

EL REGUETÓN COMO ARGOT EN LA CLASE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO

THE LEXICON OF REGUETHON AS SLANG IN THE SPANISH CLASS AS A FOREIGN LANGUAGE. A RESEARCH HYPOTHESIS

Carmen María Sánchez Morillas

Universidad de Jaén

María García Fernández

Universidad de Granada

Resumen

El presente trabajo se centra en el estudio del argot como fenómeno de interés en la enseñanza del español como lengua extranjera. En este sentido, el artículo intenta dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los argots más estudiados dentro de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera? ¿Qué recursos didácticos son más apropiados para llevar a cabo la enseñanza del argot en el aula de español? Con el objetivo de exponer los niveles adecuados para la adquisición del argot e incluirlos en el currículo de enseñanza-aprendizaje de dicha lengua. Finalmente, el estudio muestra herramientas y estrategias para el estudio del reguetón como un argot de grupo, de tipo marginal, junto a otras tendencias existentes en nuestra lengua, tales como el parlache o el argot en el español aplicado.

PALABRAS CLAVE: argot, léxico, lenguaje oral, lingüística, lengua coloquial

Abstract

This study focuses on the research of slang as a phenomenon of interest in the teaching of Spanish as a foreign language. In this sense, the article tries to answer the following questions: What are the most studied slang in the teaching of Spanish as a second language or foreign language? What didactic resources are most appropriate to carry out the teaching of slang in the Spanish classroom? With the aim of exposing the appropriate levels for the acquisition of slang and include them in the teaching-learning curriculum of that language. Finally, the research shows tools and strategies for the study of reggaeton as a group slang, of marginal type, along with other existing trends in our language, such as parlache or slang in applied Spanish.

KEY WORDS: slang, lexicon, oral language, linguistics, colloquial language

1 INTRODUCCIÓN

Desde la disciplina de la sociolingüística o el análisis del discurso se ha incluido el estudio de los argots o jergas dentro de las variedades funcionales o diafásicas. Algunos ejemplos de ellos son el argot del hampa o el lenguaje juvenil. Asimismo, y desde hace casi una década, el argot ha sido un campo de interés científico relevante en varios núcleos de las comunidades hispanas. Por ejemplo, obsérvese el caso de la celebración del congreso internacional «De parces y de troncos: nuevos enfoques sobre los argots hispánicos» (España, 2012); el congreso internacional «Argot hispánicos. Analogías y diferencias en las hablas populares hispanoamericanas» (Argentina, 2014) o el tercer congreso de la misma línea de investigación celebrado en Colombia (2016).

En los diferentes estudios lingüísticos que se han ido estableciendo, sea desde el nivel sociolingüístico, sociocultural o léxico –teniendo en cuenta el tratamiento de los argots en las obras lexicográficas– uno de los primeros problemas que plantea el término «argot» es su oposición, o no, al término «jerga». Asimismo, si optamos por la voz argot, como es nuestro caso, podemos descartar en su propia descripción, los elementos sociológicos y antropológicos en los que se sustenta, dado que el argot no deja convertirse en un fenómeno que es reflejo de las maneras discursivas de un grupo social concreto (Bajtin, 1979) o un signo social (Guiraud, 1985), que identifica los vínculos especiales, cuando no secretos o jerárquicos, de los integrantes del mismo.

El argot, fuera de ser un fenómeno aislado o de carácter anecdótico, se presenta como un núcleo de interés dentro de la didáctica de la enseñanza del español, no solo para la lengua materna, sino dentro del ámbito del español como lengua extranjera o segunda lengua; los alumnos advierten que el lenguaje argótico es un modelo del uso de la lengua más cercanos al habla coloquial –tal vez un antilenguaje, desde la perspectiva de Halliday (1978)– que los que usos más puramente académicos.

En este sentido, surgen varios interrogantes como, por ejemplo, ¿cuáles son los argots más estudiados dentro de la enseñanza del español como L2/LE¹? ¿Hasta qué punto es necesario incluir este tipo de voces en el currículo de enseñanza-aprendizaje del idioma español, ya que pueden confundirse con términos vulgares o más de carácter coloquial? ¿Cuáles son los niveles más adecuados para que se produzca su aprendizaje? o ¿cuáles son los recursos didácticos más adecuados para llevar a cabo la enseñanza del argot en el aula de español?

En el presente trabajo de investigación deseamos llevar a cabo algunas aclaraciones relacionadas con algunos de estos interrogantes, así como el hecho de plantear la posibilidad de estudio del reguetón como un argot de grupo, de tipo marginal, junto a otras tendencias existentes en nuestra lengua, tales como el parlache o el argot en el español aplicado. (Vila Rubio, 2013).

2 METODOLOGÍA

En esta investigación hemos aplicado una metodología de tipo mixto. Primero, hemos llevado a cabo un recorrido bibliográfico (1998-2018) relativo al concepto de argot. En

¹ Los términos "L2/LE" hacen referencia a segunda lengua o lengua extranjera.

ese sentido, destacamos las posturas teóricas más relevantes que se centran únicamente en la definición del concepto de «argot» frente a otros como «jerga» o «jerigonza».

Posteriormente, llevamos a cabo revisión acerca de los diferentes planteamientos didácticos que se han empleado en el aula de 2L/LE a la hora incluir el léxico argótico como contenido curricular. Hemos observado que, dadas las características del lenguaje argótico, la mayor parte de las soluciones didácticas parten desde la enseñanza del argot juvenil, por considerar que sus muestras léxicas están muy cercanas al lenguaje coloquial. No obstante, teniendo en cuenta, además, el carácter innovador de algunos lenguajes argóticos, tales como el parchero o el argot de los medios digitales, nos aventuramos a plantear la siguiente hipótesis de trabajo: la consideración del léxico del reguetón como un lenguaje de tipo argótico y su posible estudio dentro del aula de español como 2L/LE.

Para plantear esta hipótesis, hemos analizado los presupuestos didácticos de Sanmartín (2001) referentes a qué tipo de léxico se puede enseñar en clase, si tenemos en cuenta que distingue entre el argot común frente al argot de grupo o marginal. En este sentido, al respecto, consideramos que el desarrollo de un corpus de canciones del reguetón sería un recurso didáctico relevante para el estudio de este fenómeno lingüístico, aun teniendo en cuenta que el argot suele ser más de carácter oral.

Por todo lo anterior, incidimos en la importancia de desarrollar un corpus escrito como instrumento didáctico (Martín-Vegas, 2006; Pérez-Avila, 2007; Pitkowski y Gamarra, 2009; Rojo, 2016; Parodi y Burdiles, 2018; Rozas y Blanco, 2022). El empleo de un corpus textual ayuda a que se produzca un input provechoso para el alumnado, además de ofrecer la oportunidad a todo docente de crear nuevos materiales didácticos (Pérez-Ávila, 2007; Valero-Fernández y Sánchez-Morillas, 2022).

En nuestro caso, nos referimos a la constitución de un corpus escrito compuesto por las letras de canciones del reguetón, para plantear algunas posibilidades de explicación didáctica acerca del argot del reguetón, tal y como se ha hecho con anterioridad con las canciones de otros géneros musicales. (Osman y Wellman, 1978; Cassany, 1994; Santos, 1995; Las Heras, 2015; Soler-Espiauba, 2006; Sanmartín, 2001; Garralda-García, 2017).

2.1 DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE ARGOT

En primer lugar, es preciso delimitar los estudios que, desde un punto de vista terminológico, se han centrado en la aclaración de los conceptos de argot y jerga en otras lenguas como el inglés o el francés (López Carrillo, 1989; Rodríguez, 1999; Sanmartín, 2001; Buzek, 2011). Desde un punto de vista general, el argot –voz de origen francés– competía, en un principio, con el término germanía. Ambas se refieren al lenguaje propio usado por los ladrones (Buzek, 2010, 290). El término de argot ha sido definido por Clavería (1967), Jordan (1967), Lázaro Carreter (1974), Rodríguez Díez (1981), Daniel (1992), García Ramos (1994) o Pérez Bouza (1999). Desde hace más de una década, podemos acercarnos al texto de Calles y Bermejo (2001) o los diccionarios

de Iglesias (2003), así como la reedición del de Sanmartín (2006). Esta última relaciona la definición y caracterización del argot como:

...variedades diastráticas o lenguajes especiales, esto es, una variación lingüística, generalmente reducida a la creación léxica, producida por la necesidad del sujeto de poseer unas voces exclusivas de un grupo de referencia. (Sanmartín, 62: 2001).

Asimismo, argot también compite con el término jerga, esta última más cercana a los lenguajes de tipo profesional, pero que, igualmente, dependiendo de la corriente teórica que se elija, puede competir hasta con jergonza. (Buzek, 2010, 291).

Dentro de los lenguajes del argot hemos de advertir, además, que existe un límite borroso entre lo que es «argot específico» y el «argot común» (Sanmartín-Saénz, 2001) también denominado urbano, coloquial (Daniel, 1992; 1994). El argot es un elemento sociolingüístico que muestra el sistema binario entre lo que supone un lenguaje común y ese lenguaje diferente en los grupos sociales donde se emplea; la misma Sanmartín (2001, 61) nos remite a la concepción clásica de Guiraud (1985) que lo identifica como un «signo social», esto es, como una variante de tipo diastrático (Rodríguez, 1999).

En este sentido, una de las mayores complejidades que ofrece la determinación de si un término es o no propio del argot es saber hasta qué punto un término pertenece al lenguaje común o es exclusivo del lenguaje de argot. (Daniel, 1992; Casas, 1986). Un claro ejemplo de ello es el caso del argot o jerga juvenil (Montero Curiel, 2011; Cianca Aguilar y Gavilanes, 2018).

2.2 CÓMO ENSEÑAR ARGOT EN CLASE DE ESPAÑOL

Una de las más propuestas didácticas más relevantes es la de Sanmartín (2001: 72) la cual propone partir desde el nivel puramente léxico: estudiar los procesos de creación del argot que se desee abordar, pero atendiendo al discurso y el contexto donde se generan. Para ello, la autora recomienda el empleo de materiales y recursos tales como textos orales, textos escritos (artículos periodísticos, literarios o canciones) diccionarios. En este sentido, no podemos obviar el trabajo de la misma autora titulado *Diccionario del argot* (Sanmartín, 2006) donde se recogen unas 4700 voces argóticas del español. Para Sanmartín (2001) el docente ha de incluir junto al componente léxico, el componente sociolingüístico, sociocultural, a la par que pragmático, añadimos nosotros.

El léxico argótico que se ha incluido en clase de español ha sido principalmente el juvenil, como ya hemos comentado con anterioridad. En los últimos años, se pueden mencionar los trabajos didácticos Villagrà (2008) o de Saiz (2018), ambos desde el concepto de «jerga juvenil» o el de Carrascosa y Requena (2007) donde hablan de «lenguaje juvenil»; el uso de esta terminológica aporta el argumento de Daniel y la gran variedad de referentes teóricos que existen para todo lo alusivo al concepto de «argot». (1992; 1994)

Cundín y Olaeta (2004) apuntaban también el planteamiento didáctico desde el nivel léxico; si bien registraban la escasez de materiales relativos al argot en el área de la

enseñanza del léxico, sobre todo en «materiales específicos de ELE²» (Cundín y Olaeta, 2004: 244), propone partir desde textos auténticos (orales y escritos). En concreto, se centran en el estudio con estudiantes de nivel avanzado por medio del análisis de cuatro referentes nominales, observando su registro en obras lexicográficas. Otras propuestas didácticas se acercan a la enseñanza del argot de grupo marginal. En ellas el proceso de enseñanza se centra en el lenguaje droga (Álvarez Escudero y Toro Ballesteros, 2017) o el carcelario (Cantero y De Arriba, 2004); este tipo de planteamientos están relacionados con cursos o enseñanzas del español con fines específicos enfocados a los estudios de mediación social en instituciones penitenciarias o de oenegés.

3 EL REGUETÓN COMO LENGUA DE ARGOT EN ESPAÑOL

La música es un medio de expresión con el que las personas pueden llegar a expresar sus sentimientos, influir en las conductas de otros y reflejar los cambios sociales. En este sentido, el reguetón es uno de los géneros musicales más influyentes por el poder de su lenguaje. En concreto el reguetón «es un ritmo juvenil actual que tiene una finalidad y actúa de acuerdo con ella» (Penagos, 2012). Según la Real Academia Española, «reguetón» proviene de *reggaeton*, término acuñado por el panameño M. Ellis en los años ochenta del siglo XX y este del inglés reggae. En concreto, «música de origen caribeño e influencia afroamericana, que se caracteriza por un estilo recitativo y un ritmo sincopado producido electrónicamente».

En la actualidad, el reguetón es un género con gran difusión gracias a los medios de comunicación y las redes sociales que facilitan de manera masiva este ritmo latino. Algunas investigaciones apuntan que es un género que ha participado en la construcción de nuevos grupos y formas de interacción social (Valera Iglesias, 2015:24). La armonía repetitiva y cadenciosa implica que el reguetón no sólo se cante, sino que también se baile con un estilo particular conocido como el «perreo» (Valera Iglesias, 2015:24).

El origen de este género musical es híbrido y no hay una conclusión de ello, ya que los estudios especializados en reguetón proponen diferentes caminos para definir su origen. Por un lado, Bowen establece que el reguetón apareció en Panamá en los años 70 pero hasta los 90 no se conoce realmente en Puerto Rico a través de una gran difusión en los medios. Por otro lado, Wayne, Rivera y Pacini (2010) define que el concepto reggae se refiere a las grabaciones panameñas de los 80 y las producciones puertorriqueñas darían paso a lo que conocemos como reguetón. En esta línea aparecen otros términos que aluden al reguetón como *dembow* o *underground*.

La definición del reguetón no puede olvidar su relación con otros géneros e ideas sociales. De esta manera, el hip-hop ha mantenido una relación con el reguetón por razones socioculturales, donde las canciones sirven de reivindicaciones raciales o de clase (Santos, 1995). Según Sepúlveda (2021: 8) las temáticas que suscitan estudios a través del reguetón son los estereotipos de género, el amor y la sexualidad. Bajo esta perspectiva Toro (2011: 97) expone la idea del cuerpo y de la sexualidad desde una mirada restringida que posiciona a la mujer como el Otro.

² El término "ELE" hace referencia a la abreviatura de Español como Lengua Extranjera.

En este sentido se observa el reguetón como una problemática sociocultural al plantear temas como la sexualidad, en la que la imagen de la mujer queda relegada a «un rol sumiso y de elementos sexuales» (Martínez Noriega, 2014: 66). Además, como hemos mencionado anteriormente, el propio ritmo del género genera un baile sensual conocido como «perreo», que según Gallucci (2008) «imita posiciones eróticas que ha llegado a considerarse el equivalente de la lambada de los años ochenta» (Gallucci, 2008: 5).

Para una caracterización más concreta del reguetón como argot, nos hemos basado en el estudio, anteriormente citado, de Sanmartín (2001), donde se identifica el argot como signo social. Eso sí, la autora nos, desde una perspectiva didáctica, diferencia un «argot de grupo» frente al «argot común». Como la misma autora indica: «[...] Este argot común debe convertirse en el núcleo central de la enseñanza del español como 2L, ya que son estas voces las que se incorporan a la conversación cotidiana de cualquier hablante.» (Sanmartín, 2001: 65).

En el caso del argot del reguetón establecemos la siguiente hipótesis: de que si bien se podría denominar como argot de grupo, cabe la posibilidad de que, con el tiempo, muchos de los elementos léxicos traspasen al argot común, tal y como ha ocurrido, por ejemplo, con el argot juvenil. Por tanto, para nuestro estudio, nos interesa el punto de vista que ofrece Sanmartín (2001) sobre algunas notas distintivas del argot de grupo. Desde la misma definición de argot de grupo:

Constituyen una parcela léxica únicamente conocida y utilizada por sectores reducidos por la población, y, por consiguiente, solo interesan al aprendiz de L2 en la medida en que trascienden las fronteras del grupo y pasan a utilizarse en contextos más generales, es decir, se integran en el argot común. (Sanmartín, 2001: 66).

Frente al carácter oral que podemos obtener de registros conversacionales, el reguetón es texto escrito, donde se exige planificación, al menos un interlocutor presente y que no tiene porqué observar inmediatez comunicativa. No obstante, si se puede tomar como muestra de expresión comunicativa artística, que estaría dentro de los géneros discursivos secundarios, si tomamos en cuenta la perspectiva de Bajtin (1979). Si continuamos con la teoría bajtiniana, los géneros discursivos primarios y secundarios se entremezclan, porque (Bajtin, 1979: 250):

Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros, por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, participan de la realidad solamente a través de la totalidad de la novela, es decir como acontecimiento artístico y no como acontecimiento de la vida cotidiana.

No se puede negar su existencia del discurso del reguetón en el español actual, que se produce en unas situaciones concretas y que posee sus formas propias de expresión. Se tratará, por tanto, si aplicamos la metodología de Bajtin (1979), de determinar, y aislar, cuáles son los elementos lingüísticos observables dentro de este modo de discurso actual de nuestra lengua:

- Las interacciones comunicativas, no las que producen el reguetón, sino que se reproducen en el reguetón;
- El significado connotativo del léxico empleado en ellas y que muestran información relativa a contextos sociales y culturales.

El léxico empleado en el reguetón, si bien muestra un fuerte carácter oral, no deja de sorprender por un lenguaje connotativo y de alta carga metafórica, cuyas funciones comunicativas principales son la referencia y la expresiva, directamente unidas a la expresión poética. Desde la misma aportación teórica de Sanmartín (2001: 68-71) relativa procedimientos de lexicogénesis del argot común, podemos derivar los siguientes para el argot de grupo del reguetón:

Término	Significado
<i>Baby o babe</i>	Estas voces se utilizan como vocativo en algunas de las canciones de reguetón. Como por ejemplo en canciones de reguetón del cantante Maluma como en «Sobrio, Hawái, 1 en 1 millón» entre otras. También aparece en Distefano, 2020: 29- 33 y Delgado Rodríguez 2020: 24.
<i>Body</i>	El término anglosajón <i>body</i> se refiere a cuerpo (Distefano, 2020: 38).
<i>Perrear</i>	Este verbo se podría definir como «bailar un hombre y una mujer juntando mucho sus cuerpos y agitando ambos a la vez sus caderas». (<i>Diccionario de americanismos</i> , 2010).
<i>Postear</i>	Se considera un neologismo, ya que se adapta como el neologismo «postear» («postear») que deriva del verbo inglés <i>to post</i> , que es habitual dentro de la red social Instagram.
<i>Chillin'</i>	Es un anglicismo característico del argot inglés como <i>chillin'</i> que significa en inglés «hanging, doing nothing, relaxing» (<i>Urban dictionary</i>).
<i>Wiken</i>	Esta voz se considera un neologismo del término en inglés <i>weekend</i> que significa «fin de semana».
<i>Cangri</i>	Según el Diccionario de americanismos (2010) el término <i>cangri</i> se refiere a aquella «persona importante e influyente. Referido a persona o cosa, extraordinaria, excelente». (Wood, 2009: 25)
<i>Janguear</i>	Este término proviene del inglés de <i>to hang</i> . Se refiere según el <i>Diccionario de americanismos</i> (2010) a «Divertirse con <i>alguien</i> o estar ocioso, desocupado.» (Wood, 2009: 25)
<i>Pichar</i>	Según el <i>Diccionario de americanismos</i> (2010) el concepto <i>pichar</i> corresponde a un vulgarismo que señala el acto de «realizar el coito».

Tabla 1: Voces de otras lenguas presentes en canciones del reguetón

Término	Significado
<i>Bebecita</i>	No se encuentran resultados de este término, que se crea mediante el diminutivo <i>-ita</i> y la raíz «bebé». Aunque en Delgado Rodríguez se pueden observar diferentes canciones de reguetón que presentan este término (2020: 69-70).
<i>Mai</i>	Según el <i>Diccionario de americanismos</i> (2010): « <i>madre</i> ». Este término hace referencia a diferentes conceptos de la mujer que están presentes en el reguetón (Delgado Rodríguez, 2020:37).
<i>Mami</i>	Se observa este término en estudios de análisis de canciones del reguetón en cantantes como Daddy Yankee, Nicky Jam, J. Balvin o Bad Bunny (Delgado Rodríguez, 2020: 27,41, 44, 53 y 65). Según el <i>Diccionario de americanismos</i> (2010) « <i>mami</i> » hace referencia a «mujer muy hermosa». También se usa para dirigirse a la novia o a la esposa, o a una niña pequeña si el que habla es un adulto.
<i>Diablita</i>	Se le añade el diminutivo <i>-ita</i> a la palabra «diablo». En concreto, « <i>diablita</i> » no aparece en el diccionario pero en el <i>Diccionario de americanismos</i> (2010) la palabra « <i>diabla</i> » hace referencia a «mujer muy femenina y extraordinariamente atractiva».

Tabla 2: Palabras formadas por sufijación presentes en canciones del reguetón.

Término	Significado
<i>Borrársele el cassette</i>	En el <i>Diccionario de americanismos</i> (2010) aparece este término con diferentes estructuras como « <i>borrársele el casete</i> » tal y como aparece en la canción de Maluma « <i>Borro cassette</i> ».
<i>Le mete al gym</i>	La expresión « <i>le mete al gym</i> » (Distefano, 2020: 36) en el sentido popular de «dedicarse alguien de manera intensa o exclusiva a una actividad» (<i>Diccionario de americanismos</i> , 2010), es decir, «meter en algo mucha fuerza» y además cabe destacar el préstamo inglés adoptado sin cambios <i>gym</i> que significa « <i>a place or club where you can go to exercise using machines, weights, and other equipment</i> » (<i>Cambridge dictionary</i>).
<i>El cora</i>	El término « <i>cora</i> » hace referencia al corazón. En este caso se observa un acortamiento de la palabra « <i>corazón</i> » y como resultado se crea « <i>cora</i> » en las canciones de reguetón.
<i>El amor hoy es turismo. Diciéndole que no al que viene con romanticismo</i>	En estos versos del cantante J. Balvin (Delgado Rodríguez, 2020: 45) se observa un proceso metafórico y/o de comparación entre el concepto del amor con el turismo y el romanticismo.

Tabla 3: Estrategias para la creación de expresiones presentes en canciones del reguetón.

4 EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LAS CANCIONES DEL REGUETÓN EN CLASE DE ESPAÑOL

La explotación didáctica del reguetón implica tratar un tema fundamental en el aula de ELE que consiste en la implicación cultural de la música. Como indica Martínez Arbelaz (2002) existe la necesidad de promover la dimensión sociocultural en el aula para «favorecer la creación de una imagen auténtica de la cultura meta y, a la vez, una aceptación y valoración de la diferencia» (2002: 588). En esta misma línea, Kramsch (1993) señalaba lo siguiente «The ability of the learner to behave both as an insider and

an outsider to the speech community whose language he or she is learning depends on his or her understanding of the cultural situation» (1993: 182).

En cuanto a la identidad cultural, Hormigos (2010) apunta que ésta es «creada sobre el discurso sonoro carga significado a la música, nos enseña que ésta es el vehículo ideal para transmitir los valores propios de la cultura» (2010: 94). Dentro de estas posiciones podríamos destacar dos enfoques a la hora de plantear propuestas didácticas para el tratamiento del componente cultural (Areizaga, 2001). Por una parte, el enfoque informativo, que se fundamenta en ofrecer información objetiva sobre la cultura meta con una perspectiva conductista. Por otro parte, el enfoque formativo, que se basa en la construcción de una identidad intercultural desde la visión del constructivismo.

Denis y Matas (2009: 92-95) plantean diferentes estrategias a la hora de trabajar el componente cultural en el aula de ELE, como, por ejemplo: la confrontación de puntos de vista y el análisis de lo confrontado, la negociación de significado, la comparación con su propio contexto cultural y el análisis de lo comparado, entre otros. Todo lo anterior fundamenta el potencial de la explotación del reguetón en el aula de ELE, ya que como indica Cassany (1994:406) las canciones en el aula de ELE aportan diferentes beneficios como, por ejemplo: el valor didáctico de las canciones en el aula o el aprendizaje de aspectos como la pronunciación o la velocidad. Sin embargo, para materializar todo ello en el aula cabría destacar el modelo de competencia intercultural de Byram (1997) que favorece los componentes positivos de la canción como recurso didáctico dividido por cinco factores: las actitudes, el conocimiento, las habilidades para interpretar y relacionar, las habilidades de descubrimiento e interacción y la conciencia cultural crítica (Rodríguez López, 2005).

Como una aproximación en la explotación de las canciones del reguetón podemos aprovechar el ritmo y la repetición de palabras o conjuntos de frases para acercar una serie de conceptos que memorizan los oyentes gracias a la armonía y las figuras retóricas empleadas; nótese aquí la importancia de la unión que existe entre música y el ritmo del discurso oral (Besson y Chorbet, 2013). Al igual que Santos (1995) las canciones facilitan el acercamiento a un texto mediante la melodía, que en este caso es el reguetón, para entender el tema y el contexto histórico-social. Además, se puede plantear alguna actividad centrada en «la adquisición de estrategias para la comprensión de la lengua meta y favorecer su producción» (Garralda García, 2017: 18).

Otro de los aspectos que se pueden explorar en el aula de ELE es el contenido léxico junto a las implicaciones culturales existentes en la presencia de expresiones idiomáticas, modismos, rimas, entre otros. De esta manera, el componente léxico-cultural se trabaja desde una perspectiva motivadora para el alumnado de ELE y mediante materiales reales que representan parte de su mundo e incluso responden a sus intereses. En este sentido, las canciones de reguetón analizan diferentes aspectos de la propia lengua (la gramática, el vocabulario, la pragmática, etc.) como un factor lúdico en clase, que paralelamente facilita el desarrollo de la motivación y las emociones. Es decir, el reguetón en ciertos contextos didácticos puede servir como motor en la promoción del factor socio afectivo dentro del aula de ELE (Gardner, 1972 y 1993; Krashen, 1981 y 1986; Goleman, 1996; Arnold, 2000; Atienza Merino, 2002; Botta, 2002).

Es conveniente destacar algunos modelos actuales para la explotación de las canciones. Por un lado, desde las propuestas más tradicionales, desde Santos (1995:368) y Osman y Wellman (1978), que se fundamenta en una serie de criterios para elegir las canciones centrándose en el nivel, las competencias, los intereses del alumnado o la proyección internacional de la canción. Por otro lado, Las Heras y otros (1995:1336) exponen que la gestión de las canciones debe responder a los gustos musicales de los estudiantes aplicando la tecnología, como, por ejemplo: la herramienta educativa Edmodo o Socrative. La tecnología educativa facilitará la búsqueda, la selección y la evaluación de los intereses musicales dentro del aula de ELE. En esta línea, la tecnología será una herramienta que ayudará a promover el desarrollo de ciertas destrezas durante la adquisición de la lengua de los diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje (García Fernández, 2020).

En su momento Soler-Espiauba (2006: 359) destacaba la importancia de artistas como *Manu Chao*, *Las Niñas*, Alba Molina o la cantante Bebe o Alejandro Sanz como elementos musicales que se presentan en clase de ELE como materiales de explotación didáctica. Si nos posicionamos en la actualidad, el reguetón es un producto de consumo musical preferido por un amplio sector de la población joven, si bien su contenido es un punto de debate muy controvertido.

Sanmartín (2001: 75) aporta una perspectiva didáctica relevante a la hora de llevar a cabo la enseñanza del argot por medio de materiales tales como los textos de canciones. Si bien, primero, clasifica ciertos materiales para la enseñanza del argot común en clase de ELE, también apunta que los textos mediales, como las canciones, pueden ayudar a «ilustrar el argot (marginal)». (Sanmartín, 2001: 74).

Desde este punto de vista, podríamos establecer como recurso didáctico la creación de un corpus de textos mediales conformado por un conjunto textual escrito de las letras de canciones del género musical del reguetón. El elemento esencial, por tanto, sería el nivel léxico, esto es el desarrollo de la competencia léxico-semántica.

En la primera fase de nuestra propuesta, y dado el carácter incipiente del presente estudio, hemos considerado una serie de parámetros para el futuro desarrollo del corpus textual y su volcado en una herramienta informática para que los futuros estudiantes puedan interactuar con ella durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garrido Molina, 2019): Clasificación temática de la canción; país de origen; procedimiento léxico empleado; categorización gramatical principalmente centrada en formas verbales, sustantivos y adjetivos.

5 CONCLUSIONES

En nuestro estudio hemos repasado algunas de las posturas más relevantes al respecto y hemos observado que el diseño didáctico ha de plantearse desde un enfoque comunicativo y emplear fuentes de estudio más innovadoras tales como los textos escritos de géneros musicales tales como el rap o pop español (Prieto, 2017).

Partiendo desde esta base, hemos considerado el posible análisis del argot de las canciones de reguetón como material de estudio en el aula de ELE. El argot como

componente didáctico en la enseñanza de L2 o LE ayudaría en el proceso de adquisición y desarrollo de las cuatro competencias (gramatical, sociolingüística, del discurso y estratégica). Asimismo, como indica Sanmartín (2001) se estudiaría la lingüística del texto en el aula de ELE para «distinguir las distintas variedades lingüísticas -registros y niveles-, sus correspondientes formas y los valores sociales y culturales» (Sanmartín, 2001: 73). Teniendo en cuenta todo lo anterior, el argot se concibe como un factor significativo

En el presente trabajo hemos intentado llevar a cabo una primera aproximación descriptiva del reguetón como lenguaje argótico de grupo, partiendo de los tipos de argot que establece Sanmartín (2001). Posteriormente, hemos señalado qué características encontramos en el léxico del reguetón, extrayendo algunos ejemplos, registrados en estudios anteriores, para ilustrar los mecanismos de creación de estos términos por medio de ejemplos escritos de canciones de este género musical. Posteriormente, hemos considerado una serie de herramientas y recursos didácticos que pueden aplicarse en una propuesta didáctica de un nivel C1 o C2. Entre ellos, consideramos que la creación de un corpus escrito, conformado por las letras de las canciones del reguetón que aparecen en estudios anteriores (Urdeneta García, 2010; Martínez Vizcarrondo, 2011; Vila Rubio, 2013; Kratochvílová, 2020; Distefano, 2020), servirá como modelo de la realidad lingüística del reguetón. De esta manera, podemos representar tanto el nivel lingüístico de esta variedad como el contexto en el que los hablantes hacen uso de ella.

Uno de los desafíos para comprender el discurso que surge del reguetón tal vez sería determinar, o más bien caracterizar, cuál es la comunidad de hablantes que genera este argot, cuyo formato de expresión son las canciones (textos escritos y orales) y los videos musicales de las mismas; por otra parte, estos elementos mediales son una fuente de estudio fundamental para el análisis de elementos pragmáticos, como, entre otros de carácter gestual o comunicativo. Desde una visión cultural, podemos entender que los agentes productores del reguetón, como agentes sociales que actúan en una comunidad de lengua, ofrecen unos mecanismos de rutinización de la praxis, esto es, mediante el discurso se crean fórmulas y rituales lingüísticos que se encuadran dentro de situaciones comunicativas ya tipificadas (Giddens, 1995).

El reguetón, no solo como producción musical, se comprende como un discurso social si lo enlazamos con el planteamiento clásico de Bajtin (1979): existe un grupo de hablantes que emplean el concepto de «elección de un género discursivo del hablante determinado» (Bajtin, 1979: 267). En este sentido, si nos atenemos a que el hablante elige un entorno discurso específico, emplea y produce enunciados de temas concretos, dentro de situaciones concretas, podemos determinar, aunque sea de una manera meramente provisional, que el discurso del reguetón constituye un argot en sí mismo.

La lógica del pensamiento es la siguiente: si los creadores del reguetón son un grupo de hablantes que escogen un modelo de discurso específico, con relación a unos temas concretos y en situaciones comunicativas determinadas. El reguetón es ejemplo de un registro social existente en la lengua española que, además, no está exento de polémica desde una perspectiva feminista (Pávez, 2018), si bien es cierto que algunas voces teóricas se comienzan a cuestionar de si el «perreo» –tan frecuente en el reguetón–, no

es una manera de empoderamiento femenino (López-Castilla, 2018) o bien un discurso de reivindicación o contracultura en otros contextos perteneciente a la música urbana (El Bloque, 2021). Además, también resulta un elemento de reflexión como contenido curricular dentro de la enseñanza de la lengua y su cultura del español (Nieto-Martín; Hincapié-Moreno, León-Wintaco, 2021).

El léxico del reguetón es ejemplo de una realidad lingüística y cultural que debe ser atendida por la comunidad científica, dado que se produce como respuesta discursiva intercultural (Dietz, 2017), en su origen, entre la cultura caribeña y afroamericana pero que también recibe fuertes influencias de comunidades latinoamericanas. A todo ello sumamos la influencia del tronco estadounidense y, en menor medida, las influencias francesas o portuguesas. Por tanto, desde un punto de vista didáctico es necesario, además, tener en cuenta el desarrollo de la competencia sociolingüística y sociocultural (González Nieto, 2011).

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ESCUDERO, Federico y Sara TORO BALLESTEROS (2017): "El léxico de las drogas en clase de ELE". *Ruta ELE. Revista digital de innovación educativa para profesores de E/LE*, 17, 45-55.
- ATIENZA MERINO, José Luis (2002): "Emociones y aprendizaje de lenguas", *Boletín de ASELE*, 26, págs. 9-20.
- AREIZAGA, Elisabet (2001): "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo". *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.
- ARNOLD, Jane (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- BAJTIN, Mijail (1979): *Estética de la creación verbal*, México. Siglo XXI, 1982.
- BESSON, Mireille y CHOBERT Julie (2013): Musical Expertise and Second Language Learning. *Brain Science* 3, 923-940.
- BOTTA, Mónica (2002): "Krashen y su teoría del filtro afectivo, ansiedad, autoestima y motivación en la adquisición en una segunda lengua", *Cuadernos Cervantes*, 41, págs. 32-36.
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- BUZEK, Ivo (2011): "Argot": historia documentada de un término en la lingüística española". *Moenia*, 17: 289-302.
- CALLES, Jose y BERMEJO Belén (2001): *Jergas, argots y modismos*. Editorial Libsa.
- CLAVERÍA, Carlos (1967): "Argot". *Enciclopedia de Lingüística Hispánica II*, Madrid: CSIC.
- Cambridge Dictionary*. Cambridge University Press (1995).
- CANTERO SERENA, Francisco José y Clara DE ARRIBA GARCÍA (2004): "Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE". *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 2: 19 p.
- CARRASCOSA, Carlos y Miriam REQUENA (2007): "Tope ELE: hablando con la peña. Aproximación práctica al lenguaje juvenil en clase de E/LE". *Foro de profesores de E/LE*, (3), 167-176.
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Glòria SANZ (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASAS, Miguel (1986): *La interdicción lingüística. Mecanismos de eufemismo y disfemismo*. Universidad de Cádiz.
- CIANCA AGUILAR, Elena y Emilio GAVILANES FRANCO (2018): "Voces y expresiones del argot juvenil madrileño actual". *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 74: 147-168.
- CUNDÍN SANTOS, Margarita y Roberto OLAETA RUBIO (2005): "El argot en los diccionarios y gramáticas de ELE". En Castillo Carballo, M. A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. M.; Mora Gutiérrez, J. P. (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. XV Congreso Internacional de la ASELE: Sevilla, 2004 (244-251), Sevilla: Universidad de Sevilla.
- DANIEL, Pilar (1992): "Panorámica del argot español". En. V. León. *Diccionario de argot*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELGADO RODRÍGUEZ, Virginia (2020): *Análisis del reguetón desde una perspectiva de género*. Trabajo de Fin de Grado, Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la

- Comunicación. Universidad de La Laguna, España.
- DENIS, Miriam y Monserrat MATAS (1999): "Para una didáctica del componente cultural en ELE" en Didáctica del español como lengua extranjera. Madrid, *Cuadernos Tiempo Libre. Col. Expolingua*, pp. 87-95.
- Diccionario de la lengua española / Real Academia Española* (23ª ed. (Ed. del tricentenario)). (2014). RAE.
- Diccionario de americanismos / Asociación de Academias de la Lengua Española*. (2010). Santillana.
- DIETZ, Gunther (2017): "Interculturalidad: una aproximación antropológica". En *Perfiles Educativos*. vol. num XXXUXm núme, 156
- DISTEFANO, Jessica (2020): *La variedad colombiana en las letras de Maluma*. Tesis Doctoral dirigida por la profesora Maria Begona en la Università Degli Studi di Padova.
- EL BLOQUE. (2021): *Making fluS: La música urbana: Un cambio generacional, un nuevo paradigma cultural. (Obras diversas)*. Plaza & Janes; 001. ISBN: 978-8401025785.
- GALLUCCI, María José (2008): "Análisis de la imagen de la mujer en el discurso del reggaetón". *Opción*, vol. 24, núm. 55, pp. 84-100. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, María (2020): *La enseñanza del español en línea (ELE): un nuevo modelo de aprendizaje del léxico y la cultura (niveles A2-B1)*. Granada: Universidad de Granada.
- GARCÍA RAMOS, Jesús (1994): *Lenguajes marginales. Análisis y vocabulario*. Madrid: Dirección General de la Policía.
- GARDNER, Howard (1993): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, Robert y Wallace LAMBERT (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- GARRALDA GARCÍA, María (2017): "El desarrollo de la competencia sociocultural a través de las canciones en el aula de ELE". Trabajo Fin de Máster dirigido por Marta Gancedo Ruiz. CIESE- Comillas, Universidad de Cantabria.
- GARRIDO MOLINA, Francisco (2019): "Corpus interactivo para el tratamiento integrado de letras musicales en sílabos gramaticales". *ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas*, 8(3), 109-127.
- GIDDENS, Anthony (1995): *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOLEMAN, Daniel (1996): *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairos.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2011): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores)*. Cátedra.
- GUIRAUD, Pierre (1985): *L'argot*. FeniXX.
- HALLIDAY, Michael Alexander (1978): *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HORMIGOS, Jaime (2010): "La creación de identidades culturales a través del sonido". *Comunicar*, nº 34, v. XVII, 2010, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; pp. 91-98.
- IORDAN, Iorgu (1967): "El argot". *Lingüística Románica*. Madrid, Alcalá. pp. 629-645.
- IGLESIAS, José María (2003): *Diccionario del argot español*. Alianza.
- KRASHEN Stephen (1981a): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford/New York: Oxford University Press
- KRASHEN, Stephen (1986b): *The Input Hypothesis; Issues and Implications*. London: Longman.
- KRAMSCH, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Petra (2020): "Reggaeton y las relaciones del género en las letras del cantante Maluma". Univerzita Palackého V Olomouci.
- LAS HERAS, Miguel y otros (2015): "Sobre el uso de canciones en el aula de ELE": sintonizando con los alumnos y finando contenidos" en Morimoto, Y, M.V. Pavón, et al. (Eds.): *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 1135-1145.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1974): *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- LÓPEZ CARRILLO, Rodrigo (1989): "L'argot: son histoire et ses acceptions". *Estudios Románicos*, 5, 733-749.
- LÓPEZ-CASTILLA, Teresa (2018): "El perro queer del lesbian reguetón en Músicas populares, sociedad y territorio". *Sinergias entre investigación y docencia*. Botella-Nicolás. An.M. Isusi-Fagoaga. Coord. Universidad de Valencia, pp. 199-208.
- MARTÍNEZ NORIEGA, Dulce Asela (2014): "Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género". *El Cotidiano*, (186), 63-67. ISSN: 0186-1840.
- MARTÍN-VEGAS, Rosa Ana (2006): "Lingüística de corpus y didáctica" En A. Cuniña & C. Lupu & L. Tasmowski, eds., *Studii de lingvistică și filologie romanică. Hommages offerts à*

- Sanda Reinheimer Ripeanu, Bucarest: Universidad de Bucarest: 363-373.
- MARTÍNEZ ARBELAIZ, Asunción (2002): "El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase". En *Boletín de ASELE*, pp. 586-597.
- MARTÍNEZ VIZCARRONDO, Doris Evelyn (2011): "Estrategias lingüísticas empleadas por los raperos/reguetoneros puertorriqueños". *Enunciación*, ISSN-e 0122-6339, Vol. 16, Nº. 2, (Ejemplar dedicado a: La oralidad en contextos diversos), págs. 31-47
- MARSHALL, Wayne, Raquel RIVERA y Deborah PACINI HERNÁNDEZ (2010): "Los circuitos socio-sónicos del reggaetón". Trans. *Revista Transcultural de Música*, (14),1-9.
- MONTERO CURIEL, María Luisa (2011): "Mola mogollón: la superlación morfológica y léxica en el lenguaje juvenil". *Revista de Estudios de Juventud*, 93: 89-104.
- NIETO-MARTÍN, Gloria Viviana, HINCAPIÉ-MORENO, Diana y Luz Dary LEÓN-WINTACO (2021): "La integración de la música colombiana en clase de ELE/L2: más allá de los estereotipos" en Girao, P. G. (2021). *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2*. Ediciones Octaedro, pp. 121-134.
- OSMAN, Alice y Laurie WELLMAN (1978): "Hey teacher! How come they're singing in the other classes?" En *Collected Papers in Teaching ESL and Bilingual Education*, Nueva York.
- PARODI, Giovanni y Gina BURDILES (2018): "Corpus y bases de datos:(Corpora and databases)". *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 596-612). Routledge.
- PÁVEZ SOTO, Iskra (2018): *Cuerpo feminista. Acoso y resistencia*. Editorial Forja.
- PENAGOS ROJAS, Yesid y Miguel Alberto GONZÁLEZ GONZÁLEZ (2012): "Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes". *Plumilla Educativa*, 10(2), pp. 290-305.
- PÉREZ-ÁVILA, Elena Alonso (2007): "El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE". *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 37, 11-27.
- PÉREZ BOUZA, José Antonio (1999): "En torno a la variación lingüística. Algunas consideraciones" en J. de las Cuevas y D. Fasla (eds.). *Contribución al estudio de la lingüística aplicada*, AESLA. pp. 725-737.
- PITKOWSKI, Elena y Javier GAMARRA (2009): "El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE". *Tinkuy: boletín de investigación y debate*, (11), 31-51.
- PRIETO, Beatriz (2017): "La música como recurso didáctico en la clase de ELE". *Journal Of Tsuda College*, 43, 131-140
- RODRÍGUEZ DÍEZ, Bonifacio (1981): *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León. Colegio Universitario de León.
- RODRÍGUEZ GALLARDO, A. (1999): "Léxico argótico: su aplicación en el aula". En Tomás Jiménez Juliá, M.Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda (eds.) *Español como lengua extranjera: un enfoque comunicativo y gramática*. Universidad de Santiago de Compostela, págs. 719-725.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, Beatriz (2005): "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera". En Álvarez, A., De la Hoz, C., Barrientos, L., Iglesias, I., Brafia, M., Martínez, P., Coto, V., Prieto, M., Cuevas, M. y Turza, A., (eds.) *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. XVI Congreso Internacional de la ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Oviedo, 806-816.
- ROJO, Guillermo (2016): Los corpus textuales del español. *Enciclopedia lingüística hispánica*, 2, 285-296
- ROZAS, Victoria y Marta BLANCO (2022): Corpus y enseñanza del español. In *Lingüística de corpus en español* (pp. 342-356). Routledge.
- SAIZ, Lorena (2018): "Flip/ELE ¡Cómo mola! o el acercamiento a la jerga juvenil". *Foro de profesores de E/LE*, 14:111-119.
- SANMARTÍN, Julia (2001a): "La enseñanza y el aprendizaje del argot en el aula de ELE: del sociolecto de grupo al registro coloquial, un viaje de ida de vuelta". *Carabela*, ISSN 0213-9715, Nº. 50, (Ejemplar dedicado a: Modelos de uso de la Lengua Española).
- SANMARTÍN, Julia (2006b): *Diccionario de argot*. Espasa-Calpe. Sanz, M. (2010). "La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura". *Monográficos MarcoELE*, 10, 129-138.
- SANTOS, Javier (1995): "Música española contemporánea en el aula de español", en *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de León, pp.367-378.
- SEPULVEDA SEPULVEDA, Yuli Marcela (2021): *Tendencias de investigación sobre los discursos y efectos del reggaetón en los y las jóvenes*. Politécnico Grancolombiano. Disponible en: alejandro.poliqran.edu.co [Consultado el 12 de diciembre del 2021].
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2015): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2-L*, Editorial Arco/Libros-La Muralla, Madrid.

- TORO, Ximena (2011): "Métele con candela pa' que todas las gatas se muevan. Identidades de género, cuerpo y sexualidad en el reggaetón". *Revista Punto Género*, (1). doi:10.5354/0719-0417.2011.16824
- Urban Dictionary. Diccionario de jerga de palabras y frases en idioma inglés* (2009).
- URDANETA GARCÍA, Marianela (2010): "El reggaetón, invitación al sexo: análisis lingüístico". *Temas de comunicación*, ISSN 0798-7803, N°. 20, págs. 141-160.
- VALERA IGLESIAS, Reinaldo (2015): *Reggaetón como música popular: Constitución de subjetividad en el adolescente de 15 y 16 años en el colegio San José De La Salle de Medellín*. Corporación Universitaria Lasallista, Facultad de Ciencias Sociales y Educación.
- VALERO-FERNÁNDEZ, P.; Carmen María SÁNCHEZ-MORILLAS (2022): "El uso de las interjecciones propias e impropias por estudiantes de ELE: frecuencia de uso y valores reflejados en el CORPUS CAES". *Didáctica de la lengua y la literatura*, Vol. 34.
- VILA RUBIO, Neus (2013): *De parces y troncos: Nuevos enfoques sobre los argots hispánicos*. Universitat de Lleida.
- VILLAGRÁ TERÁN, María Montserrat (2008): "Esa rayita chungu', ejemplo de aplicación práctica en el ámbito de los lenguajes especiales del español: la jerga juvenil". *Biblioteca virtual redELE*.
- WOOD, Ashley Elizabeth (2009): "El Reguetón: Análisis Del Léxico De La Música De Los Reguetoneros Puertorriqueños." *Thesis, Georgia State University*.