



¡DAME UN COÑO DE CHOCOLATE! EL USO (Y EL USO INCORRECTO) DE PALABROTAS POR LOS APRENDICES DE ESPAÑOL

Kate Pallin

La adquisición del español como segunda lengua: teoría e investigación,

Profesora Kim Griffin.

VI edición de la GHM; primavera de 2008.

1. INTRODUCCIÓN

Para los aprendices norteamericanos del español, un error lingüístico común que ocurre en la heladería es pedir un “coño” en vez de un “cono” de helado. La equivocación, cuando se da cuenta de ella, da mucha vergüenza al hablante porque la traducción de “coño” en el diccionario español-inglés es “cunt”, la palabra más ofensiva de todas las existentes para las mujeres americanas (Pinker, 2007). Para la mayoría de las mujeres estadounidenses, es inconcebible pensar en decir palabra “cunt” en público, pero los españoles de todas las edades usan, sin vergüenza, la palabra “coño” como una palabrota. El error de los angloparlantes en la heladería, la confusión de una sola letra y la vergüenza que causa, entra en el campo de análisis de la psicolingüística, el estudio de la relación entre la lengua y los procesos mentales. Como se ve con la palabra “cunt” una sola palabra puede llevar muchísima fuerza emotiva dentro de un sistema lingüístico. Las palabras que conllevan una connotación emotiva se llaman “emotion words”. Sin embargo, al margen del sistema lingüístico, parece casi imposible describir o reproducir el impacto que tienen las “emotion words” en los hablantes nativos: las mujeres americanas se estremecen al oír “cunt”, mientras que los españoles usan la traducción tranquilamente como palabrota. La pregunta surge: ¿pueden los aprendices de una segunda lengua llegar a tener el mismo entendimiento de las connotaciones de las “emotion words” que un hablante nativo? Las “emotion words” más fuertes, y por eso más difíciles de manejar para los aprendices, son las palabrotas y las palabras tabú.

En nuestra primera lengua entendemos las imágenes que inspiran, estamos pendientes de las reacciones que podrían provocar y sabemos los contextos situacionales e interpersonales en los que el uso de “emotion words” sería apropiado e inapropiado. Efectivamente, somos dueños de las palabrotas y la lengua tabú en nuestra primera lengua. Para este estudio, fue encuestado un grupo de alumnos americanos que hablan español como segunda lengua con el fin de averiguar si es posible desarrollar una relación emotiva con las palabrotas de una segunda lengua y llegar a ser dueños de ellas. Se les preguntó sobre sus usos de las palabrotas en su primera y su segunda lengua. Veinticinco alumnos graduados y subgraduados del programa de Middlebury College en Madrid participaron en el estudio.

El estudio de las “emotion words” es un campo emergente en las disciplinas de la lingüística y la adquisición de otras lenguas. El interés popular en este campo emergió cuando el cantante Bono del grupo musical U2 dijo: “This is really, really, fucking brilliant!”, para aceptar un galardón durante el programa en directo del Globos de Oro de 2003. Por un lado, la Comisión Federal de Comunicación de los Estados Unidos decidió no sancionar a la cadena, en cambio, el político Doug Ose presentó un proyecto de ley al Congreso que prohibiría a las cadenas emitir las siguientes palabras: “the words ‘shit,’ ‘piss,’ ‘fuck,’ ‘cunt,’ ‘asshole,’ and the phrases ‘cock sucker,’ ‘mother fucker,’ and ‘ass hole,’ compound use (including hyphenated compounds) of such words and phrases with each other or with other words of phrases, and other grammatical forms of such words and phrases (including verb, adjective, gerund, participle, and infinite forms)” (Pinker, 2007). El episodio evidenció que el impulso humano de maldecir tiene mucho poder y formula preguntas en los campos de la lingüística, la política, la comunicación, la psicología, la antropología, la neurobiología, la sociología y la literatura. Una sola palabra como “fucking” puede tener implicaciones en tantas facetas de la sociedad porque las palabrotas y la lengua tabú están profundamente arraigadas en la cultura y el cerebro humano.

Esta investigación describirá, primero, por qué necesitamos maldecir, el aspecto más básico de cualquier estudio sobre el uso de palabrotas. Segundo, repasará el papel cultural que tienen las palabrotas. Tercero, resumirá la relación entre las palabrotas y el cerebro humano. Finalmente, dentro de estos temas, se considerarán los problemas e

implicaciones que presentan las palabrotas y la lengua tabú para los aprendices de una segunda lengua.

1.1 Las palabrotas son buenas: por qué necesitamos maldecir

Las palabrotas son una parte imprescindible de la expresión humana porque nos permiten expresar, manejar y reducir emociones muy fuertes. Según el profesor de psicología Timothy Jay de Massachusetts College of Liberal Arts: “Cursing is...a form of anger management that is often underappreciated” (Angier, 2005). Además, el uso de palabrotas entre personas señala una relación muy positiva e íntima. Frans de Waal, un investigador famoso en el campo de los primates, observa que los gestos amenazadores de los chimpancés no son agresivos; por el contrario, promueven la reconciliación y ayudan a mantener la tranquilidad de la comunidad. “De Waal by the same token...said nothing is more deadly than a person who is too enraged for expletives” dice Natalie Angier en el artículo del *New York Times* “Almost Before We Spoke, We Swore” (Angier, 2005). Tanto como los gestos amenazadores de los chimpancés, el uso de las palabrotas por los humanos es indicio de una comunidad armoniosa. Dice Kate Burridge, profesora de Lingüística en Monash University en Australia: “Studies show that if you’re with a group of close friends, the more relaxed you are, the more you swear. It’s a way of saying: ‘I’m so comfortable here I can let off steam. I can say whatever I like’” (Angier, 2005). Finalmente, necesitamos usar palabrotas porque nos permiten ser expresivos con la lengua, una capacidad que es única en la raza humana. Dice el profesor de Harvard University Steven Pinker en el famoso artículo *What the F***? Why We Curse*:

When used judiciously, swearing can be hilarious, poignant, and uncannily descriptive. More than any other form of language, it recruits our expressive faculties to the fullest: the combinatorial power of syntax; the evocativeness of metaphor; the pleasure of alliteration, meter, and rhyme; and the emotional charge of our attitudes, both thinkable and unthinkable. It engages the full expanse of the brain: left and right, high and low, ancient and modern (Pinker, 2007).

Al involucrar tantas capacidades, ofrecer la oportunidad de utilizarlas y permitir que podamos expresarnos con tanta precisión, maldecir nos permite ser humanos.

1.2 Las palabrotas reflejan la cultura

En muchas lenguas, la raíz de las palabrotas es la religión (Pinker, 2007). En inglés, “hell”, “damn”, “God”, “Jesus Christ”, “swearing”, “cursing” y “profanity” vienen de la religión cristiana. Asimismo, en español, “Jesús”, “Dios” y “hostia” tienen origen en el catolicismo de España. La lengua española todavía contiene muchas referencias a la religión católica pero, en general, la secularización de la cultura occidental ha debilitado la dimensión religiosa de estas palabrotas. Hoy día, las palabrotas están relacionadas con el sexo y lo escatológico. Por ejemplo, en vez de decir “damn you”, se dice “fuck you”. Las palabrotas sexuales y escatológicas en inglés y español incluyen: “shit”, “piss”, “cunt”, “ass”, “mierda”, “coño”, “cabrón”, “puta” y “joder”.

El cambio de palabrotas religiosas a palabrotas sexuales y escatológicas refleja el cambio en las preocupaciones de la gente. Como dice Angier: “What counts as taboo language in a given culture is often a mirror into that culture’s fears and fixations” (Angier, 2005). Si la gente temía a Dios durante la época religiosa, hoy día, teme las funciones escatológicas por ser el origen de muchas enfermedades, según dicen los biólogos Valerie Curtis y Adam Biran (Pinker, 2007). Además, la gente se obsesiona con el sexo porque, como dice Pinker: “Sex has high stakes, including exploitation, disease, illegitimacy, incest, jealousy, spousal abuse, cuckoldry, desertion, feuding, child abuse, and rape” (ob. cit.). Las palabrotas que utiliza la gente de una sociedad nos dan mucha información sobre su cultura.

1.3 Cómo percibimos y producimos palabrotas: el cerebro y la lengua tabú

Como dice Pinker: “The strange emotional power of swearing, as well as the presence of linguistic taboos in all cultures, suggests that taboo words tap into deep and ancient parts of the brain” (Pinker, 2007). La lengua tabú está estrechamente vinculada con la cultura, pero también con el cerebro. La gente experimenta una reacción psicológica en el cerebro al percibir las palabrotas. Hay estudios que demuestran que,

cuando las personas perciben la lengua tabú, aparecen cambios en la respiración y el pulso (Angier, 2005). En el “Stroop Effect”, las personas ven una lista de nombres de colores (i.e.: “azul”, “rojo”, etc.) pero tienen que decir el color de la tinta en que están escritos esos nombres. Resulta muy difícil porque nuestro instinto nos lleva a leer las palabras. El “Stroop Effect” ilustra que siempre percibimos lengua, de modo que no se puede ignorar o evitar la percepción de palabrotas o lengua tabú. El psicólogo Don MacKay administró el “Stroop Effect” usando palabrotas en lugar de nombres de colores y descubrió que las palabrotas también confunden a los lectores porque perciben la palabra primero y luego el color en el que está escrita (Pinker, 2007). El “Stroop Effect” ilustra que los humanos no pueden dejar de percibir la lengua; por eso, siempre están pendientes de las palabrotas que oyen y, aunque sea una sola palabra, no pueden ignorarla, ni sus connotaciones e implicaciones. Como dice Pinker: “That makes all of us vulnerable to verbal assault” (Pinker, 2007).

1.4 Qué significa para el aprendizaje de una segunda lengua

Dada la fuerte presencia de la lengua tabú en todas las culturas y la reacción neurológica y física que causa, debemos tratar las palabrotas como palabras distintas de las palabras concretas y abstractas. Si las “emotion words” son diferentes de otras palabras, la adquisición de “emotion words” en una segunda lengua es distinta a otros tipos de aprendizaje. A pesar de su relevancia en la comunicación y la integración cultural, es infrecuente que los profesores enseñen las palabrotas o aun las connotaciones de las “emotion words” en el aula porque no encajan con el entorno intelectual. El profesor de sociolingüística Jean-Marc Dewaele quiere que los profesores de segundas lenguas enseñen en un estilo más interdisciplinario para incluir los aspectos emotivos y psicológicos de la lengua (Dewaele, 2005). Los aprendices de segundas lenguas se enfrentan a dificultades para entender los aspectos emotivos de la lengua.

La primera dificultad que tienen los aprendices de una segunda lengua es que los conceptos de ‘emoción’ se diferencian entre culturas y algunas “emotion words” no tienen traducciones exactas. Por ejemplo, un estudio de Grabois (1999) comparó las asociaciones que realizaban angloparlantes e hispanohablantes con la palabra *amor*. Los angloparlantes prefirieron asociaciones metafóricas y simbólicas mientras los

hispanohablantes escogieron asociaciones sensoriales (Dewaele & Pavlenko 2002, 269). Otro estudio de Rintell (1984) sugiere que los chinos no conceptualizan la emoción como los españoles o los ingleses porque la expresión de emoción no es tan frecuente en su cultura: no podían identificar las emociones en unas voces grabadas (Dewaele & Pavlenko, 2002, 269).

Otra dificultad para los aprendices, en la expresión de emoción en una segunda lengua, es el nivel de competencia. A los principiantes les falta un entendimiento de los matices, por lo que su discurso puede parecer soso y distante.

Un tercer problema para los aprendices es el aprendizaje formal en el aula. Normalmente, aprendemos las denotaciones de las palabras por medio del hemisferio izquierdo (el lado donde se encuentra los procesos lógicos) y aprendemos las connotaciones a través del hemisferio derecho (el lado donde se encuentra las emociones). Los bilingües compuestos aprenden las dos lenguas simultáneamente en el mismo contexto, de modo que forman un sistema de referentes, y las funciones se van especializando en los hemisferios correspondientes. En contraste con los bilingües compuestos, los bilingües coordinados, los que aprenden una segunda lengua más tarde en un contexto distinto, conforman dos realidades. El cerebro ya ha lateralizado las funciones de los hemisferios izquierdo y derecho, por eso, los bilingües coordinados colocan las palabrotas y las “emotion words” junto con la sintaxis y la fonética en el lado izquierdo. Además del hecho de que el cerebro ya ha lateralizado, Thass-Thienemann (1973) sugiere que no se puede aprender una segunda lengua más tarde en el aula formal porque se pierde el sentido emotivo del contexto natural. Dice Thass-Thienemann que el aprendizaje en el aula formal está “founded upon the conflict-free spirit of the ego” (Altarriba, 2002), por lo que los bilingües coordinados no adquieren una conciencia del aspecto emotivo de la segunda lengua tanto como los bilingües compuestos.

Como resultado, los aprendices perciben su relación con la segunda lengua como distante. Un estudio realizado por Jean-Marc Dewaele sobre 1.039 multilingües encontró que ellos maldicen en su primera lengua porque creen que las palabrotas tienen más fuerza (Dewaele, “Blistering Barnacles!” 2004). Esta distancia que se establece entre los bilingües y su segunda lengua se llama “the detachment effect” (Altarriba, 2002). Ellos creen que la segunda lengua tiene una función intelectual, no emotiva. Por eso, es más

fácil hablar de temas tabú e incómodos en una segunda lengua. Harris, Aycicegi y Gleason (2003) confirmaron que, efectivamente, los bilingües pueden hablar más fácilmente sobre temas tabú en su segunda lengua (Harris, Aycicegi & Gleason, 2003). Altarriba sugiere que los psicólogos usen la segunda lengua de un paciente para crear un entorno más cómodo.

2. MÉTODO

Los datos usados en este proyecto de investigación provienen de un grupo de veinticinco ($n = 25$) alumnos de Middlebury College en Madrid, un programa intensivo de literatura, cultura, lingüística y enseñanza en español. Los setenta y cuatro alumnos del programa recibieron una encuesta en los buzones (véase el apéndice) y veinticinco completaron y entregaron la encuesta. Respondieron siete estudiantes subgraduados y dieciocho estudiantes graduados.

La encuesta constaba de dos páginas y contenía once preguntas. Las tres primeras preguntas trataban del nivel de estudios, la primera lengua y el número de años que llevaban los alumnos estudiando español. Esta información representa las variables independientes del estudio. El resto de las preguntas trataban de qué palabrotas usaban en inglés y español, y con qué frecuencia, cómo habían aprendido las palabrotas en español, cómo se sentían cuando usaban palabrotas españolas y cómo reaccionaban los españoles al oírlas. Estas son las variables dependientes del estudio. Todas las preguntas, salvo la última, eran de opción múltiple. La última pregunta de la encuesta era abierta para que pudieran describir una anécdota de una situación en que usaron una palabrota en español.

Originalmente, el estudio pretendía comparar el uso de palabrotas españolas entre los graduados y los subgraduados para comprobar si un nivel más avanzado de estudios significaba más conexión afectiva con el español. La variable independiente fue ajustada porque sólo siete alumnos subgraduados respondieron y había una gran variedad de experiencia con el español entre los alumnos graduados; algunos se habían criado en un entorno hispanohablante y otros sólo habían estudiado durante cinco años. Por eso, en

vez de comparar a los subgraduados con los graduados, los alumnos fueron divididos en dos grupos: los que habían estudiado español durante menos de ocho años y los que habían estudiado español más de ocho años. Escogí ocho años porque es la duración típica de la instrucción formal para el alumno estadounidense de español (cuatro años en el instituto y cuatro años en la universidad). De los veinticinco estudiantes, catorce habían estudiado español menos de ocho años y once, más de ocho años.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

La primera observación notable es la diferencia entre los contextos en los que los alumnos habían aprendido las palabrotas españolas. La Figura 1 nos muestra que la mayoría de los estudiantes con menos de ocho años de experiencia con el español había aprendido las palabrotas tanto en el aula, como parte de su instrucción formal, como por contacto informal con hispanohablantes. En contraste, casi todos los estudiantes con más de ocho años de experiencia con el español (91%) aprendieron las palabrotas por medio de contacto informal con hispanohablantes. En total, un 64% de los alumnos atribuían su aprendizaje al contacto informal con hispanohablantes, lo cual nos señala que los profesores del español no dedican mucho tiempo al habla emotiva en el aula.

Fig. 1: Dónde se aprendieron las palabrotas españolas

	Total	< 8 años	> 8 años
Aula formal	8%	7%	9%
Contacto informal con hispanohablantes	64%	43%	91%
Ambos contextos	28%	50%	0
	(25)	(14)	(11)

En su primera lengua, los alumnos usan palabrotas más con sus amigos y gente de su edad y en situaciones emotivas que provocan reacciones de enfado, alegría, etc. (véase Fig. 2). En español, sin embargo, el 45% de los estudiantes con un nivel más avanzado usan las palabrotas en situaciones emotivas, pero el 50% de los alumnos con niveles más bajos indicaron que usaban las palabrotas con sus amigos americanos y españoles (véase Fig. 3). El contraste sugiere que los alumnos con más experiencia conocen los contextos

situacionales en los que pueden aplicar palabrotas, mientras que los alumnos con menos experiencia todavía imitan a sus amigos sin darse cuenta de las situaciones apropiadas.

Fig. 2: El uso de palabrotas en L1

	Total	< 8 años	> 8 años
Todo el tiempo	12%	7%	18%
Mucho pero con amigos	40%	43%	37%
Solo en situaciones emotivas	36%	43%	27%
Solo a solas	0	0	0
Casi nunca/nunca	12%	7%	18%
	(25)	(14)	(11)

Fig. 3: El uso de palabrotas en L2

	Total	< 8 años	> 8 años
Sigo usando palabrotas en L1	0	0	0
Todo el tiempo	0	0	0
Mucho pero con amigos	40%	50%	27%
Mucho pero con amigo americanos	8%	8%	10%
Solo en situaciones emotivas	28%	14%	45%
Solo a solas	8%	14%	0
Casi nunca/nunca	16%	14%	18%
	(25)	(14)	(11)

Quizás los resultados más significativos tienen que ver con las sensaciones de los alumnos americanos al usar las palabrotas españolas y las reacciones de los españoles al oírlas. Como se ve en la Figura 4, la mayoría de los estudiantes con menos experiencia indicaron que las palabrotas españolas no llevan el mismo significado que las palabrotas en su lengua nativa, pero que quieren usarlas para integrarse en la cultura española. Los estudiantes con más años del contacto con español dijeron que se sienten igual cuando usan palabrotas españolas como cuando usan palabrotas inglesas. Este dato sugiere que, con bastantes años de contacto con una segunda lengua, es posible desarrollar un entendimiento de los usos de las palabrotas.

Fig. 4: Cómo se sienten cuando usan palabrotas españolas

	Total	< 8 años	> 8 años
Igual que en L1	40%	29%	55%
No llevan mismo significado pero las uso	32%	43%	18%
No las uso porque no entiendo contextos	12%	14%	9%
No las uso porque me siento ridículo/a	16%	14%	18%
	(25)	(14)	(11)

A pesar de todo, casi un tercio de los alumnos indicaron que no usan palabrotas con sus amigos españoles. La mayoría de los alumnos creyeron que los españoles no reaccionan a sus usos. También es significativo que el 22% de los estudiantes con menos experiencia perciban que los españoles se ríen de ellos, en contraste con el 9% de los alumnos con más años del español.

Fig. 5: Cómo reaccionan los españoles

	Total	< 8 años	> 8 años
No uso palabrotas con españoles	28%	21%	36%
No reaccionan	36%	36%	37%
No reaccionan pero veo que notan el uso	8%	7%	9%
Están sorprendidos y hacen comentarios	4%	7%	0
Me corrigen el uso	8%	7%	9%
Se ríen de mí	16%	22%	9%
	(25)	(14)	(11)

Algunos estudiantes ofrecieron anécdotas sobre sus experiencias con palabrotas. Un alumno que llevaba más de diez años estudiando español dijo: “En la clase de traducción, nuestro profesor nos advirtió en contra del uso de palabrotas en español [...]. Mejor no cometer errores o estupideces, ¿no?”. Otro estudiante con quince años de experiencia con español escribió: “Con una amiga española se ríe de mí porque me ha dicho que cuando lo dije no sale naturalmente y suena forzado con mi acento”. Otro alumno con siete años de estudios experimentó una situación parecida: “Se me olvidó hacer mi tarea y cuando el profesor la recogió yo dije ‘joder’ en voz alta. Toda la clase me miró y se rió porque ya sabían que yo era extranjero”. Los hispanohablantes sí parecen disfrutar del uso de palabrotas por parte de los extranjeros. Otro alumno dijo: “Estaba cocinando pasta el otro día y el agua estaba saliendo de la olla y dije ‘joder’. No sabía que mi compañero argentino había entrado en la cocina y él dijo: ‘Ah, se te ha

pegado el *joder*". Aparte de los españoles, los extranjeros también parecen disfrutar del sonido de su propia voz diciendo una palabrota en otra lengua. Por ejemplo, un alumno con siete años de estudios dijo: "Cuando terminé de hacer ejercicio en el gimnasio, dije '¡Hostia!'". Los alumnos también lo encuentran gracioso. Otra estudiante hizo una observación sobre las diferencias de la misma palabra entre las dos lenguas: "Siempre uso 'joder' como la palabrota 'damn' porque no es tan fuerte como 'fuck'".

Los resultados de la investigación muestran que los alumnos con más años de estudios del español aprendían las palabrotas por contacto informal con hispanohablantes, mientras que los que tienen menos experiencia aprendían en el aula también. Los alumnos más avanzados sabían usar las palabrotas en una variedad de situaciones, pero los estudiantes menos avanzados indicaron que las usaban con amigos. Para los alumnos con mayor experiencia con el español, las palabrotas llevaban el mismo significado que las palabrotas en inglés. Los alumnos con menos experiencia dijeron que las palabrotas españolas no llevan el mismo significado que las de su primera lengua pero las usan para integrarse. En general, las respuestas de los alumnos con más años de estudios muestran que sí se puede llegar a tener una conexión emotiva con la segunda lengua, pero después de años de estudios y contacto con hispanohablantes. Las posibilidades de realizar más investigación sobre el uso de palabrotas por parte de bilingües que pueden ser significativas en el futuro incluyen el papel del sexo y la edad. También, dada la particularidad de las "emotion words", se puede llevar a cabo más investigación sobre cómo los profesores pueden incorporar el lado cultural y psicológico de la lengua en la enseñanza de una segunda lengua. En conclusión, el aumento reciente de estudios de este tipo debe servir como una señal para los profesores de segundas lenguas de que el aspecto psicológico y emotivo de la lengua tiene tanta importancia como los aspectos formales.

Apéndice

Encuesta sobre el uso de palabrotas

Esta encuesta es parte de un proyecto de investigación sobre nuestro uso del lenguaje coloquial. Contesta a las preguntas y entrega la encuesta en **el buzón de Kate Pallin antes del 1 de diciembre**. Contesta en español. ¡Muchas gracias por tu participación, y lo siento por el lenguaje vulgar!

1. ¿Cuál es tu nivel de estudios?
lengua?
 - a. Subgraduado
 - b. Graduado
2. ¿Cuál es tu primera
a. Inglés
b. Español
c. Otra: _____
3. ¿Cuántos años llevas estudiando español? _____ años
4. ¿Usas palabrotas con mucha frecuencia en tu primera lengua?
 - a. Todo el tiempo, con mis amigos, mi familia y gente de todas las edades
 - b. Con mucha frecuencia pero solo con mis amigos y gente de mi edad
 - c. Solo en situaciones muy emotivas (enfado, frustración, alegría, etc.)
 - d. Solo a solas
 - e. Casi nunca o nunca
5. ¿Cuáles son las palabrotas (o variaciones de estas palabrotas) que más usas/te gustan?
(1 = la palabrota que más usas/te gusta)
 - a. Hell 1. _____
 - b. Shit 2. _____
 - c. Fuck 3. _____
 - d. Damn 4. _____
 - e. Bitch 5. _____
 - f. Ass 6. _____
 - g. Otra: 7. _____
6. ¿Cómo has aprendido los palabrotas en español?
 - a. En el aula formal
 - b. Del contacto informal con hispanohablantes
7. ¿Usas palabrotas con mucha frecuencia en español?
 - a. Sigo usando las palabrotas en mi primera lengua
 - b. Todo el tiempo, con amigos americanos, amigos españoles, mi señora, etc.
 - c. Con mucha frecuencia pero solo con amigos americanos y españoles
 - d. Con mucha frecuencia pero solo con amigos americanos
 - e. Solo en situaciones muy emotivas (enfado, frustración, alegría, etc.)
 - f. Solo a solas

g. Casi nunca o nunca

8. ¿Cuáles son las palabrotas (o variaciones de estas palabrotas) que más usas/te gustan en español?

(1 = la palabrota que más usas/te gusta)

- a. Joder 1. _____
- b. Mierda 2. _____
- c. Puta 3. _____
- d. Cabrón 4. _____
- e. Coño 5. _____
- f. Hostia 6. _____
- g. Otra: __ 7. _____

9. ¿Cómo te sientes cuando usas palabrotas españolas?

- a. Igual que en mi primera lengua, y las palabrotas españolas llevan significado para mí
- b. Las palabrotas españolas no llevan el mismo significado para mí, pero las uso porque quiero integrarme en la cultura española
- c. No uso palabrotas españolas porque no entiendo los contextos en los que puedo usarlas
- d. No uso palabrotas españolas porque me siento extraño/a, ridículo/a, etc.

10. ¿Cómo reaccionan los españoles a oír tu uso de las palabrotas españolas?

- a. No uso palabrotas con españoles
- b. Los españoles no reaccionan
- c. Los españoles no reaccionan verbalmente pero veo que notan el uso
- d. Los españoles están sorprendidos y hacen comentarios
- e. Los españoles me corrigen con el uso de palabrotas
- f. Los españoles se ríen de mí

11. Si puedes dar una anécdota de una situación en la que usaste una palabrota en español, por favor, descríbela aquí:

Bibliografía

- Altarriba, Jeannette. (2002). "Bilingualism: Language, memory, and applied issues". En W.J. Lonner, D.L. Dintel, S.A. Hayes, & D.N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 4, Chapter 4). Disponible: <http://www.ac.wvu.edu/~culture/altarriba.htm>
- Angier, Natalie. "Almost Before We Spoke, We Swore". *New York Times*. 20 septiembre 2005. Disponible: <http://www.nytimes.com/2005/09/20/science/20curs.html>
- Dewaele, J. M. (2004). "Blistering Barnacles! What language do multilinguals swear in?!" *Estudios de Sociolingüística*, 5, 83-106.
- Dewaele, J. M. (2005). "Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities". *The Modern Language Journal*, 89, iii, 367-379.
- Dewaele, J. M. (2004). "The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals". *Journal of Multinational and Multicultural Development*, 25, 204-222.
- Dewaele, J. M. y Pavlenko, A. (2002). "Emotion Vocabulary in Interlanguage". *Language Learning*, 52, 263-322.
- Harris, C.L., Aycicegi, A. & Berko Gleason, J. (2003). "Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language". *Applied Psycholinguistics*, 24, 561-579.
- Pinker, Steven. "What the F***? Why We Curse". *The New Republic*. 9 octubre 2007. Disponible http://www.tnr.com/story_print.html?id=246c0071-a9cd-46e2-a665-c6e61a45377e