Reconocimiento de léxico según esferas del tabú.

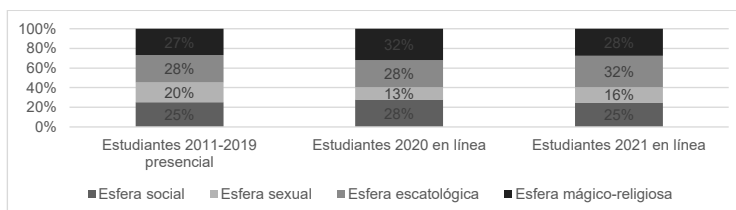


Si se consideran las unidades léxicas de forma independiente, las expresiones más reconocidas por todos los grupos de estudiantes fueron *cagando/cagué/cagar*, *(esfera escatológica), *putas y pelotudo* (esfera social). Y, a excepción del grupo 2011-2019, la mayoría afirmó conocer el significado de las expresiones *mueran/muerte* (esfera mágico-religiosa). Así, los resultados muestran que todos los grupos indicaron, en forma mayoritaria, conocer al menos una expresión de cada esfera, excepto el que asistió a clases de manera presencial. Resulta llamativo que la mayoría de este último grupo desconoció el léxico vinculado con la esfera mágico-religiosa.*

Actitudes lingüísticas hacia el tabú lingüístico

En cuanto a las actitudes que el estudiantado manifiesta hacia el TL, en esta encuesta indagamos en el grado de (in)comodidad hacia cada esfera interdicta. Al observar los resultados de los tres grupos en su conjunto, notamos que hay una tendencia a sentir mayor comodidad al recibir aclaraciones de léxico perteneciente a la esfera del tabú escatológica, seguido por la mágico-religiosa, la social y, por último, la sexual (Figura 6). Por otra parte, el total de expresiones que el estudiantado escogió para indicar que su tratamiento puede resultarles cómodo está conformado por 351 unidades léxicas.

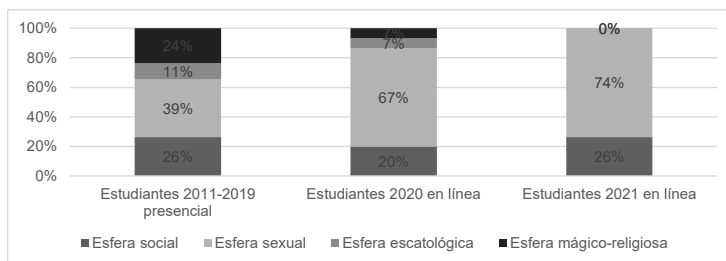
Figura 6. Comodidad al recibir una explicación de su docente según esferas.



Como se puede observar en la Figura 6, el grupo de estudiantes 2011-2019 escogió un número similar de expresiones tabúes de la esfera escatológica (28 %) y de la mágico-religiosa (27%) para indicar que les puede generar comodidad su tratamiento. A esas esferas les siguen la social (25 %) y la sexual (20 %). En cambio, el grupo de estudiantes 2020 presenta resultados algo más polarizados. Si bien escogieron un 32 % de expresiones de la esfera mágico-religiosa y un 28 % de la escatológica y de la social, un número menor de expresiones (13 %) fue elegido para indicar que les resultaría cómodo su tratamiento. Por su parte, el grupo de estudiantes 2021 escogió un 32 % de unidades léxicas de la esfera escatológica como las que les resultan cómodas para tratar con su docente, seguido de un 28 % correspondiente a expresiones de la realidad mágico-religiosa y un 25 % de la social. En menor medida, las expresiones de la esfera sexual fueron elegidas por este grupo para indicar que les puede generar comodidad su tratamiento.

Luego, se solicitó que indicaran las expresiones cuyo tratamiento con su docente puede resultarles *incómodo* (Figura 7). Si observamos los resultados conjuntos de los tres grupos, la mayor parte de las expresiones escogidas para indicar este sentimiento se corresponden a la realidad sexual. Le siguen las expresiones pertenecientes a la esfera social y, en menor medida, la mágico-religiosa y la escatológica. Por su parte, el número total de expresiones que las/los informantes eligieron para indicar que su tratamiento puede resultarles incómodo representa 106 unidades léxicas. Podemos notar que la cantidad de signos escogidos en esta oportunidad fue significativamente menor que los elegidos para indicar *comodidad* frente a su tratamiento (351).

Figura 7. Incomodidad al recibir una explicación de su docente según esferas.



Los resultados de las respuestas del grupo de estudiantes 2011-2019 indican que el tratamiento de expresiones de la esfera sexual es el que resulta más incómodo para las/los informantes (39 %), seguido de la esfera social (26 %) y la mágico-religiosa (24 %). Un porcentaje menor de expresiones escogidas (11 %) se corresponde a la esfera escatológica. En cambio, en relación con el tratamiento de unidades léxicas de la realidad interdicta sexual, el grupo de estudiantes 2020 indicó una significativa mayor incomodidad (67 %). La siguiente esfera cuyo tratamiento resulta incómodo para este grupo es la social (20 %), seguida por la mágico-religiosa (7 %) y la escatológica (7 %). Por su parte, las/los informantes del grupo 2021 escogieron solo

dos esferas que pueden resultarles incómodas. La esfera sexual resultó ser la que genera mayor incomodidad (74 %) y le sigue la social (26 %). En cambio, la realidad mágico-religiosa y la escatológica no se vieron representadas en los signos escogidos por el grupo 2021.

Como última consideración en este apartado de resultados, llama la atención que, al comparar los signos que cada estudiante seleccionó para indicar comodidad o incomodidad, hallamos casos en los que se repite el mismo signo. Es decir, algunos/as informantes indicaron que experimentarían tanto comodidad como incomodidad si tuvieran que preguntar a su docente por la misma expresión tabuizada.

Conclusiones

Los datos recogidos permitieron, primero, describir el PL tabuizado con el que se encontraron en contacto quienes llevaron a cabo la inmersión lingüística y cultural en la UNS durante los años comprendidos entre el 2011 y el 2019. Pudimos, así, observar que los signos que conforman el PL de los baños de la UNS abarcan las cuatro esferas tabuizadas, aunque priman las esferas sexual y social, y utilizan los tres procesos lingüísticos considerados en el continuo x-femístico. Así, asumimos que el estudiantado de ELSE que realizó un intercambio presencial pudo tener acceso frecuente a una variedad de unidades léxicas tabuizadas.

Más allá de que el diseño de la encuesta no buscaba corroborar el adecuado conocimiento del léxico, el grupo que realizó el intercambio presencial fue el que manifestó conocer la mayor parte de las expresiones tabuizadas ofrecidas. Podemos aventurar que el contacto no solo interpersonal, sino también con el PL, que tuvo este alumnado, favoreció el reconocimiento de las unidades léxicas atravesadas por el tabú. A su vez, el hecho de que el grupo que respondió la encuesta de manera simultánea al desarrollo del curso de ELSE (grupo 2021) haya reconocido la menor cantidad de expresiones interdictas podría indicar que los grupos que respondieron la encuesta de manera retrospectiva (grupos 2011-2019 y 2020) se vieron favorecidos por haber tomado el curso completo de ELSE.

Sin embargo, resulta contradictorio que las/los informantes que hicieron el intercambio académico de manera presencial (grupo 2011-2019) hayan desconocido, en su mayoría, las expresiones pertenecientes a la esfera mágico-religiosa del tabú. Asimismo, cuando indagamos en el sentimiento de (in)comodidad por parte del estudiantado al tratar ciertas expresiones interdictas con una/un docente, encontramos respuestas en las que se repite el mismo signo para indicar que le genera tanto comodidad como incomodidad. Esto sugiere que, en efecto, no en todos los casos conocen cabalmente el significado de las expresiones. Nos preguntamos, entonces, si el desarrollo deficiente de la competencia léxica no tendrá implicaciones negativas en el nivel de la competencia comunicativa en general que le permite al estudiantado comprender las expresiones tabuizadas. Podemos, en principio, concluir que este tipo de experiencias justifica la necesidad de incluir el TL como parte de los contenidos de la clase de ELSE.

En lo relativo a las actitudes lingüísticas del estudiantado de ELSE hacia el TL, el sentimiento de comodidad/incomodidad expresado en las respuestas nos sirve como indicador, en cuanto es una experiencia que se vincula con el componente afectivo de las actitudes lingüísticas. Así, los resultados muestran que el número de expresiones que las/los informantes podrían tratar de manera cómoda con su docente es significativamente mayor, en comparación con las que les generarían incomodidad. Podemos concluir, entonces, que el alumnado manifiesta una actitud predispuesta a tratar el TL (en especial el vinculado con la esfera mágico-religiosa) con su docente de ELSE.

Referencias

- Agheysi, R., & Fishman, J. A. (1970). Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157.
- Allan, K. (2018). Foreword. In A. Pizarro Pedraza (ed.), *Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives* (pp. V-VIII). De Gruyter Mouton.
- Allan, K., & Burridge, K. (2006). *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617881>
- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape. *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*, 3(1), 52-67.
- Bassili, J. N., & Brown, R. D. (2005). Implicit and Explicit Attitudes: Research, Challenges, and Theory. In *The Handbook of Attitudes* (pp. 543-576). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bonnin, J. E. & Unamuno, V. (Eds.). (2019). Dossier. Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico: razones a favor, en contra y un montón de artículos. *Signo y Seña*, 35, 1-106. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/issue/view/561>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness, Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Castillo Lluch, M. & Sáez Rivera, D. M. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y Migración*, 3(1), 73-88.
- Cestero Mancera, A. M. (2015a). Estudio sociolingüístico del tabú en el habla de Madrid: propuesta metodológica y primeros resultados. En I. Molina Martos, A. M. Cestero Mancera & F. Paredes García (eds.), *Patrones sociolingüísticos de Madrid* (pp. 287-348). Peter Lang.
- Cestero Mancera, A. M. (2015b). La expresión del tabú: estudio sociolingüístico. *Boletín de Filología*, 50(1), 71-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032015000100003>

- Cestero Mancera, A. M. & Mayo Martín, P. (2022). *Guía PRESEEA de estudio de la expresión del tabú*. Editorial Universidad de Alcalá. <https://doi.org/10.37536/PRESEEA.2022.guia12>
- Cestero Mancera, A. M. & Paredes, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual. Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI. *Spanish in Context*, 12(2), 255-279. <https://doi.org/10.1075/sic.12.2.04ces>
- Duart, J. & Sangrà, A. (Eds.). (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- Fasold, R. (1996). Las actitudes lingüísticas. En *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística* (pp. 229-274). Visor Libros.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1-6.
- Gumperz, J. (Ed.). (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Hipperdinger, Y. (Ed.). (2019). *Español y otras lenguas en el área dialectal bonaerense del español de la Argentina*. EdiUNS.
- Hipperdinger, Y. (2020). Paisaje lingüístico institucional en el área dialectal bonaerense: la promoción de la enseñanza de lenguas. *Cuadernos de Literatura, Revista de Estudios Lingüísticos y Literatura*, (15), 50-62. <https://doi.org/10.30972/clt.0154706>
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- López Morales, H. (1993). *Sociolingüística* (2.a ed.). Gredos.
- Pizarro Pedraza, A. (2013). *Tabú y eufemismo en la ciudad de Madrid. Estudio sociolingüístico-cognitivo de los conceptos sexuales* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Pons Rodríguez, L. (2011). Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla. *Itinerarios*, 13, 97-129.
- Simón, L. (2016). *La enseñanza de una lengua extranjera utilizando tecnología digital: estudio descriptivo del tránsito de un material impreso a un entorno virtual de aprendizaje* [Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación]. Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/59236>

- Starc, M., Fainstein, P., Scoppa, M. L., Benedetti, L. & de-Matteis, L. (2016). La cultura en los cursos ELE de la UNS. En *El español: Retos y oportunidades económicas y formativas en un contexto global*. Septem Ediciones.
- Tannen, D. (2004). Interactional Sociolinguistics. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, & P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 76-88). Walter de Gruyter.
- West, M. & Vosloo, S. (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. Unesco.