

60



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



HACIA UNA CARACTERIZACION DEL HABLA DE LOS UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE MEXICO

105770

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPANICAS
P R E S E N T A :
BLANCA ELENA SANZ MARTIN



DIRECTORA DE TESIS: DRA. BEATRIZ ARIAS ALVAREZ

MEXICO, D.F.



2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A José Carlos, quien con dedicación y cariño me
apoyó /realización de este trabajo. En la*

*A mis padres Araceli Martín Romo y Santiago
Sanz Ayala por su cariño y apoyo incondicional.*

*A mis hermanas Araceli y Graciela por compartir
conmigo sus tristezas y alegrías.*

*A Beatriz Arias por su sabia y paciente
asesoría.*

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| I. MARCO TEÓRICO | |
| 1.1. Sociolingüística | 3 |
| 1.2. Presupuestos lingüísticos | 4 |
| 1.3. Postulados sociológicos | 9 |
| 1.4. La etnografía de la comunicación y la sociolingüística | 13 |
| 1.5. Sociolingüística y dialectología | 15 |
| 1.6. Labov y la metología | 16 |
| 1.7. Variables que determinan el habla | 18 |
| II METODOLOGÍA | |
| 2.1. La entidad social objeto de estudio | 22 |
| 2.2. Selección de informantes | 24 |
| 2.3. Nivel lingüístico | 26 |
| 2.4. Los registros | 26 |
| 2.5. Técnicas de encuesta | 26 |
| 2.6. Cantidad de datos | 29 |

| | |
|--|-----|
| III LA SINTAXIS EN EL HABLA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS | |
| 3.1. Estructura del discurso | 30 |
| 3.2. Deixis | 38 |
| 3.3. Elisión e inserción de elementos | 51 |
| 3.4. Concordancia gramatical | 60 |
| 3.5. Los clíticos. | 66 |
| 3.6. La enunciación temporal: el verbo | 72 |
| IV EL LÉXICO EN EL HABLA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS | |
| 4.1. Cambios semánticos | 84 |
| 4.2. Eufemismos | 87 |
| 4.3. Cambios en cuanto al alcance y valoración del significado | 88 |
| 4.4. Cambio en las funciones gramaticales de las palabras | 90 |
| 4.5. Expresiones | 92 |
| 4.6. Morfología | 94 |
| 4.7. Creación espontánea | 97 |
| CONCLUSIONES | 102 |
| BIBLIOGRAFÍA | 106 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| CUADRO 1 | Nexos discursivos en los estudiantes de la UNAM | 37 |
| CUADRO 2 | Nexos discursivos en los estudiantes de las universidades particulares | 37 |
| CUADRO 3 | Deixis personal en la UNAM | 42 |
| CUADRO 4 | Deixis personal en las universidades particulares | 43 |
| CUADRO 5 | Deixis temporal: <i>ya</i> con valor enfático | 49 |
| CUADRO 6 | Omisiones en los estudiantes de la UNAM | 56 |
| CUADRO 7 | Omisiones en los estudiantes de las universidades particulares | 56 |
| CUADRO 8 | Inserciones en los estudiantes de la UNAM | 59 |
| CUADRO 9 | Inserciones en los estudiantes de las universidades particulares | 59 |
| CUADRO 10 | Clíticos en la UNAM | 71 |
| CUADRO 11 | Clíticos en las universidades particulares | 71 |
| CUADRO 12 | Promedio de frecuencia por cada grupo de informantes (verbos) | 81 |
| CUADRO 13 | Total de porcentajes de la elección verbal | 83 |
| CUADRO 14 | Expresiones en los estudiantes de la UNAM | 93 |
| CUADRO 15 | Expresiones en los estudiantes de las universidades particulares | 93 |
| CUADRO 16 | Morfología en los estudiantes de la UNAM | 96 |
| CUADRO 17 | Morfología en los estudiantes de las universidades particulares | 96 |
| CUADRO 18 | Creación espontánea | 98 |
| CUADRO 19 | Léxico en la UNAM | 99 |
| CUADRO 20 | Léxico en las universidades privadas | 100 |

ÍNDICE DE GRÁFICAS

| | | |
|-----------|---|----|
| GRÁFICA 1 | Deixis personal en los estudiantes de la UNAM | 43 |
| GRÁFICA 2 | Deixis personal en las universidades privadas | 44 |
| GRÁFICA 3 | Frecuencia de la deixis espacial como indicador situacional | 47 |
| GRÁFICA 4 | Total de omisiones | 57 |
| GRÁFICA 5 | Inserción de preposiciones | 60 |
| GRÁFICA 6 | Frecuencias de las discordancias gramaticales | 66 |
| GRÁFICA 7 | Frecuencias de los clíticos | 72 |
| GRÁFICA 8 | Elección verbal | 82 |
| GRÁFICA 9 | Creación léxica espontánea | 98 |

INTRODUCCIÓN

En 1967 la Comisión de Lingüística y Dialectología Iberoamericanas del Programa Interamericanos de Lingüística y Enseñanza de Idiomas decidió llevar a cabo el “Estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica”. En la actualidad, son numerosas las investigaciones que se han realizado dentro de este proyecto, no sólo en México sino también en otras ciudades de Latinoamérica y España. A esta línea de investigación pertenece el proyecto “Estudio Sincrónico del Español” que se lleva a cabo en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

El presente trabajo tiene como propósito contribuir a dicho proyecto, mediante el estudio del habla de los estudiantes universitarios de la ciudad de México.

Hay quienes han señalado la escasa competencia del español que tienen los estudiantes de la UNAM; empero, no se ha realizado ningún estudio serio que avale o contradiga tal afirmación. Por ello, el presente trabajo pretende contribuir a conocer el habla estudiantil universitaria y a definir si el tipo de universidad influye en la competencia que sus estudiantes tienen del español.

Lo anterior nos lleva a determinar que el objetivo de esta investigación sea realizar una caracterización del habla universitaria tanto

INTRODUCCIÓN

en el nivel sintáctico como en el léxico. Asimismo, se pretende determinar las diferencias entre los estudiantes de las universidades particulares y los de la UNAM.

El contenido del trabajo está dividido en capítulos de la siguiente manera:

El primero corresponde al marco teórico, el cual abarca algunos conceptos propios de la lingüística general y la sociolingüística.

El capítulo dos se refiere a la metodología: la entidad social objeto de estudio, la selección de informantes, el tipo de muestreo, las técnicas de encuesta, etc. De esta manera, en dicho capítulo se detalla el diseño de la investigación, a partir de los conceptos abordados en el capítulo uno.

El tercer y cuarto capítulos corresponden, respectivamente, a la sintaxis y al léxico del habla estudiantil. En ellos son explicados los fenómenos de variación morfosintáctica y léxica, y además, se incluyen tablas y gráficas con datos estadísticos. Es necesario señalar que en algunos cuadros aparecerá la frecuencia relativa; ésta se calculará a partir del total de frecuencias de la aparición del fenómeno en el *corpus*; esto es, de la suma de frecuencias de los hablantes de la UNAM y universidades particulares.

Por último, en las conclusiones, se sintetizan los hallazgos más importantes de la investigación.

I

MARCO TEÓRICO

1.1. SOCIOLINGÜÍSTICA

La definición más amplia de sociolingüística es la de Hudson (1980): “el estudio de la lengua en relación con la sociedad” (cit. por Lyons, 1984: 232).

Fishman (1979) utiliza el término *sociología del lenguaje* y lo define como: “el estudio de las variedades de lengua, las de sus funciones y las de sus hablantes en la medida que estas tres se interrelacionan, cambian y modifican mutua y constantemente en y entre las comunidades lingüísticas.” (pág. 39). Así pues, la sociolingüística estudia la variedad y diversidad de la lengua.

Berruto (1979) afirma que a partir de cuatro variables fundamentales puede explicarse cómo la lengua es diversa y cambia: “1) a través del tiempo; 2) a través del espacio; 3) a través de las clases sociales; 4) a través de las situaciones sociales.” (pág. 15). Dicho de otra forma, “la

sociolingüística es la disciplina que estudia las lenguas, tanto diacrónica como sincrónicamente, pero en su contexto social” (cit. por López, 1989: 34).

López Morales (1989) afirma: “El nivel abstracto de la sociolingüística estudia los factores lingüísticos y sociales que condicionan la competencia sociolingüística de la comunidad de habla.” (pág. 33). Además, asegura que dicha competencia es heterogénea.

Así, se puede concluir que la correlación entre la lengua y la sociedad es determinante en el comportamiento lingüístico; y es precisamente esa correlación el objeto de estudio de la sociolingüística.

1.2. PRESUPUESTOS LINGÜÍSTICOS

1.2.1. La lengua es la capacidad humana para organizar, construir y estructurar sus experiencias en formas lingüísticas que se pueden transmitir y comunicar por medio de mensajes (Ortuño, 1990: 27). La lengua es un sistema de signos que se ha realizado históricamente como manifestación del lenguaje en una comunidad de hablantes. En cuanto a código, la lengua asocia significantes primariamente fónico-acústicos a significados conceptuales. Sin embargo, las correspondencias instauradas por ella no son biunívocas, puesto que a un significado pueden corresponder varios significantes y a un mismo significante pueden corresponder varios significados.

El habla se refiere al momento concreto en que la lengua se realiza por medio del hablante; es la lengua en acción.

En el plano del habla, existen dos modalidades básicas: la escrita y la oral. La diferencia entre lo escrito y lo oral consiste inicialmente en el canal elegido por el emisor para exteriorizar su mensaje. Otra diferencia esencial es que el lenguaje oral

responde a una inmediatez, con un alto índice de espontaneidad; mientras que el [...] escrito incluye una manipulación más o menos intensa, un cambio intencionado que modifica en mayor o menor medida el resultado textual que se propone al oyente u oyentes destinatarios.

En estos aspectos de la manera de exteriorizarse y su consecuencia de inmediatez, coinciden el texto oral y el texto coloquial. Expresándolo con mayor rigor diríamos que lo coloquial emplea el mismo canal que lo oral, lo cual no supone ni que todo lo oral sea coloquial ni que todo lo coloquial sea únicamente oral. (Lamíquiz, 1994: 134).

1.2.2. Vigara (1992), por su parte, señala que la realización más importante y frecuentemente utilizada en la comunicación humana en el nivel de habla es lo que llamamos *lengua coloquial* (o lenguaje coloquial). “El acto coloquial es la única circunstancia comunicativa en que la actualización de todos y cada uno de los elementos que intervienen en la comunicación (interlocutores, mensaje, canal, código de uso y contexto) es *estrictamente simultánea y, además, activamente influyente*” (pág.15); esto es, que todos los elementos que intervienen en la comunicación, copartícipes de un contexto común, se actualizan e interactúan simultáneamente.

Sin duda, el grado de mayor realización coloquial tiene lugar en la conversación cotidiana (espontánea e irreflexiva), en la que el emisor y el receptor son interlocutores activos que cuentan mutuamente uno con el

otro en virtud del contexto inmediato. La conversación cotidiana es, pues, el acto de coloquial "normal". Sin embargo, cuando en esta situación comunicativa ("normal") se introducen variables de importancia, el grado de realización o plenitud se modifica (siempre es menor). Veamos, por ejemplo, qué sucede en una conversación telefónica y en una entrevista: en la primera no existe la presencia física de los interlocutores (se oyen, pero no se ven), lo cual trae consigo la pérdida de gran parte de las actividades expresivas complementarias y no verbales; mientras tanto, en la entrevista hay menos espontaneidad y más reflexión, amén de que normalmente el tema siempre se encuentra preestablecido (Vigara, 1992: 14-17)

Por otro lado, en realizaciones de habla tales como: conferencias, discursos, sermones y lecturas en voz alta de textos, no pueden ser consideradas manifestaciones coloquiales, porque en su circunstancia concreta de realización no se establece la actuación simultánea de todos los diversos elementos que intervienen en la comunicación, pues el mensaje es previamente formalizado, el receptor es pasivo (no es propiamente un interlocutor) y la comunicación es unilateral (*idem*).

1.2.3. Una lengua no es un bloque monolítico, ya que además de cambiar diacrónicamente (en el transcurso del tiempo) varía también en forma sincrónica. Por lo tanto, una lengua es la suma lógica de una pluralidad de variedades de lengua. (Berruto, 1979, 34). Conocer y hablar una lengua quiere decir saber producir y entender frases en todas, en algunas o por lo

menos en una de las variedades de esa lengua (Berruto, 1979, 34-35).

Berruto (1979) señala los siguientes criterios para considerar "variedades" de lengua:

la recíproca comprensibilidad de los hablantes de una y otra lengua; la homología de estructura del sistema, a sus varios niveles: semántico léxico, morfosintáctico y fonológico; la adopción, por parte de la misma comunidad social. Se tratará de variedades de lengua cuando estén presentes estos tres requisitos. En caso contrario, —es decir, cuando falten los tres; el primero y el segundo; o el segundo y el tercero (los demás casos no se presentan en la práctica, aunque plantearían problemas teóricos)—, se tratará de sistemas lingüísticos diversos, de lenguas distintas. El italiano y el español son lenguas distintas porque, aun siendo tal vez recíprocamente comprensibles, no tienen homología de estructura del sistema y no son adoptados por la misma comunidad social (pág. 35).

Las variedades de lengua que inicial y básicamente representan orígenes geográficos divergentes, se conocen con el nombre de *dialectos*. Sin embargo, "los dialectos pueden fácilmente llegar a representar (significar, connotar, simbolizar) otros factores diferentes de los geográficos". (Fishman, 1979: 48). Además, cabe señalar que:

Se puede considerar las variedades lingüísticas en un momento dado como regionales y, como sociales, en otro. Asimismo, los hablantes de una comunidad pueden tener estas variedades por regionales y los extraños a ella por sociales (o étnicas). Y, del mismo modo, las variedades pueden asumir unos usos funcionales adicionales para algunos de sus hablantes y no asumílos para otros que poseen variedades lingüísticas menos contrastadas en sus repertorios verbales. En este sentido, el término variedad lingüística, a diferencia del término dialecto, no indica ningún *status* lingüístico concreto (a no ser el de diferencia) al compararla con otras variedades. Un dialecto debe ser una *subunidad* regional respecto a la lengua, particularmente en su realización idiomática o hablada. La "lengua" es una designación superordinada; el "dialecto" lo es subordinada. [...] El término variedad, por otro lado, designa simplemente un miembro del repertorio verbal. (Fishman, 1979: 49).

1.2.4 Una *comunidad lingüística* es, según Bloomfield (1933), “un grupo de gente que se interrelaciona por medio de la lengua” (cit. por López Morales, 1989: 48). En la misma línea está la definición de Charles Hockett: “el conjunto entero de personas que se comunican unas con otras, bien directamente, bien indirectamente, a través del lenguaje común” (*idem*). La comunidad lingüística puede coincidir, intersectarse o estar incluida por una comunidad social. Cuando las comunidades lingüísticas y sociales no concuerdan; o bien, cuando los mismos hablantes son usuarios al mismo tiempo de varios sistemas lingüísticos diferentes, existe la situación de *lenguas en contacto*. (Berruto, 1979, 36). Halliday (1982) hace algunas reflexiones respecto a la comunidad lingüística urbana y sostiene que:

es una unidad heterogénea, que revela no sólo diversidad no sólo entre uno y otro individuo, sino también en un mismo individuo; eso nos lleva a reconocer en el habla urbana un hecho básico que el lenguaje en sí es variable. Es decir, el sistema lingüístico es un sistema de variación, no podemos describir el habla urbana en términos de alguna norma invariable y de las desviaciones de ella; la variación es intrínseca al sistema (págs. 202-203).

En una comunidad parlante, la lengua se manifiesta bajo formas de *comportamiento lingüístico*, es decir, bajo un conjunto de hábitos específicos, mediante los cuales se realizan las leyes y las directivas del sistema abstracto; dichos comportamientos siguen una *norma*.

La norma es el conjunto de reglas aceptadas por los miembros de un grupo de individuos para establecer cierto orden y jerarquía en sus hablas respectivas (Ortuño, 1990: 28). En sociolingüística, la norma es la

realización estándar, la más común que se observa dentro de una zona geográfica o dentro de un grupo humano de ciertas características (Beristáin, 1988: 365).

La sociolingüística clasifica a la lengua con base en el prestigio que la sociedad le concede. Así, una producción lingüística quedaría catalogada como *culta* si corresponde al uso lingüístico, prestigiado socialmente, de los hablantes que se consideran intelectualmente cultivados. (Lamíquiz, 1992: 134).

La comunidad social, por su parte, siempre tiende a considerar como modelo de norma lingüística la manera de comunicar de ese grupo social de hablantes culto y, en consecuencia, tiende a imitarla.

Y, en el otro extremo de esa gradual valoración, se situará el texto *vulgar*, a veces llamado eufemísticamente *popular*. Y, evidentemente, se da la posibilidad de calificar situaciones intermedias: texto de nivel menos culto, medio, casi popular [...], según convenga en cada oportunidad explicativa o investigadora (*idem*).

1.3. POSTULADOS SOCIOLÓGICOS

Para operar en sociolingüística resultan necesarios ciertos conceptos sociológicos paralelamente a los conceptos lingüísticos.

1.3.1. La primera noción que encontramos es la de *sociedad*. Se entiende por sociedad a un “grupo relativamente independiente de individuos que se rige por ciertos principios de organización interna, que habita cierto territorio y que tiene una cultura distintiva” (Lastra, 1992: 19).

1.3.2 La *comunidad social* puede definirse como “el conjunto de individuos que tienen en común determinada cultura, y que, por diversos motivos, se

sienten vinculados entre sí bajo determinada organización sociocultural y se reconocen como no-copartícipes en las culturas de otros individuos; en cuanto tales, se definen como miembros de esa comunidad determinada” (Berruto, 1979: 37).

1.3.3. Una sociedad tiene siempre determinada estructura y determinada organización, de tal manera que la modificación de algún elemento de esa organización repercute en algún sentido en los demás elementos. Una comunidad social está formada por varios *grupos sociales*, los cuales, aun sintiéndose parte de la misma comunidad social, a menudo se encuentran en una situación antagónica debido a la distinta posición en que se encuentran con respecto a la organización social (*idem*).

Las comunidades se reconocen como tales (y distintas de otras comunidades) por motivos étnicos, políticos o relativos a un aspecto de la cultura (como la lengua, la educación, la economía, etc). El distinto grado de participación y usufructo de los recursos instrumentales de una sociedad y la distinta actitud frente a aspectos de la cultura de una comunidad diferencian, dentro de las comunidades sociales, a las *clases sociales* (Berruto, 1979: 37). Desde la perspectiva marxista, las clases sociales son grupos de individuos que comparten intereses económicos; es decir, se definen por su papel común en el sistema económico, por su relación con los medios de producción (Cf. Guy, 1992: 61). En una economía capitalista, la principal división de clases tiene lugar entre los

que poseen capital productivo (los capitalistas o burgueses) y los que no (en su mayoría trabajadores).

Las divisiones de clase están basadas esencialmente en las diferencias de *status* y de *poder* en una sociedad.

Por *status* entendemos cómo los individuos son apreciados y respetados (o, al contrario, despreciados o ignorados) por otros en su comunidad; con *poder* nos referimos a los recursos sociales y materiales de los que una persona puede disponer, a su habilidad (y derechos sociales) para tomar decisiones e influir sobre los acontecimientos. Las diferencias de *status* y *poder* son la esencia de las distinciones de clase social, y en ellas donde tendremos que centrarnos para entender las diferencias de clase social en el uso de la lengua. (Guy, 1992: 57-58).

Los miembros de una comunidad social se contactan entre sí mediante *interacciones*, en las cuales se exhiben *comportamientos*. A un miembro de una comunidad, además de corresponderle un *status*, le corresponde un *rol*, el cual puede definirse como “el conjunto de comportamientos exhibidos y/o esperados de parte de los miembros de esa comunidad, en una determinada posición; es decir, los derechos, deberes y acciones y expectativas recíprocas, etc., derivados de determinada posición en un grupo social” (Berruto, 1979: 39).

La clase social no siempre se relaciona simple y directamente con la variación lingüística, pues los individuos que desempeñan ciertas profesiones tienden a hacer mayor uso de variantes lingüísticas estándar —esto es, la variante socialmente legitimizada— que otras personas con el mismo *status*, nivel de ingresos o educación. Así, “oficios como el de profesor, periodista o recepcionista suponen dos tipos de actividad:

proyección de una imagen pública y socialización lingüística (promulgación de normas)” (Guy, 1992: 57-58). Consideraciones como ésta llevaron a los seguidores de Labov a introducir el concepto conocido como *mercado lingüístico*. En este concepto subyace el principio marxista según el cual la conducta lingüística, y por tanto sus variaciones, viene determinada por la relación de los hablantes con los medios de producción (Moreno, 1990:116).

Cabe señalar, que las características que distinguen a las clases pueden ser de diversos géneros; empero, como señala Berruto (1979), en las sociedades modernas en general “es el patrimonio el principal determinante de la clase (lo que implica discriminantes tales como el ingreso, la educación, la instrucción escolar, la movilidad, el acceso al poder político, etc.)” (Berruto, 1979: 38).

Las clases sociales y los grupos sociales se intersectan recíprocamente, ya que dentro de una clase puede haber varios grupos y dentro de un grupo puede haber varias clases. El *grupo social* se determina con base en criterios de homogeneidad y cohesión de los miembros. Existe un grupo social cuando sus miembros poseen ciertas características en común (sociales, culturales, religiosas, étnicas, culturales, ideológicas, etc.) (Moreno, 1990: 53). El concepto de grupo social, a diferencia del de clase social, no implica una jerarquía dentro de la comunidad. Por ello, el concepto de grupo es un concepto no orientado; quizá, el principal factor de un grupo es la copresencia de los individuos

en un mismo territorio, es decir, un factor geográfico (Berruto, 1979: 38). Sin embargo, el factor geográfico no es pertinente en la definición de clase.

1.3.4 El conjunto de situaciones sociales dotadas de características comunes constituyen *esferas sociales*. Las *situaciones sociales* se encuentran determinadas por las interacciones, los comportamientos y los roles. Así por ejemplo, existe una esfera pública —un conjunto de situaciones caracterizadas por cierto tipo de interacciones, roles y comportamientos de tipo público— y una esfera privada. También existe una esfera política, religiosa, laboral, etcétera (Berruto, 1979: 40).

En las interacciones que se adscriben a las diversas esferas, los grupos y los miembros entran en comunicación entre sí mediante redes.

Una red social básicamente es un entramado de relaciones directas entre individuos y actúa como un mecanismo para intercambiar bienes y servicios, para imponer obligaciones y otorgar los derechos correspondientes a sus miembros. Llamamos la atención sobre el hecho de que estamos ante relaciones entre *individuos*, no entre grupos (Moreno, 1990: 53).

1.4. LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN Y LA SOCIOLINGÜÍSTICA

La etnografía de la comunicación “estudia las normas de la conducta comunicativa propias de comunidades de habla específicas. Su objeto de estudio es dar respuesta a la siguiente pregunta de carácter general: ¿qué necesita saber un hablante para comunicarse adecuadamente en una comunidad dada y cómo se adquieren esos saberes?” (López, 1989: 33). Esos conocimientos más las destrezas necesarias para actualizarlo,

constituyen la llamada *competencia comunicativa*. Veamos cómo la define Berruto (1979):

un hablante de una comunidad lingüística es tal, en cuanto posee la capacidad de producir y comprender mensajes que lo pongan en interacción comunicativa con otros hablantes. Esa capacidad comprende no sólo la habilidad —por así decirlo— lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por él mismo o por otros, sino que, necesariamente, constará por un lado de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y “semióticas” (sociales: el saber producir un mensaje adecuado a la situación, es decir, el conocer la propiedad en el contexto; “semióticas”: el saber utilizar, además —o incluso como alternativa— del fundamental instrumento lingüístico, otros códigos, por ejemplo, kinésicos; esto es, expresiones, actitudes, movimientos de la cara, las manos, etc.) y por el otro, de una habilidad lingüística —digámoslo así— polifacética y multiforme, que consistirá principalmente en poseer distintas variedades de lengua, en saber identificarlas y en pasar de una a otra (pág. 41).

Una ambiciosa implicación teórica de la sociolingüística es el concepto de *competencia comunicativa*. La competencia comunicativa es el objeto de estudio de la *etnografía de la comunicación*.

La competencia comunicativa excede con mucho el objeto de la sociolingüística. “El estudio de las funciones comunicativas *per se* no es esencial en la sociolingüística, pero es básico para la etnografía de la comunicación, lo que la acerca mucho en ocasiones a la teoría de los actos de habla o a la pragmática.” (López, 1989: 33).

Los puntos de contacto entre la sociolingüística y la etnografía de la comunicación son fundamentalmente las variedades estilísticas.

1.5. SOCIOLINGÜÍSTICA Y DIALECTOLOGÍA

José Pedro Rona (1974) habla acerca del concepto de *diasistema*: una representación ideal de un cubo dentro del cual, cada punto representa un idiolecto o L1. Los tres ejes de este cubo pueden designarse como eje *diatópico* (área geográfica), eje *diatrástico* (factor social) y eje *diacrónico* (tiempo). Para este autor el estudio del eje diatrástico corresponde a la sociolingüística, mientras que el eje diatópico a la dialectología (pág. 204-206). Sin embargo, esta oposición tan tajante entre lo diatópico y lo diatrástico ha recibido múltiples críticas. Lope Blanch (1979) señala: "Si la dialectología tiene como finalidad general el estudio de *hablas*, deberá atender tanto a sus variedades regionales como a los sociales, tanto al eje horizontal como al vertical" y añade citando a García Diego (1923) que la lengua no sólo es un "complejo mosaico de dialectos regionales, sino también [...] una superposición de dialectos sociales". (Lope, 1978: 40)

La diferencia entre dialectología y sociolingüística estriba, pues, en que la primera

debe estudiar los lectos, diatópico o diatrásticamente, como gramáticas internalizadas, igual que la lingüística estudia los sistemas generales, las llamadas lenguas. La sociolingüística ha de estudiarlo todo en su contexto social. La dialectología, por ejemplo, estudiará el seísmo rioplatense como la realización de determinada regla fonológica que da cuenta de un rehilamiento sonoro y la otra habla de realizaciones sordas [...]; diseñará las reglas, especificará los contextos, determinará su orden de aplicación que analiza y las califica como obligatorias u opcionales. La sociolingüística, en cambio, ha de preocuparse de como las dos posibilidades de realización (no marcadas socialmente para la dialectología) entran en competición tan pronto como una de ellas comienza a convertirse en símbolo de *status*; la distribución de las variantes en el parámetro sociocultural y sus frecuencias de uso con respecto a los factores de sexo y edad son claros indicadores de que la

elección de una variante o de otra depende de factores sociales específicos. (López, 1989: 32).

1.6. LABOV Y LA METODOLOGÍA

1.6.1 Para operar con la metodología es necesario tener presente el concepto de *registro*. Un registro es “una variación situacional constituida por una selección de preferencias entre el total de las opciones lingüísticas que ofrece esa lengua específica” (Ure y Elis, cit. por Moreno, 1990: 57).

Podemos diferenciar entre un registro formal y uno coloquial (Cf. 1.2.2.), empero los límites entre uno y otro no son claros. Labov (1983) habla de la diferenciación de los estilos contextuales. Además, asegura que es difícil medir la variación estilística, pero aun así insiste que los hechos deben ser estudiados cuantitativamente. Labov señala que existe un *continuum* estilístico que requiere de un artificio metodológico para ser segmentado y cuantificado. Propone el estudio de cinco registros, definidos por “el grado de atención que el hablante presta su propio discursos” (pág. 115). De esta manera, propone cuatro segmentos estilísticos: discurso casual, entrevista, lectura y listas de palabras.

a) *Discurso casual*: Labov (1983) define el discurso casual como “habla cotidiana empleada en situaciones informales, sin atención ninguna al lenguaje” (pág. 124) y lo distingue del *discurso espontáneo* que “hace referencia a la pauta utilizada en el habla cargada de excitación o emoción y donde las constricciones de una situación formal desaparecen” (pág. 126).

b) *Entrevista*: Las respuesta que los informantes hacen a una entrevista corresponden a lo que Labov llama *discurso cuidado*. Sin embargo, existen técnicas para que el informante preste menos atención a su discurso (Cf- 2.5.).

c) *Lectura*: El registro de la lectura es más formal a pesar de que se busca un tono familiar. Esto se debe a que se presta mayor atención al discurso que en los dos anteriores (Labov, 1983: 117-121).

d) *Listas de palabras*: Hacer que el sujeto pronuncie palabras aisladas favorece la aparición de un contexto formal (Labov, 1983: 121).

1.6.2 Puesto que una de las grandes contribuciones de Labov es metodológica, a continuación se expondrá una síntesis de sus principios metodológicos (Cf. Rotaerxe, 1988: 114-116; Lastra.1992: 290):

1. No existen hablantes que tengan un solo estilo. El campo de alternancia es mayor o menor entre los usuarios, pero, en todos, algunas variables lingüísticas cambian en función del contexto social y del tema.
2. Los estilos se pueden alinear en un dimensión medida con la cantidad de atención que el locutor presta a su discurso. Ciertos tipos de discursos tienen en común la poca atención que les dedica su productor (el discurso familiar, por ejemplo).

3. *El vernáculo*, la manera de hablar en la que se presta una atención mínima al habla, provee más datos sistemáticos para el análisis lingüístico. Cada hablante tiene una forma de hablar vernácula.
4. Al observar sistemáticamente a un locutor, éste presta mayor atención a su discurso, y por tanto, se crea un contexto formal. Por ello, en la mayor parte de una entrevista, no se obtiene habla vernácula.
5. Las entrevistas son la única manera de obtener el volumen y calidad de grabaciones que se necesitan para el análisis. Llega así Labov a lo que llama *paradoja del observador*. La finalidad de la investigación lingüística es descubrir cómo habla la gente cuando no se le observa sistemáticamente; pero la única manera de conseguirlo es precisamente la observación sistemática.

1.7.VARIABLES QUE DETERMINAN EL HABLA

1.7.1 Variable lingüística

La variable lingüística, que ocurre en todos los niveles de la lengua, permite la manifestación de los parámetros de diferenciación social. Chambers y Trudjil (1980) definen a la variable lingüística como: “Una unidad lingüística con dos o más variantes distribuidas en covariación con otras variables sociales y/o lingüísticas” (cit. por Walters, 1992: 152). Por su parte, Cerdegren (1983) considera que el concepto de *variable*

lingüística “define un conjunto de equivalencia de realizaciones o expresiones patentes de un mismo elemento o principio subyacente” (cit, por López, 1989 en *Sociolingüística*: 84). Ambas definiciones pueden resumirse en lo siguiente: elementos que tienen diferentes realizaciones equivalentes.

Un ejemplo es la variable fonológica de la /-r/ final y consonántica en la ciudad de Nueva York que estudió Labov (1983). Según él, las diferentes realizaciones del fonema sirve para diferencia a los hablantes de todos los niveles de la ciudad; es decir, que la /r/ se distribuye en estratos (cf. págs. 75-104).

Con respecto a las variables sintácticas y léxicas, cabe señalar, que su estudio sociolingüístico es más complicado, pues a diferencia de los segmentos fonológicos, las estructuras sintácticas y la sinonimia léxica siempre tienen algunos usos o contextos en los que significan cosas diferentes o funcionan de diversa manera. Sin embargo, para que pueda hablarse de dos unidades, ambas deben tener un mismo significado sintáctico, semántico y pragmático; el problema es que todo cambio de forma conlleva a un cambio de significado. (López, 1989: 91-105).

1.7.2. *Variable social*

En todas las sociedades humanas los individuos se diferencian unos de otros por su forma de hablar. Algunas de estas diferencias son

ideosincráticas, pero otras están asociadas con determinados grupos sociales. El ejemplo más evidente lo ofrecen las variaciones vinculadas con el sexo y la edad: hablan de manera diferente los hombres y las mujeres, los niños y los adultos. Estas dos vertientes de la variación del lenguaje están en parte determinadas biológicamente. Las diferencias de tono se relacionan con el tamaño del aparato fonador, pero las mujeres y los hombres divergen en el uso de la lengua en rasgos que van mucho más allá de simples diferencias de tono. La diferencia sexual se debe a diferencias sociales. (Guy, 1992 :57), pues las investigaciones sociolingüísticas han comprobado repetidamente un distinto comportamiento en el uso de la lengua entre los hablantes de uno u otro sexos.

En cuanto al papel de la mujer en el cambio lingüístico, se ve que éstas usan más las formas nuevas. “Las mujeres cambian primero y cuando el cambio está asociado al prestigio lo adoptan también más pronto. [...] No se puede generalizar diciendo que las mujeres cambian más que los hombres: lo que sucede es que la diferencia del habla según el sexo tiene un papel muy importante en la evolución lingüística.” (Lastra, 1992: 302). En términos generales, las mujeres producen más formas estándar; realizan ciertos sonidos en mayor proporción, y a su vez los hombres los omiten más. Así, “las mujeres prefieren las formas de prestigio, ya sea porque tienen valor en la movilidad social o porque evitan las formas estigmatizadas” (Lastra, 1992: 307).

Con respecto a la *variable generacional* debe tenerse en cuenta que las actitudes sociales de cada época se plasman en específicos comportamientos lingüísticos.

La lengua viva va cambiando al unísono de la evolución de la sociedad que la usa. Y ello sin dar prioridad ni a la lengua ni a la sociedad sino concediendo el adecuado valor a la íntima interrelación de ambas. Los enunciados discursivos se implican como cambios simbólicos de la sociedad y se expresan de manera diferenciada en las distintas generaciones de hablantes (Lamíquiz, 1994: 148).

Las variables sociales con las que se suele trabajar en sociolingüística son: sexo, edad, raza, posición socioeconómica y educación. Cada estudio otorga mayor relevancia a aquellas variables que van a dar un mejor rendimiento de acuerdo con sus metas. En esta investigación las variables que se tomarán en cuenta son sexo y edad.

La sociolingüística de Labov divide a las comunidades en estratos socioeconómicos, y por tanto, los análisis que se realizan son estratificaciones, empero, esta concepción no siempre funciona. Por eso han surgido alternativas, como el concepto de *mercado lingüístico* o de *red social*. Estos conceptos tienden a interpretar la variación sociolingüística, no en función de estratos, sino de grupos en actividad comunicativa. (Moreno, 1990: 114-117).

II

METODOLOGÍA

2.1. LA ENTIDAD SOCIAL OBJETO DE ESTUDIO

Una de las dificultades previas a las que se enfrenta una investigación es la delimitación de la entidad social que será objeto de estudio. En la mayoría de los estudios se ha atendido a alguno de los siguientes objetos: a) individuo; b) red social; c) grupo social; D) clase social; e) comunidad de habla (Moreno, 1990: 52).

En esta investigación la entidad social analizada estará constituida por estudiantes universitarios que pertenezcan a carreras de ciencias sociales o humanidades. Por ello, no podemos hablar de clases, sino de grupos sociales. Se trata de grupos sociales porque los miembros poseen ciertas características en común: estudiar una carrera universitaria y estar involucrados en el ámbito de las humanidades o las ciencias sociales. Como resultado de esta investigación, se comprobará si los estudiantes de universidades públicas y privadas pertenecen a dos grupos lingüísticos distintos debido a diferencias sociales, culturales e ideológicas.

METODOLOGÍA

Labov clasifica a los estratos socioeconómicos de la siguiente forma: clase baja, clase trabajadora, clase media baja y clase media alta. Esta clasificación surge de una cuantificación de la escala socioeconómica que combina tres características: ocupación, educación e ingresos familiares. (Guy, 1992: 62-63). Pero dada la naturaleza de esta investigación, sólo será pertinente el rubro de la educación: habrá un grupo de informantes perteneciente a los dos primeros años de la carrera, y otro, a los dos últimos. Esto se debe a que esta investigación no se hará sobre la base de la estratificación social, ya que en el grupo social conformado por los estudiantes universitarios pueden existir diversas clases sociales (Cf. 1.3.3.).

Se analizará a estudiantes de universidades públicas y privadas en una distribución proporcional del 50%. A pesar del alto costo de las escuelas privadas, no podemos afirmar que sus alumnos pertenezcan a la clase alta. Como se ha señalado, en una misma universidad se observan diferentes estratos socioeconómicos, puesto que el ingreso familiar y la ocupación de los alumnos, o bien, de los padres es variable. Pudiera pensarse que los alumnos de las escuelas públicas pertenecen a la clase baja; empero, en las escuelas públicas se observa mayormente la diversidad de clases.

Por otro lado, los estudiantes universitarios se encuentran inmersos en una esfera social: la escolar. En esta esfera también se encuentran inmersos los profesores. Sostengo que pertenecen a una esfera social,

porque existe interacción entre los individuos; además, cada miembro desempeña un comportamiento y un rol determinados (Cf. 1.3.4). El rol de los estudiantes será, pues, ser discípulo o alumno respecto de la asignatura que está cursando. El rol del profesor, por otro parte, será ejercer la enseñanza de una o varias materias.

Con base en las consideraciones anteriores, podemos afirmar que el *estudiante universitario* es miembro de una esfera y un grupo social.

2.2. SELECCIÓN DE INFORMANTES

Se realizará un *corpus* a partir de la transcripción de grabaciones de informantes hombres y mujeres, en una distribución del 50%. A fin de determinar si se registran diferencias relacionadas con tiempo de estancia en la universidad, se seleccionarán representantes de los dos primeros y los dos últimos años de la carrera.

Los informantes se seleccionarán atendiendo a las siguientes características:

Edad: Los hablantes de los primeros años de la carrera deberán tener entre 18 y 20 años y de los últimos entre 22 y 24.

Escolaridad: Los informantes serán estudiantes de universidades públicas y privadas. El 50% de éstos pertenecerá a la UNAM y el resto a universidades particulares: Universidad Iberoamericana (UIA), Universidad Intercontinental (UIC), Universidad La Salle, Universidad Latinoamericana (ULA), Universidad Panamericana (U.P.) y Universidad del Valle de México (UVM).

METODOLOGÍA

Con el fin de determinar de manera más homogénea las posibles diferencias entre universidades públicas y privadas se seleccionarán informantes que pertenezcan a carreras de humanidades o ciencias sociales. Los informantes deberán haber nacido en la ciudad de México o ser residentes en ella desde los cinco años de edad como mínimo y ser hijos de hispanohablantes.

2.2.1. Muestreo

En sociolingüística se puede trabajar con dos clases muestreo: el de *probabilidad* y el de *no probabilidad*. En la primera, “se parte del principio de que todos y cada uno de los componentes de la población tiene alguna probabilidad de ser seleccionado para formar parte de la muestra; por tanto, es posible establecer con exactitud su grado de representatividad” (López, 1990: 82).

El muestreo de no probabilidad “tiene una aceptación cada vez mayor, porque es menos complicado, supone menos gastos y comparativamente no ofrece unos resultados tan distantes de los probabilidad” (Moreno, 1990: 87). Existen tres variedades principales: *muestreo accidental*, *muestreo por cuotas* y *muestreo intencionado*. El primero no suele utilizarse en sociolingüística: se trata simplemente de atender a los informantes que se cruzan en el camino del investigador hasta que éste considere que es suficientemente grande. El muestreo por cuotas consiste en dividir a la población en subpoblaciones y en procurar que se atienda a informantes de todas ellas. Finalmente, el muestreo

intencionado, el cual se utilizará en esta investigación, se basa en el juicio del investigador para seleccionar los individuos que deben aparecer en la muestra. En este caso, se seleccionarán estudiantes universitarios con las características ya señaladas.

2.3. NIVEL LINGÜÍSTICO

En esta investigación se analizará el nivel morfosintáctico y léxico sobre el eje de la sincronía.

2.4. LOS REGISTOS

De los cuatros segmentos estilísticos que propone Labov (Cf. 1.6.1), en esta investigación tan sólo nos serviremos del discurso casual y la entrevista.

Como señalábamos en el apartado 1.6., los datos más convenientes para el análisis sociolingüístico son los procedentes del discurso casual, pero la entrevista es imprescindible para conseguir un *corpus* de datos cuantitativamente significativo.

2.5. TÉCNICAS DE ENCUESTA

Se procurará hacer grabaciones secretas de diálogos, pues así podemos obtener discurso casual, mismo que favorece el estudio de la sintaxis.

En caso de no poder obtener grabaciones secretas, se harán entrevistas acerca de los problemas que los estudiantes enfrentan en la universidad. Se procurará que la entrevista no parezca estructurada, para que el informante tenga la impresión de que es una charla, pues

las entrevistas estructurales rara vez son útiles para el estudio de la sintaxis (Moreno, 1990:98).

Se intentará que la entrevista sea lo menos dirigida posible, que el informante transmita sus experiencias de manera espontánea. En caso de que la entrevista sea dirigida, se grabará al informante una hora, pues las conversaciones dirigidas por lo general presentan discursos formales o semiformales, pero si tienen una longitud adecuada es posible acceder a discursos casuales (Moreno, 1990: 96).

William Labov, sin embargo, ha propuesto algunas estrategias que favorecen la aparición del discurso casual. Una de ellas es preguntar: "¿Se ha encontrado usted en una situación en la que pensaba hallarse en serio peligro de muerte, en la que ha llegado a pensar: esta vez ya está?" (Labov, 1983: 125). Si la respuesta es afirmativa, suele ir acompañada de discursos que debido a la vivencia emocional de lo narrado, aparecen menos registros formales. En esta investigación se procurará que los estudiantes cuente anécdotas chuscas o de gran carga emocional a fin de favorecer la presencia de un registro coloquial.

Es preciso señalar, que tanto la grabación del diálogo espontáneo como la entrevista presentan dificultades metodológicas. Por un lado, es difícil que el informante se preste sin prejuicios a la entrevista (y más aún cuando sus fines son lingüísticos); y por otro, si para evitar que los hablantes se sientan condicionados se quiere mantener oculta la

METODOLOGÍA

grabación, será difícil que ésta sea legible, amén de que resulta difícil sostener un diálogo secreto con un desconocido.

La solución a las dificultades que presenta la entrevista, en esta investigación se resolverán (al menos parcialmente) de la siguiente manera: se dirá al informante el objetivo de la entrevista hasta el final de la misma. En caso de que el informante condicione la entrevista a saber de qué se trata, se le dirá que se está indagando acerca de los problemas estudiantiles, y sólo hasta el final se le dirá que se trata de una investigación lingüística. Asimismo, a fin de tratar de obtener el registro más informal posible, se explicará al informante que se trata de una entrevista poco solemne. Se podría objetar a la entrevista el hecho de que los diálogos en ocasiones terminan pareciendo un monólogo; no obstante, ese fluir del lenguaje facilita la aparición de características particulares como idiolectos y la aparición de fenómenos propios del habla coloquial.

El problema que presenta el diálogo espontáneo se resolverá buscando el lugar propicio para la entrevista. Dicho sitio tendrá que tener el menor ruido posible. Además, deberá procurarse que la grabadora no se encuentre muy alejada del informante. Dado que en esta investigación no se analizarán aspectos fonológicos, la grabación de conversaciones telefónicas también resuelve el problema.

2.6. CANTIDAD DE DATOS

El *corpus* se conformará por 32 encuestas, de las cuales el 50% se obtendrá de informantes de universidades particulares y el resto de universidades públicas.

Asimismo, serán recogidos a oídos materiales lingüísticos. Los diálogos secretos tendrán una duración de 20 a 30 minutos. En las entrevistas se procurará hacer una hora de grabación, de la cual se seleccionarán de 20 a 30 minutos de discurso casual.

III

LA SINTAXIS EN EL HABLA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

3.1. ESTRUCTURA DEL DISCURSO

3.1.1. Para hablar de discurso, es preciso definir qué es *enunciación*. Se entiende por enunciación “el acto individual de utilización de la lengua” (Reyes, 1990: 134). La enunciación es el acto por el cual el hablante “moviliza la lengua por su cuenta” y convierte a la lengua en discurso (Mantegneau, 1976: 116).

El discurso puede definirse como “la realización de la lengua en las expresiones durante la comunicación. Es el habla de Saussure, pero en un sentido más amplio, que abarca lo hablado y lo escrito” (Beristáin, 1988: 153). Para Barthes los discursos son “conjuntos de palabra superiores a las oraciones” (cit. por Beristáin, 154).

Mantegneau (1976) establece la diferencia entre historia y discurso. Así, señala que la enunciación histórica “corresponde básicamente a la lengua escrita, narra los acontecimientos pasados, sin ninguna

intervención del hablante en el relato. La historia no puede utilizar otra persona que la tercera” (pág. 118). Asimismo, el autor establece que en la historia no se emplea más que los tiempos verbales pasado simple, imperfecto y pluscuamperfecto; accesoriamente el futuro perifrástico y el presente de definición. Mientras tanto, en el discurso “se emplean todas las personas del paradigma verbal, el *yo / tú* se opone aquí al *él* [...] Los tiempos esenciales del discurso son el presente, el pasado (perfecto e imperfecto) y el futuro” (pág. 119).

Existen dos clases de discurso: el directo y el indirecto. El estilo directo se presenta “cuando el que habla o escribe reproduce textualmente las palabras con que se ha expresado el autor de ellas” Además, “en el estilo directo la subordinante y la subordinada están simplemente yuxtapuestas. En el indirecto se unen por la conjunción *que*, y además se producen alteraciones en los modos y tiempos verbales de la subordinada” (*Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, 1985: 516-517).

Mantegneau señala que la oposición entre estilo directo e indirecto es muy neta:

en un caso se trata de un “discurso” mientras que en el otro hay una subordinación de la segunda fuente de enunciación a la primera a través de un procedimiento de integración gramatical (transformaciones gramaticales) que confiere al enunciado referido las marcas del discurso que cita.

Estas marcas de subordinación conciernen esencialmente a los deicticos, los tiempos verbales, las personas [...] La razón profunda de esta transformación sintáctica de directo a indirecto proviene de la oposición irreductible entre las dos formas de citar. El discurso directo inserta una situación de comunicación en otra manteniéndole su independencia, es un discurso dentro de otro discurso, donde cada uno conserva sus propias marcas; el estilo directo reproduce palabras, las repite pura y

simplemente. Por el contrario, el discurso indirecto no mantiene estable más que el contenido del discurso citado y no su reproducción. (pág. 140)

En las entrevistas realizadas en esta investigación se buscó que los hablantes universitarios contaran anécdotas a fin de favorecer la presencia de dichos estilos. Se encontró que los estudiantes utilizan fundamentalmente el estilo directo. A continuación se presentan los siguientes ejemplos:

- * Y yo así: "Yo de qué tengo la culpa" (UIA)
- * Luego mi hermano: "creo que le hace falta una pierna". (UNAM)
- * Y yo: "¡Chale, qué onda!" (UNAM)
- * Y yo así de: "¡Ay! Me tengo que salir" (UNAM)
- * Y el señor así de: "No te me acerques". (UNAM)

Lo peculiar en estos ejemplos son las oraciones subordinantes, pues presentan elisión de verbos. Éstos verbos pudieran ser *pensar*, *creer* o *decir*. En los últimos dos ejemplos, inclusive, el adverbio *así* más la preposición *de*, sustituyen a un verbo.

3.1.2. Nexos discursivos

Las anécdotas, chistes o historias que se cuentan en una conversación no comienzan bruscamente, sino que se les suele introducir mediante frases introductorias como: *un día*, *una vez*, *eso me recuerda*, etc. En el habla los estudiantes de universidades particulares las usan con frecuencia. Tal es el caso de la frase introductoria *haz de cuenta*.

- * *Pus haz de cuenta* que una vez se operó la nariz y me lo encontré y traía el parche de la nariz.

(ULA)

- * *Haz de cuenta* que una vez nos vimos, —bueno, y *haz de cuenta* que si yo salgo, salgo con mi esposo— pero una vez me lo encontré que... iba caminando a la farmacia y él iba pasando en la cuadra en su coche, y volteo y se me quedó viendo.

(ULA)

- * *Haz de cuenta* que los sábados, por ejemplo hoy, doy clases aquí en el Poli.

(UIA)

Pero esta frase no sólo sirve como fórmula para iniciar una anécdota o historia, también introduce oraciones. En el segundo ejemplo, la frase *haz de cuenta* —precedida del conector *bueno* y la conjunción copulativa— inserta un paréntesis dentro de la narración. Así, la frase adquiere una nueva función conectora; se convierte en enlace entre enunciados. En el siguiente ejemplo, la frase funciona como un conector entre dos oraciones coordinadas:

- * — Dejé un semestre para buscar trabajo
— Ajá
— Y *haz de cuenta* que me inscribí [en la universidad]

(ULA)

Por otro lado, en el habla de los estudiantes de universidades particulares (particularmente en la Universidad Iberoamericana), encontramos frecuentemente la oración interrogativa *¿sí me entiendes?* con un valor fático:

- * No he dado a conocer mis creaciones *¿sí me entiendes?*

(UIA)

- * Tienes que aprender, sino estás frito *¿sí me entiendes?*

(UIA)

Hemos visto que las historias o anécdotas dentro de una conversación o entrevista tienen principios reconocibles; lo mismo sucede con los finales. Tal es el caso de la frase *y ya* (que funciona como una expresión fática), frecuentemente utilizada por los hablantes universitarios, como en el siguiente fragmento de un diálogo secreto:

- Y por ejemplo, ¿Cuál es tu campo laboral?
- Pues sí es grande. Por ejemplo, puede ser en una agencia aduanal, dentro de la misma aduana, en cualquier empresa que exporte, importe...
- Mmm.
- Una comercializadora, y así, en eso; o sea, y en algún área de por ejemplo de servicios aduanales
- ¡Ah, ya!
- *Y ya*. ¿Y la tuya?

(UIC)

Asimismo, los hablantes universitarios suelen utilizar la oración interrogativa *¿cómo ves?* para buscar la aprobación del interlocutor o para pedirle su opinión. Pero a la vez, la oración indica que ya se ha terminado la narración de algún suceso, o bien, que el turno del hablante en la conversación ha terminado. Obsérvese el siguiente fragmento de un diálogo secreto:

- B— ¿no se pusieron de sangrones los maestros?
- A— No
- B— ¡Ah, que bueno!
- A— Estuvo tranquilo
- B— mmm
- A— *¿cómo ves?*
-
- B— ¿Tú que estudiaste: relaciones internacionales?
- A— Ajá. *¿Cómo ves?*
- B— Bien. ¿Y ya estás trabajando?
-
- A— ¿si tienes mi teléfono, no?
- B— Pues me lo sé
-
- A— Pero el de mi cuarto

B— No

A— A ver, te lo voy a dar

.....

B— ¡Ay! pues está bien tener tu propia línea ¿no?

A— Sí, sí; así me tardo lo que yo quiera y ya ni quien me diga nada.

B— Ajá

A— ¿Cómo ves?

B— Bien. Luego están: “¡Ay, que necesito el teléfono, que cuelga!”

.....

A— Y me puedo tardar diez horas

B— Ajá

A— ¿Cómo ves?

.....

B— ¿Y ya no andas con alguien más o tienes otro pretendiente por ahí?

A— Sí, ando saliendo con otro chavo.

B— Ajá

A— ¿Cómo ves? Entonces yo creo que es por eso que no lo he extrañado

B— ¿Y ahorita dónde estás trabajando?

A— Ahorita ya no estoy trabajando. Estuve trabajando en [...] pero nada más un mes

B— ¡Ah! Órale.

A— Sí, ¿Tú crees? Ahí en las oficinas.

B— mmm

A— Y ya me salí. ¿Cómo ves?

(UIC)

Otro conector propio del habla universitaria es la frase *o sea*, la cual pierde su valor explicativo y se presenta como un mero enlace ilativo, incluso a veces llega a comportarse como una mera muletilla:

* Porque igual y... *o sea*, les gusta mucho que sea gente que salga de ahí
(UIA)

* Con respecto a mí carrera que no tengan vinculación, este, déjame pensar. Lo que es álgebra, *o sea*, yo sé que es básica, no.
(UIA)

* Mira, este eh ahorita *o sea* llevo una materia que se llama Perspectivas de la Economía Mexicana, y te explican muchis... *o sea* las causas de por qué se han sucedido toda las crisis aquí en México, no.
(U.P.)

* —. ¿Y sí hay una relación estrecha entre maestros y alumnos?

— Sí

— ¿O se mantiene la jerarquía?

— No, para nada, *o sea*, también depende mucho del maestro *o sea*, pero... mmm... pues no *o sea*, yo creo que es más alto el porcentaje de de la unión, *o sea* del maestro con el alumno en

aspecto social, el maestro, lo que tú quieras que establecer una barra entre los dos, no. *O sea*, yo creo que sí, hay más...

(U.P.)

Asimismo, la frase *o sea* puede poseer un valor enfático:

* pero no, *o sea*, no sentí que fuera traumático

(U.P.)

* —. ¿Y tú sí notas interesados a tus compañeros?

—. Sí, *o sea*, sí.

(U.P.)

* Pues ahorita si *o sea*, la verdad es que la competencia está durísima

(U.P.)

* [...] yo cuando veo gente por ejemplo de administración o de carreras [...] que no son tan humanísticas, y sí la verdad la gente da flojera, pero pero no *o sea*, en mi carrera está muy tranquilo

(UIA)

* [...] aunque también depende de lo que te quieras enfocar, digo *o sea* puede ser una cosa menos teórica y entonces pus sí tienes que saber muchas cosas

(UIA)

* [...] ese cuate es muy listo [...], pero en el aspecto digamos social, bueno, *o sea* es muy cerrado es muy: "*o sea* yo nel, mientras esté bien, pus ya no *o sea*" .

(UNAM)

El origen de los conectores mencionados se encuentra en unidades lexemáticas (palabras plenas), pero se observa una fuerte desemantización.

Tal es el caso de la oración *no sé*: el verbo pierde su significado de 'conocer', e incluso el adverbio pierde su valor de negación y se transforma en afirmativo, como sucede en los siguientes ejemplos:

* Yo te hablo antes del sábado, sino de plano el domingo, *no sé*, vamos a comer.

(UIC)

* Fíjate que no. No veo este... no veo alguna materia que esté de más en el programa. Para mí todas todas son básicas y para mí están perfectas, las que están allí, en mi caso ¿no? en el plan de estudios de R.I. Al contrario, *no sé*, yo quisiera que metieran más, unas cuantas materias más.

(UNAM)

* Si puedes con los elementos que tienes y cuando estás estudiando una región o un país, si puedes, *no sé*, juntar las cosas y más o menos dar una prospectiva ¿no? de cómo se pueden desarrollar.

(UNAM)

CUADRO 1

| <i>Nexos discursivos en los estudiantes de la UNAM</i> | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|
| | Hombres (18-20 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Mujeres (18-20 años) | Suma de Frecuencias | Frecuencia relativa |
| ¿me entiendes? | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 28.57% |
| haz de cuenta | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 13.33% |
| ¿cómo ves? | 1 | 0 | 0 | 12 | 13 | 43.33% |
| o sea | 218 | 76 | 177 | 59 | 530 | 59.42% |
| no sé | 55 | 35 | 75 | 44 | 209 | 52.91% |
| y ya | 29 | 17 | 11 | 27 | 84 | 50.00% |

CUADRO 2

| <i>Nexos discursivos en los estudiantes de las universidades particulares</i> | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------|------------------------|
| | Hombres (18-20 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Mujeres (18-20 años) | Suma de Frecuencias | Frecuencia relativa |
| ¿me entiendes? | 0 | 1 | 0 | 4 | 5 | 71.43% |
| haz de cuenta | 1 | 1 | 9 | 2 | 13 | 86.67% |
| ¿cómo ves? | 2 | 2 | 13 | 0 | 17 | 56.67% |
| o sea | 39 | 92 | 114 | 117 | 362 | 40.58% |
| no sé | 29 | 25 | 20 | 112 | 186 | 47.09% |
| y ya | 12 | 14 | 42 | 16 | 84 | 50.00% |

Obsérvese que la frecuencia relativa de los conectores *¿cómo ves?*, *o sea*, *y ya*, y *no sé* en ambos grupos no presenta grandes diferencias entre sí; en cambio los conectores *¿me entiendes?* y *haz de cuenta* presentan

una frecuencia relativa considerablemente mayor en los estudiantes de escuelas particulares.

3.2. DEIXIS

Vidal Lamíquiz (1994) señala que la lengua se sitúa en las coordenadas de *persona*, de *espacio* o de *tiempo* (pág. 83). A partir de esta noción, habla del concepto de deixis, la cual puede definirse como una mostración, pues “señala o indica el *quién*, el *dónde* y el *cuándo*” (pág. 84). Según el autor, existen tres clases de deixis: la personal, la espacial y la temporal.

3.2.1 Deixis personal

La deixis personal se manifiesta alrededor de las formas *yo*, *tú* y *él*, que representan o sustituyen a las personas participantes en la interlocución: *yo* el hablante, *tú* el oyente y *él* o *ella* la persona no participante. Se trata, pues, de los pronombres personales, o bien, de *sustitutos personales* como Lamíquiz los considera. “Su función gramatical consiste en señalar deícticamente a las tres personas lingüísticas y, a través de esas formas sustitutas, manifestar esa referencia en el enunciado textual.” (págs. 84-85).

Cabe señalar, que el *yo* hablante y el *tú* oyente de cada situación interlocutiva en la comunicación son únicos y, por ello, no tienen plural. Así, la forma *nosotros* no es el plural del *yo*, sino que sirve como sustituto de un conjunto que reúne el *yo*, el *tú* y el *él*. Y de manera similar, *vosotros* no es el plural de *tú* sino una forma que sustituye al conjunto de *tú* y *él*, resaltando la ausencia del *yo* (*ídem*).

Por otro lado, en la deixis personal se deben incluir los llamados *posesivos* en la gramática tradicional.

Porque [...] las formas posesivas no indican precisamente posesión sino que señalan una referencia personal al *yo*, al *tú* o a él respecto de unidades lexemáticas del enunciado. Es decir, las formas gramaticales *mi*, *tu*, *su* y sus variantes morfológicas, además de realizar una función de presentador del sustantivo, señalan vinculación del enunciado que presentan y actualizan, a una de las tres personas deícticas: son, pues, presentadores personales. (*idem*)

Ahora bien, en el habla universitaria se observa la utilización de la forma *tú* para referirse al *yo* (hablante). Observemos cómo en el siguiente fragmento de un diálogo secreto, la estudiante cuenta una anécdota propia utilizando la segunda persona del singular:

* Pero una vez me lo encontré. Iba caminando a la farmacia y él iba pasando en la cuadra en su coche, y volteó y se me quedó viendo; y de eso que *tú* también te quedas como idiota y no sabes ni qué hacer. [...] Y fue el alto y nos vimos, y de eso que *sientes* que son las horas, nos quedamos viendo así como idiotas, pero fueron qué: como dos segundos.

(ULA)

Como se habrá notado, la segunda persona del singular hace referencia a la propia experiencia del hablante y no a la del interlocutor. Sin embargo, la estudiante utiliza la forma *tú* no sólo para hablar de su propia experiencia, sino también para expresar que cualquier persona puede tenerla. Así, la forma *tú* funciona como primera persona del singular y a la vez como una forma genérica.

En otros casos, la segunda persona del singular funciona simplemente como un genérico, como en el siguiente fragmento de una entrevista:

- * [...] obvio, en todas las escuelas siempre te quejas de una que otra materia.

(U.P.)

A la misma estudiante, cuando se le preguntó acerca de los horarios en su universidad, contestó en segunda persona del singular para referirse a todos los estudiantes de dicha universidad:

- * Este aquí en la U.P. lo que se utiliza es que igual que en la prepa, o sea, con el grupo que *entras* es con el grupo que *sales* y lo único que es horario mixto; o sea, con *tu* mismo grupo *tú escoges* todas las materias.

(U.P.)

En algunos casos, los estudiantes utilizan la alternancia entre una forma impersonal —como *uno* y *se*— y *tú* para hablar de un genérico.

[...] Porque hay maestros que te exigen mucho, dejan mucha tarea y todo eso. Entonces *hay* que si estar investigando, que si yendo a la biblioteca, que si bajando por Internet este... alguna información.. [...] A parte *nuestra* carrera es muy pesada [...]

(UNAM)

Y más adelante afirma:

- * Yo pienso que también depende de que *uno* defina bien a lo que se va a abocar desde que *uno* está estudiando para que así *se* especialice y le eche ganas a la materias que van destinados a esa área a la que *uno* se va a dedicar [...] si le *echas* ganas a la carrera y *te* preparas bien en el área que ya definiste a que *te vas* a dedicar [...] *puedes* salir bien preparado.

De esta manera, el estudiante alterna la tercera persona del singular genérica con la segunda del singular y plural. Asimismo, utiliza la forma impersonal *hay*. Nótese que el pronombre indefinido *uno*, al igual que el pronombre personal *tú*, alude conjuntamente a la primera y tercera personas.

Podemos observar incluso la presencia del pronombre personal de la segunda persona del singular acompañado de un verbo conjugado en primera persona:

{...} Si haces las comparaciones y a veces, no a veces, siempre te va a ayudar mucho a entender otras cosas que antes no las *hubiera* entendido.

(UNAM)

Se habrá observado, que el estudiante está hablando en segunda persona, pues utiliza el pronombre *te*; empero, el verbo *hubiera* se encuentra conjugado en primera persona del singular.

Según Ana M. Vigarra (1992) en el lenguaje coloquial existe una tendencia a la indefinición o al encubrimiento gramatical del sujeto. “Normalmente, este procedimiento, lejos de indicar una supuesta modestia, persigue la extensión o generalización de lo que el o al sujeto se atribuye, de modo que en realidad el hablante refuerza cara al interlocutor su adhesión personal a lo manifestado” (pág. 145).

En algunos otros casos, los estudiantes emplean la primera persona del singular con un valor genérico:

* Entonces como ya te decía hace rato: el el hacer que la gente ps se conozca, aprenda cosas, y se vea como una persona, no como el rancherito, sino que *soy* una persona y puedo hacer.... *Soy* igual de persona que un médico, un abogado de la ciudad, ¿no?

(UNAM)

Por otro lado, como es sabido, en español no es necesario expresar explícitamente el sujeto gramatical, pues la desinencia verbal lo contiene y permite distinguirlo con toda claridad. Vigarra sostiene que la presencia del *yo* explícito es sumamente frecuente en el lenguaje coloquial “más que por

necesidades del idioma, por la necesidad del propio hablante de hacerse constantemente presente en su lenguaje como sujeto proposicional, elemento de contraste con el *tú* y todo lo demás" (pág. 84).

* Entonces llego *yo*, tengo una sala de juntas y de pelos, cafecito con mis galletitas...

(UIA)

* —. Por teléfono te hablo para preguntarle.

—. Mmmh.

— Pues sí, dónde es y todo y ya *yo* te hablo.

(UIC)

* Pasaron como quince minutos de *yo* decirle...

(UNAM)

Asimismo, se presentan casos en los cuales el estudiante disloca sintácticamente la oración al intercalar el pronombre *yo* en donde le parece que lo necesita.

* [...] porque al principio cuando entré *yo* a la carrera, este... sí había muchísimo más matemáticas.

(U.P.)

* No *yo* a mí eso me pasó....

(UNAM)

* Bueno, *yo* bueno, *yo* todavía la seguí viendo en la Salle y luego en la UIC.

(UIC)

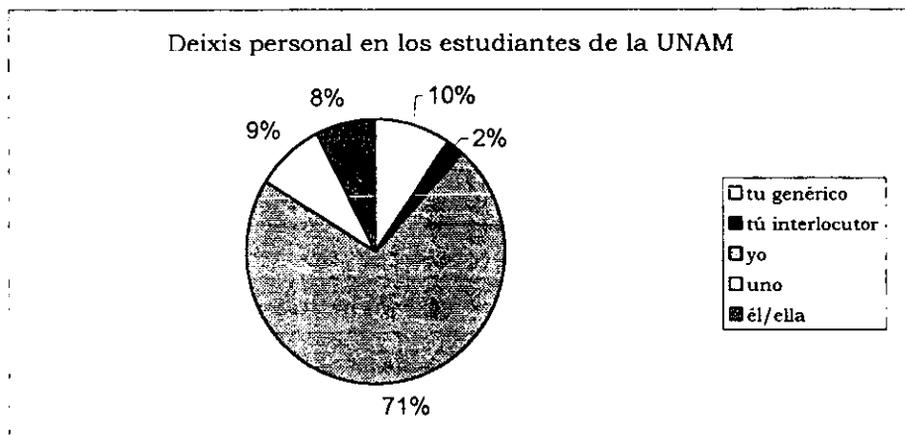
CUADRO 3

| Deixis personal en la UNAM | | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| | Mujeres 22-24 años | Hombres 22-24 años | Mujeres 18-20 años | Hombres 18-20 años | Suma de Frecuencias |
| tú genérico | 6 | 22 | 19 | 29 | 76 |
| tú interlocutor | 7 | 7 | 0 | 2 | 16 |
| yo | 87 | 153 | 227 | 111 | 578 |
| uno | 1 | 33 | 16 | 18 | 68 |
| él/ella | 33 | 14 | 5 | 8 | 60 |

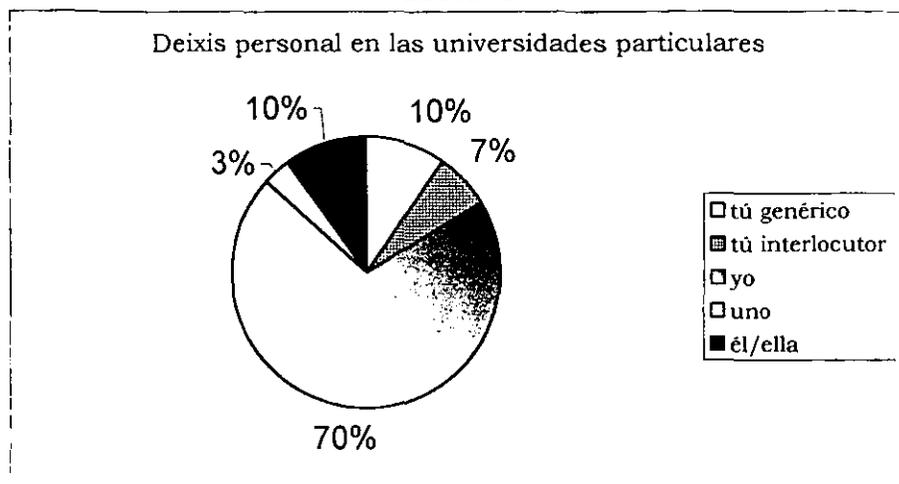
CUADRO 4

| Deixis personal en las universidades particulares | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| | Mujeres 22-24 años | Hombres 22-24 años | Mujeres 18-20 años | Hombres 18-20 años | Suma de Frecuencias |
| tú genérico | 15 | 7 | 6 | 21 | 49 |
| tú interlocutor | 25 | 2 | 1 | 6 | 34 |
| yo | 82 | 65 | 105 | 103 | 355 |
| uno | 3 | 4 | 2 | 8 | 17 |
| él/ella | 25 | 6 | 11 | 9 | 51 |

GRÁFICA 1



GRÁFICA 2



Los datos anteriores revelan un uso frecuente del pronombre personal de primera persona. Así, comprobamos que Vigara es acertada al decir que el *yo* explícito es sumamente frecuente en el lenguaje coloquial debido a la necesidad del hablante de hacerse constantemente presente en su lenguaje. Obsérvese también, que el pronombre *tú* se utiliza más para referirse a algo genérico que para referirse al interlocutor. Cabe señalar, que no encontramos diferencias significativas, en cuanto a deixis personal entre las universidades particulares y la UNAM; a excepción del pronombre indeterminado *uno*, el cual se utiliza con mayor frecuencia en los estudiantes de la UNAM.

3.2.2. *Deixis espacial*

La deixis espacial se apoya en el entramado de formas las formas básicas *aquí, acá, ahí, allí y allá*. Pueden incluirse en la deixis espacial los *demonstrativos: este, ese, aquel* y su morfología de concordancias género y de número y las formas neutralizadas *esto, eso, aquello* en la función sustantiva.

Porque, en su actividad enunciativa, el demostrativo desempeñará sincréticamente la doble función de presentador e indicador situacional cuando actualice al sustantivo. O bien servirá como simple sustituto para la simple indicación mostrativa, anafórica o catafórica, a elementos del enunciado en la linealidad del discurso (Lamíquí, 1994: 89).

Por otro lado, el adverbio de lugar *aquí* y los correspondientes demostrativos *este, esta, estos, estas* indican mayor cercanía con el hablante. Y el adverbio de lugar *ahí* y los demostrativos *ese, esa, esos, esas* connotan más proximidad con la persona que escucha (tú), a la cual toma el hablante como referencia (Vigara, 1992: 356-357). Sin embargo, los estudiantes universitarios prácticamente sólo utilizan las formas *eso y ese*, fungiendo así, como comodines de los pronombres demostrativos. Dichos demostrativos se utilizan sobretodo como indicadores situacionales.

* [...] Y cuando no se tiene una integración completa [...] entonces *eso* si afecta porque [...] no abarcas todo lo que tienes que abarcar.
(UNAM)

Este fragmento fue tomado de una entrevista a un estudiante de Relaciones Internacionales. Cuando se le preguntó si estaba de acuerdo con

la cantidad de materias previstas en el plan de estudios, aseguró lo siguiente:

* Si. A pesar de que estamos súper presionados y todo eso.

Los demostrativos pueden servir también para encubrir una vacilación ante la forma precisa de nombrar algo. (Vigara, 1992: 356-357).

Así, podemos ofrecer el siguiente ejemplo:

* Si es a lo que yo entendía que te refieres *este* tengo un maestro que es economista y estudió filosofía y *este* de hecho es un economista muy, muy *este* cómo se dice, muy muy *este...* cómo se dice.... muy ético, muy... no perfeccionista, pero sí muy *este...* o sea sí muy derecho.

(U.P.)

Además del demostrativo desemantizado, se observan otras marcas de vacilación como la iteración del adverbio *muy* y la oración interrogativa *cómo se dice*.

Como hemos visto, según Lamiquiz el adverbio de lugar (deixis espacial) no sólo indica localización espacial, sino que también funciona como indicador situacional, mostrativo o identificador. En el habla de los estudiantes de la UNAM observamos, además de dichas funciones, que la forma deíctica *acá* posee un valor modal. Así, encontramos la presencia del adverbio *acá* precediendo a adjetivos.

* Preparan la clase *acá* chido.

(UNAM)

* Me dice que está *acá* chido.

(UNAM)

En el siguiente ejemplo, el estudiante sustituye el pronombre personal *él* por el adverbio de lugar *acá*, debido a que la persona a quien hizo referencia se encontraba participando en la conversación:

* Desgraciadamente *acá* y yo no entramos.

(UIA)

En otros casos, el adverbio de lugar *ahí* presenta una combinación de funciones. Obsérvese los siguientes fragmentos de una diálogo secreto:

* No habría ningún problema si [...]tú sigues firmando, porque por lo general ves que la registran en el libro, ni se acuerdan, ni se fijan [...] *ahí* si no le veo problema, pero ya para presentarte en una audiencia, *áhi* sí.

(UNAM)

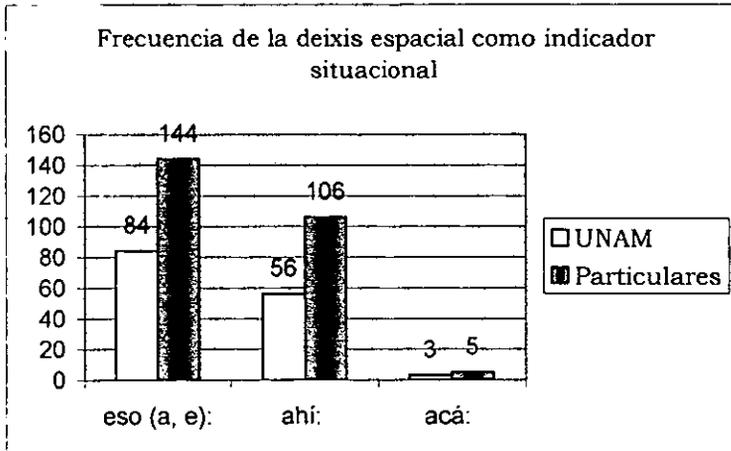
Y más adelante la estudiante contesta cuando se le pregunta si está trabajando:

* Pos yo más o menos. Pus *áhi* ando litigando un poquito.

(UNAM)

En el primer fragmento, el adverbio de lugar funciona plenamente como un indicador situacional, mas en el segundo, el adverbio presenta una función intermedia entre un indicador situacional y un indicador espacial.

GRÁFICA 3



Nótese que los estudiantes de las universidades particulares utilizan con mayor frecuencia el demostrativo *eso* (*a*, *e*) y el adverbio *ahí* como indicadores situacionales y no como indicadores espaciales.

3.2.3. *Deixis temporal*

La deixis temporal es tan esencial al lenguaje, que está casi perfectamente asumida en sus signos y en sus reglas de combinación y uso, de manera que existen tres tiempos verbales: presente o tiempo de la enunciación, pretérito y futuro (Vigara, 1992: 362). Asociados a éstos, existen ciertos adverbios o expresiones correlativos: *ahora*, *antes*, *después*, *ayer*, *mañana*, etc. “La categoría de tiempo posee la característica esencial de vincular el momento del proceso (del que trata la oración) con el momento de la enunciación (es decir, el ahora de hablante)” (Mounin, cit. por Vigara, 1992: 362).

Lamíquiz señala que la deixis temporal puede indicar una situación, o bien, una realización temporal del acontecimiento. Así, por ejemplo, las formas deícticas *pronto*, *tarde* y *ya* expresan una realización temporal puntual. Sin embargo, en el habla universitaria encontramos muy frecuentemente el uso del adverbio *ya* con un valor meramente enfático, perdiendo así su valor temporal:

* Eso *ya* es cuestión de gustos

(UNAM)

CUADRO 5

| Deixis temporal: <i>ya</i> con valor enfático | | | |
|---|----|----------------------|----|
| UNAM | | PARTICULARES | |
| Mujeres (22-24 años) | 12 | Mujeres (22-24 años) | 18 |
| Hombres (22-24 años) | 3 | Hombres (22-24 años) | 8 |
| Mujeres (18-20 años) | 2 | Mujeres (18-20 años) | 9 |
| Hombres (18-20 años) | 17 | Hombres (18-20 años) | 7 |
| TOTAL | 34 | TOTAL | 42 |

La tabla anterior muestra que el uso del adverbio *ya* con valor enfático es más o menos generalizado en el habla universitaria, ya que no existe una gran diferencia entre la suma de frecuencias de los hablantes de la UNAM y los de las universidades particulares.

3.2.4. *Deixis co-situacional*

Además de los tres tipos de deixis que hemos mencionado, Vigara señala un cuarto tipo: la deixis co-situacional, que va más allá de la mostración enunciativa directa. En este caso,

el hablante organiza su mensaje a partir de una referencia física inmediata y de un conjunto de conocimientos que él mismo posee o ha adquirido durante la conversación, o bien que supone en su interlocutor: ambas cosas se manifiestan en el lenguaje coloquial en esa tendencia clara a presentar el enunciado ligado (por el tema, por el contexto verbal [...] o extralingüísticamente) a esa realidad vital que el hablante comparte con su interlocutor y de la que son informados e informan en diferentes grados. Y que en el estilo conversacional, debido precisamente al factor situacional, no importan tanto las relaciones morfosintácticas (que resultan de la situación y pueden ser sustituidas por ella) como las de semántica o de sentido (pág. 369).

Por tal motivo, en el habla coloquial es común el empleo de ciertos vocablos de significado no específico que sólo en su momento concreto de uso adquieren significado pleno, por deixis situacional. Así, podemos encontrar oraciones como "Pásame la *esa*". Lo anterior ocurre porque "en la conversación la situación está casi siempre dada; las cosas de que se habla están a la vista o pueden fácilmente evocarse" (Bally, cit. por Vigara: 369). Por ello, existe la manera de "identificar situacionalmente un objeto o aquello de que se habla hace innecesaria su presencia (o la de su especificador) en el enunciado" (Vigara, 1992: 370). Así, según la autora, se puede interpretar la desaparición sistemática del artículo (u otro determinante) en ciertos contextos (particularmente para expresiones locativas):

- * [...] porque hay una chava a la que conozco de ahí de [] tribunales...[los]
(UNAM)
- * Yo he ido a lugares así, pero no he tenido contacto por mi parte, no dentro de [] universidad. [la]
(UVM)
- * tú te vas a [] dulcería, tu a [] taquilla...[la]
(UVM)
- * [...] aquí los llamamos y después los llevamos a [] instalaciones de [] cine para hacerles la entrevista.... [las] [el]
(UVM)

El artículo es, pues,

* Habíamos visto que la deixis espacial se utiliza frecuentemente como indicador situacional (Cf. 3.2.1.). Así, apegándonos a la terminología de Vigara y no a la de Lamiquiz, algunos de los ejemplos en el rubro de deixis espacial pueden ser clasificados como deixis co-situacional.

“un signo morfológico, dependiente, que presupone la existencia de un elemento autónomo, el nombre [...] Todo nombre puede presentar esta doble variación entre /cero/ y /artículo/ [...] Ya que el artículo no desempeña por sí solo una función en la oración, su presencia o ausencia depende en cambio de la situación o del contexto, en definitiva de cómo enfoca el hablante la experiencia que comunica” (Alarcos, 1994: 226).

3.3. ELISIÓN E INSERCIÓN DE ELEMENTOS

3.3.1 *Inclusión y omisión de enlaces discursivos*

Toda la serie de elementos del discurso se entrelazan por medio de “unas relaciones de unión concatenante de orden sintáctico”; esto es, no existe ningún elemento desconectado y sin relación con los demás (Lamíquiz, 1994: 95).

Los elementos de la cadena discursiva se unen por medio de dos tipos de relación sintáctica: la incidencia y el nexos. “Y, en cada caso enunciativo discursivo están relacionados por uno solo de esos dos tipos. El empleo de uno de los dos tipos de relación, incidencia o nexos, es, pues, siempre necesario y excluyente” (Lamíquiz, 1994: 96).

La *incidencia* constituye una relación lingüística directa. Como se ha señalado, la incidencia implica la inexistencia de un nexos. El nexos, por su parte, realiza la unión sintáctica entre dos elementos que no estén relacionados por una incidencia. El nexos es, pues, un tercer elemento que enlaza indirectamente a otros. Los nexos pueden ser conjunciones o preposiciones. Las primeras desempeñan una función nexal coordinante, mientras que las segundas una subordinante. El habla

universitaria presenta casos de incidencia, cuando según la norma debieran ser nexos y viceversa. En el siguiente ejemplo,

* sí necesitas *de* dividirlo (UNAM)

el hablante ha insertado una preposición que enlaza a dos verbos. Por el contrario, también se presentan casos en los cuales los estudiantes eliden una preposición:

- * —. Pero ¿es en la mañana o en la tarde? [el horario de la universidad]
—. Casi todo es [] la tarde. [en] (UIA)
- * Yo estaba más acostumbrado a un ambiente más de trabajo, y llegué aquí y todavía como ambiente [] prepa [de] (UIA)
- * Pues yo creo que en cierta manera tiene que ver [] los sueldos. [con] (U.P.)

Los tres últimos ejemplos son una muestra de *elipsis*, concepto en el cual ahondaremos en el siguiente apartado.

3.3.2. *Elipsis*

La *elipsis* es un recurso cómodo y económico del lenguaje (Vigara: 1992, 202) y “se produce al omitir expresiones que la gramática y la lógica exigen pero de las que es posible prescindir para captar el sentido. Éste se sobreentiende a partir del contexto” (Beristáin, 1988: 162). Tal es el caso de la elisión de los artículos que señalamos al hablar de la deixis co-situacional (Cf. 3.2.4). He aquí algunos ejemplos más de elisión del artículo:

- * Te vas por [] Lomas y llegas de volada. [las]
(material recogido a oído, UIA)

* Me gusta estar con un mismo salón porque haces en [] aspecto social.... haces muy buenos amigos. [el]

(U.P.)

* Se maneja más []cuestión sobre esa situación... [la]

(UVM)

Por otro lado, la desaparición del artículo determinado es explicable en la medida en que es considerado un recurso que sirve para señalar la persona o cosa consabida y ésta puede evocarse fácilmente en el momento de la enunciación. Por el contrario, al utilizar el artículo indefinido o indeterminado “nuestro interlocutor puede pensar en cualquier individuo o grupo de individuos entre los de la especie designada por el sustantivo.” (Gili, 1993: 242). Sin embargo, en el habla universitaria también se omite el artículo indeterminado, pues se puede prescindir de él sin que la comunicación se vea alterada, es decir, no es imprescindible para la comprensión del mensaje:

* Si pasa lista *pus* porque hay []coordinador por grupo. [un]

(U.P.)

* Deja ver quien quiere [] perro. [un]

(UNAM)

Vigara (1992) señala que existen cuatro tipos de elipsis: a) elipsis por expresividad; b) elipsis por comodidad; c) elipsis contextual y gramatical; y d) elipsis situacional. Debe tenerse en cuenta que b) y c) son elipsis de carácter esencialmente formal, mientras que en a) y d) “se trasciende la mera ausencia formal y se suponen o implican nuevos o diferentes valores significativos que los signos lingüísticos sugieren” (pág. 204).

Son muchos los elementos que pueden faltar, bien porque se callen, se supriman, se sobreentiendan o se impliquen. En el habla universitaria es bastante frecuente la elipsis de la preposición, sobretodo, con verbos de régimen preposicional o en perífrasis:

- * ven []reponer tus clases. [a] (U.P.)
- * Siempre que pensaba []la carrera de Comunicación... [en] (UIA)

También se presentan casos en los cuales se omite la preposición *de* cuando a la expresión verbal sigue la conjunción *que*:

- * Entonces tú te das cuenta [] que en realidad son errores y muy grandes... (U.P.)

En cuanto a conjunciones se refiere, los estudiantes suelen omitir la subordinante *que* cuando aparece el verbo *creer*:

- * Creo [] como está la situación... (U.P.)
- * Yo creo [] desde diciembre no le han dado... (UNAM)
- * Creo [] hace un año... (ULA)
- * Yo creo [] depende de cada quien. (La Salle)
- * Se enojó y yo creo [] sí se las olió. (UNAM)

Se habrá notado, que los hablantes ya no consideran preciso que haya un nexo entre la oración subordinada y la subordinante; existe, pues, una relación más estrecha entre la oración subordinada y subordinante a fin de acentuar la transitividad.

A nuestro parecer, la omisión de la conjunción *que* se debe a un ahorro verbal por parte del hablante en su línea de enunciación (la elipsis). Sin embargo, en ciertos casos, tal omisión pudiera deberse al hecho de que la palabra *que*, unas veces como pronombre relativo y otras como conjunción, sea una de las de más alta frecuencia en el idioma, hace que algunas personas, entre ellas escritores, procuren en busca de elegancia, omitirla. (Seco, 1986: 314) En las cartas es muy común: *Le ruego se sirva tomar nota. Lo anterior pudiera explicar algunos casos de la omisión de la conjunción. En ocasiones, pudiera tratarse de una elección estilística por parte de los estudiantes:*

* Espero | |te sirva. (U.P.)

Además de los artículos, preposiciones y conjunciones, los estudiantes llegan incluso a elidir frases u oraciones completas:

* Este... aquí en la U.P. lo que se utiliza es igual que en la prepa, o sea, con el grupo que entras es con el grupo que sales y lo único | | que es horario mixto [que cambia es] (U.P.)

* [...] te ayuda también un poco a sobrellevar, ¿no? o sea lo que es la escuela y | | un poco de distracción. [a tener] (U.P.)

* y obviamente es muy sustancial la diferencia entre los que están afuera, no, grilleros y demás, no hacen nada y | | drogándose y jugando y alcoholizándose y demás cosas que te puedas imaginar de ese tipo.[se la pasan] (UNAM)

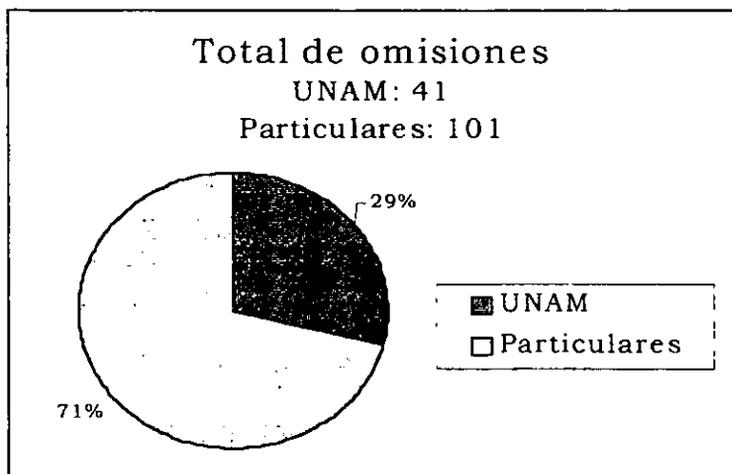
CUADRO 6

| <i>Omisiones en los estudiantes de la UNAM</i> | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------|
| | Mujeres (22-24 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (18-20 años) | Suma de Frecuencias | Frecuencia relativa |
| PREPOSICIONES | | | | | | |
| en | 1 | 2 | 0 | 3 | 6 | 42.86% |
| de | 3 | 1 | 6 | 1 | 11 | 47.83% |
| con | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| que | 2 | 3 | 4 | 0 | 9 | 60.00% |
| por | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| a | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 22.22% |
| Total | 6 | 7 | 10 | 5 | 26 | 35.62% |
| ARTÍCULOS | | | | | | |
| definido | 5 | 1 | 1 | 1 | 8 | 20.51% |
| indefinido | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 18.18% |
| TOTAL | 5 | 3 | 1 | 1 | 10 | 20.00% |
| FRASES | 2 | 0 | 0 | 3 | 5 | 26.32% |

CUADRO 7

| <i>Omisiones en los estudiantes de las universidades particulares</i> | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------|
| | Mujeres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (22-24 años) | Hombres (18-20 años) | Suma de Frecuencia s | Frecuencia relativa |
| PREPOSICIONES | | | | | | |
| en | 2 | 2 | 0 | 4 | 8 | 57.14% |
| de | 6 | 3 | 0 | 3 | 12 | 52.17% |
| con | 6 | 3 | 0 | 3 | 12 | 100.00% |
| que | 2 | 2 | 0 | 2 | 6 | 40.00% |
| por | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 100.00% |
| a | 3 | 1 | 1 | 2 | 7 | 77.78% |
| TOTAL | 19 | 11 | 2 | 15 | 47 | 64.38% |
| ARTÍCULO S | | | | | | |
| definido | 1 | 1 | 19 | 10 | 31 | 79.49% |
| indefinido | 2 | 2 | 2 | 3 | 9 | 81.82% |
| TOTAL | 3 | 3 | 21 | 13 | 40 | 80.00% |
| FRASES | 6 | 3 | 2 | 3 | 14 | 73.68% |

GRÁFICA 4



Vemos pues, que los estudiantes de las universidades particulares tienden a hacer más omisiones que los estudiantes de la UNAM.

3.3.3. *Inserción de preposiciones*

Los estudiantes universitarios insertan preposiciones aparentemente innecesarias. En algunos casos, como mencionamos anteriormente, tal inserción obedece a la necesidad de convertir en nexos la incidencia (Cf. 3.3.1.). En otras ocasiones, sin embargo, el motivo de la inserción no es tan claro; pareciera que la preposición dotara al enunciado de un matiz expresivo o enfático:

Son niños distraídos; a veces son niños que que tienen tanta mala conducta, pero es como *para* la forma de llamarte tu atención porque a lo mejor en su casa no no los toman en cuenta.

(UNAM)

En el ejemplo anterior se inserta la preposición *para* porque el hablante siente que no basta con la oración *la forma de llamarte tu atención* para expresar la significación final del enunciado.

En el siguiente ejemplo:

- * Pero yo creo que es una parte mediante la cual te motiven a que estés viniendo a clases. [...] te hacen *a* que vengas a clases, (U.P.)

la preposición *a*, debido a sus rasgos semánticos, da la idea de una acción más duradera, esto es, de la prolongación de la acción hacia el futuro; y la presencia de la frase verbal durativa *estés viniendo* nos la clave para hacer esta interpretación.

Cabe aclarar, que los ejemplos anteriores son casos esporádicos, y pueden obedecer a valoraciones subjetivas de los hablantes. Pero a continuación hablaremos de un fenómeno de inserción generalizado en el habla universitaria: la inclusión de la preposición *de* cuando el régimen verbal no lo admite. Se trata, pues, del fenómeno llamado *dequeísmo*:

- * Pero las reglas específicas son *de que* estén estudiando... (UVM)
- * Lo que trata de hacer la universidad es *de que* siempre llegues temprano y *de que* asistas a clases. (U.P.)
- * Porque pues pasa *de que* terminas y por mucho que hayas estudiado... (U.P.)
- * Uno de los problemas a los que te enfrentas al estudiar economía es *de que* cuando terminas de estudiar la prepa, *pus* para empezar la decisión. (U.P.)

El *dequeísmo* también se presenta en los pronombres relativos:

- * Si tus papás son de las personas *de que* quieren que hagas algo de tu vida. (U.P.)

Sin duda la explicación a este fenómeno es la hipercorrección. Habíamos visto que en ciertos casos la preposición *de* se elide cuando precede al subordinante *que* (Cf. 3.3.2.). Pues bien, en este caso se trata del fenómeno contrario: los estudiantes tratan de evitar a toda costa omitir dicha preposición, aún cuando el verbo no sea regido por ésta.

CUADRO 8

| <i>Inserciones en los estudiantes de la UNAM</i> | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------|
| | Mujeres (22-24 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (18-20 años) | Suma de Frecuencias | Frecuencia relativa |
| de | | | | | | |
| (dequeísmo) | 1 | 2 | 4 | 0 | 7 | 33.33% |
| en | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 33.33% |
| para | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 100.00% |
| TOTAL | 1 | 3 | 5 | 0 | 9 | 36.00% |

CUADRO 9

| <i>Inserciones en los estudiantes de las universidades particulares</i> | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------|
| | Mujeres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (22-24 años) | Hombres (18-20 años) | Suma de Frecuencias | Frecuencia relativa |
| de | | | | | | |
| (dequeísmo) | 0 | 1 | 5 | 8 | 14 | 66.67% |
| en | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 66.67% |
| para | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| TOTAL | 0 | 2 | 5 | 9 | 16 | 64.00% |

GRÁFICA 5



En el apartado anterior mencionamos que los estudiantes de las universidades particulares tienden a hacer omisiones; pues bien, también es frecuente que inserten preposiciones.

3.4. CONCORDANCIA GRAMATICAL

Gili Gaya (1998) señala que “uno de los medios gramaticales de relación interna es la *concordancia*, o sea la igualdad de género y número entre sustantivo y adjetivo, y la igualdad de número y persona entre un verbo y su sujeto” (pág. 27). Este autor establece dos reglas generales de concordancia gramatical:

1. “Cuando el verbo se refiere a un solo sujeto, concuerda con él en número y persona; y cuando el adjetivo se refiere a un solo sustantivo, concuerda con él en género y número” (pág. 29)
2. “Cuando el adjetivo se refiere a varios sujetos debe ir en plural.
[...] Cuando el adjetivo se refiere a varios sustantivos va en plural.

Si los sustantivos son de diferente género, predomina el masculino" (pág. 34).

Tanto el género como el número son categorías sintácticas del nombre reconocibles en los fenómenos de concordancia que funcionan como marcas de *cohesión interna* (importantes en una lengua como el español que no posee un orden sintáctico estricto) y ayudan a la buena comprensión del mensaje. Así, su importancia se manifiesta a nivel de discurso, no tanto como una exigencia lógica, sino fundamentalmente gramatical (del sistema)" (Vigara, 1992: 231). En el habla universitaria es frecuente la aparición de la discordancia gramatical, tanto de género:

* el economista estudia sólo economía o el politólogo, inclusive este el que estudia Ciencia Política, su *formación es muy enfocado nada más a la política.*

(UNAM)

como de número:

* Hay *escuelas en la cual* manejan todo eso súper bien...

(UVM)

* Si tus papás *son una* de las personas...

(U.P.)

Cabe señalar, que en el habla universitaria se presenta la llamada concordancia *ad sensum*, o concordancia por sentido que "se basa en la conciencia semántica del hablante, que, al margen de la abstracción de la compleja norma lingüística, concuerda en la primera persona real conceptual o identifica (por inclusión semántica) singular con colectivo (pluralidad) o a la inversa" (Vigara, 1992: 224):

* Yo soy de *las personas que creo* que no vale la pena estar sufriendo...

(Material recogido a oído, La Salle)

* No, es que esa *chava* es mi *ídola*

(Material recogido a oído, UNAM)

En el primer ejemplo, la concordancia debiese ser: *de las personas que cree*. Sin embargo, el estudiante identifica a *las personas* con el yo hablante; por ello, conjuga el verbo *creer* en primera persona del singular.

Con respecto al segundo ejemplo, señalemos que, la norma señala que el sustantivo *ídolo* sólo acepta la marca de género masculino, pero el hablante utiliza un inexistente femenino debido a que está haciendo referencia a una mujer.

3.4.1. Concordancia de número

La discordancia de número se puede explicar con las razones que utiliza Gili Gaya (1998) para argumentar ciertos casos de verbo en singular con varios sujetos:

Si el verbo va [inmediatamente] detrás de los sujetos, la pluralidad es tan visible y próxima que es muy raro que se ponga en singular. [...] Por el contrario, el verbo delante puede colocarse en singular o plural, y en el análisis que sigue el espíritu procede por suma de sujetos singulares. Todo depende, pues, de si la totalidad de la presentación ha estado presente en el momento de proferir el verbo, o de si los sujetos han ido apareciendo en la mente del que habla después del enunciado del verbo. Por esta causa las anomalías gramaticales en la concordancia son más frecuentes en la lengua hablada que en el lenguaje literario (pág. 35).

Así, en el siguiente ejemplo:

- * — ¿ [...] qué tan importantes crees que son los estudios de posgrado?
- Muy importantes, y hoy en día mínimos. Antes eran importantes, pero no todo lo hacía; hoy en día es fundamental.

(La Salle)

la lejanía del sujeto explica la discordancia verbal.

Otto Jespersen (1968) afirma que “parece existir una fuerte tendencia en todas las lenguas a usar la forma singular del verbo en lugar de la plural (más que lo contrario) cuando el verbo precede al sujeto; en muchos casos porque en el momento de enunciar el verbo el hablante no ha decidido todavía que palabras va a añadir” (pág. 247). Por tales motivos, en el habla universitaria encontramos falta de concordancia centrada en el verbo cuando éste lleva su sujeto pospuesto, tal como sucede en la siguiente oración:

- * *Me latían todo el desmadre* del movimiento. (UNAM)
- * Pero digo, de algo *tiene* vivir los cuates esos que están ahí... (UNAM)

Por otro lado, los estudiantes suelen interpretar como pluralidad y concordar con un verbo en plural formas singulares que indican colectividad:

- * Yo creo que hasta eso *la gente que estamos* ahí es porque nos gusta. (U.P.)
- * Y todo el *mundo salimos* sabiendo mucho. (La Salle)

Según Gili Gaya (1993)

favorece la concordancia en plural de los colectivos singulares la distancia a que se encuentran o adjetivo con que deben concordar. Cuando las palabras interpuestas son muchas, la posibilidad de concordancia en plural aumenta [...] Si son pocas, o si los elementos concertados se suceden inmediatamente, la concordancia gramatical se impone por proximidad (pág. 31)

Sin embargo, como hemos visto en los ejemplos anteriores, el colectivo se encuentra junto al verbo concordando. Por ello, nos parece más acertada la reflexión que hace al respecto Jespersen (1968):

[Los colectivos] indican una unidad compuesta por varios objetos o seres que se pueden contar por separado; así pues, un colectivo desde un punto de vista de 'uno' y desde otro punto de vista 'más de uno', lo cual explica las propiedades lingüísticas de palabras que unas veces llevan una construcción en singular y otras una construcción plural. (pág. 229)

Otra muestra de discordancia se presenta cuando el número de un verbo copulativo es atraído por su atributo cuando el sustantivo sujeto funciona con una valor genérico:

* Y yo digo que *los valores no es* tanto de que seas que seas este... católico o judío o que seas una persona muy allegada a la religión, sino que los valores son de la persona.

(UNAM)

Ahora bien, en nuestro *corpus* aparecieron discordancias gramaticales que no tiene una explicación clara; podrían ser simples errores circunstanciales:

* [...] se ha encerrado mucho en *cosas que no me gusta*.

(UNAM)

3.4.2. Concordancia de género

Jespersen (1968) define al género como "cualquier clasificación gramatical que presenta alguna analogía con la distinción existente en las lenguas indoeuropeas entre masculino, femenino y neutro, tanto si está basada en las distinción natural en dos sexos o en la existente entre seres animados e inanimados o en cualquier otro criterio." (pág. 269).

Por otro lado, mientras "la categoría gramatical de número corresponde evidentemente a la distinción que encontramos en el mundo exterior entre *uno* y *más de uno*" (Jespersen, 1968: 50), en la categoría

gramatical de género no hay ninguna correspondencia con otra categoría externa de los hechos; es decir, mientras la realidad nos obliga a distinguir entre (una sola) *silla* y *sillas* (más de una), no existe una causa natural para que algo concreto o abstracto sea designado como *la vez* o *el pez*, en lugar de *el vez* o *la pez*. En español se trata de una mera convención, por la que el género aparece ligado a la elección del sustantivo (Vigara, 1992: 231)

Quizá lo anterior explique la discordancia de género en adjetivos que se encuentran lejos del sustantivo con el cual debiesen concordar.:

* — ¿Por qué no pertenecen al poder judicial si son juntas federales?
[las autoridades jurisdiccionales]

— Porque surgen en un momento revolucionario y tiene jurisdicción y autonomía plena, pero, pero no están este... ¿cómo se dice?, no están adscritas a ningún poder, *son autónomo*.

(UNAM)

* En cambio nuestra carrera como que es una combinación de entre lo técnico y lo teórico, porque ves desde *teoría social* que es muy *teórico*, hasta lo que es comercio exterior, finanzas que es muy técnico .

(UNAM)

* Aquí *historia* está mucho más enfocada a la historiografía, este... es mucho más *teórico* que *monográfico*...

(UIA)

En los cuantitativos y ordinales existen vacilaciones y alternancias entre el uso como adverbio (invariable) y como adjetivo (concordado), lo cual es común en el habla coloquial:

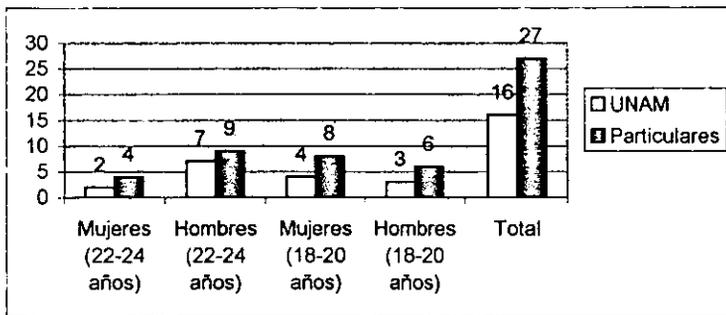
* Y traía una chamarra así *media fea*.

(material recogido a oído, La Salle)

* Al principio, la *primer semana* si eran... sí, el grupo era unido,

(U.P.)

GRÁFICA 6
Frecuencias de las discordancias gramaticales



Los datos de la gráfica revelan que se presenta con más frecuencia la discordancia gramatical en el habla de los estudiantes de las universidades particulares.

3.5. Los clíticos

La característica definitoria de los pronombres átonos es que siempre se encuentran junto al verbo, o junto a otro pronombre átono que, a su vez, está junto al verbo. Los elementos átonos reciben el nombre de *clíticos*; están en posición proclítica si preceden a la unidad a la que se juntan, y en posición enclítica si les siguen. Se trata de las formas: *me, te, lo, la, le, nos, os, los, las, les, se*. El contenido gramatical de éstas es el siguiente:

me: primera persona del singular, en función de complemento directo o indirecto;

te: segunda persona del singular, en función de complemento directo o indirecto;

lo: tercera persona del singular, masculino, en función de complemento directo o indirecto;

la: forma femenina correspondiente a *lo*;

le: tercera persona del singular, en función complemento indirecto;

nos: plural de me;

os: plural de te;

los: plural de lo;

las: plural de la

les: plural de le;

se: tercera persona, reflexivo; variante combinatoria de *le(s)*

Así pues, la función de los pronombres personales átonos es la de objeto directo o indirecto; sin embargo, existen ciertas modalidades de construcción pronominal cuyas funciones son difíciles de precisar. De esta manera, existen verbos que requieren en su conjugación formas pronominales de la misma persona que el sujeto, pero no son reflexivas, pues a diferencia de éstas, las formas pronominales no constituyen complementos verbales, es decir, no poseen una función sintáctica, sino que forman parte del sintagma verbal. Tal es el caso de ciertos verbos de movimiento (*quedarse, irse, marcharse, etc.*), de los verbos que significan voluntad memoria u olvido (*acordarse, imaginarse, suponerse, etc.*) y de los verbos que significan la entrada a un estado (*embarazarse, enfriarse, despertarse, dormirse, etc.*). Sin embargo, la necesidad de encontrar una caracterización gramatical de este tipo de construcción pronominal ha llevado a fijar la atención en la orientación desde el punto de vista del sujeto. Por ello, han aparecido opiniones que defienden, desde una perspectiva cognoscitiva, la existencia de construcciones de valor medio en español, entre ellos Ricardo Maldonado (1999), quien afirma: "Grosso modo la [voz] activa ve la acción desde la perspectiva del agente; la pasiva,

desde el paciente. [...] La media, en cambio, ha sido analizada como una voz que alterna con la activa y que designa acciones o estados que afectan al sujeto o a sus intereses.” (pág. 15) Otros autores como J. Alcina y J.M. Bleca (1994) prefieren el término *medial*:

El castellano emplea la misma marca reflexiva para la voz medial y la reflexiva. Con la construcción reflexiva, la realidad aludida por el sujeto y el pronombre reflexivo son dos instantes distintos de una misma realidad o dos aspectos distintos de una misma realidad. El valor medio anula esta duplicidad y consigue inscribir la acción verbal en el sujeto o expresar la total inmersión del sujeto por él realizada. Por otra parte, el sujeto medial es mínimamente un sujeto activo, se presenta como el sujeto en el que la idea verbal ocurre sin intervención de la voluntad, como un proceso que se realiza u ocurre en él (pág. 912).

Pero no nos detendremos en una categoría tan compleja y debatida como la voz verbal, baste con decir que su descripción se basa principalmente en las nociones de reflexividad, reciprocidad y transitividad.

Otro autor que ha hablado del tan problemático fenómeno es Andrés Bello (1984), quien hace reflexiones acerca de algunos dativos cuyas funciones no son las de un objeto indirecto. A estos clíticos los llama *dativos superfluos*, los cuales sirven, según el autor, “sólo para indicar el interés que uno tiene en la acción significada por el verbo, o para dar un tono familiar y festivo a la oración” (pág. 285) Esta clase de clíticos suelen llamarse *ético* o *de interés*. A continuación se presentan algunos ejemplos aparecidos en el *corpus*:

- * De todas formas estúdiate todos los conceptos básicos.
- * Mejor experimentas por tu cuenta y ya te lo llevas todo tú.
- * [...] no que tengas que ir a otras carreras a ver qué te sacas de ellas.
- * Después te puedes hacer un posgrado
- * Los cien [libros] que te debes leer, te los lees.

* [...] *me* lo cabuelo bien chido.

* *Yo te busco pasar lista.*

(UNAM)

La función del clítico en los ejemplos anteriores no es ni un complemento directo ni un caso de reflexividad. Sin embargo, Alarcos (1994b) señala que la función de esta clase de clíticos es la de *complemento*. Considera que la forma pronominal que aparece en *te bebías tres copas, me como una chuleta, se tomó el café*, etc., “cumple más que nada un papel afectivo, enfático, y expresivo, pero su función gramatical es la de complemento” (pág. 218)

Desde esta perspectiva tendría el papel de un refuerzo

que busca descubrir los numerosos efectos de sentido que emanan de su uso en las más diversas construcciones, algunos creen ver en ellos verdaderos “valores semánticos”; A. Gooch, por ejemplo, habla de *estudiarse, ganarse, recorrerse, oírse, verse, beberse, comerse, fumarse, tomarse*, etc. [Pero] si bien en algunos casos frecuentemente aducidos por los tratadistas puede comprobarse cierto sentido reforzador o enfático, ello no puede afirmarse en general. A parte de que en algunas ocasiones se ha impuesto como norma la construcción pronominal (*se ha fumado mi paquete de tabaco*, no **ha fumado mi paquete de tabaco*; en cambio, sólo cabe la no pronominal en *hoy ya has fumado mucho*), la ‘intensificación’ de la acción, si cabe habla de tal, no resulta exclusivamente de la presencia del reflexivo, sino de otros elementos que configuran la frase, incluida la especial línea melódica que a menudo se superpone. Con un giro pronominal se puede conseguir un igualmente un sentido particularmente expresivo. (Narbona, 1989: 87)

Por su parte, S. Gutiérrez opina que en estos casos la función del reflexivo no debe confundirse con la de *complemento*; según él, los dativos concordados son simplemente “enfanzadores del número y persona del sintagma que contrae la relación predicativa”.(cit. por Narbona, 1989: 87).

Como vemos, la visión de Gutiérrez es parecida a la de Alarcos, pues éste autor considera que los clíticos concordados a los cuales hemos hecho

mención, han de interpretarse como enfáticos, como sucede en el siguiente ejemplo:

* [...] pero Claudia está muy a gusto y ganándose como cuarenta mil al mes.
(ULA)

Pero en nuestro *corpus* apareció otra forma átona aún más problemática. Se trata del clítico no concordado *le* sin la función de objeto indirecto:

- * Si quieres *le* hacemos así, ¿no?
 - * la cosa es que no *le* has estudiado bien en el aspecto
 - * Si sí me he estado movilizado, pero este... el sábado pasado me entró así como que la crisis existencial [...]y si *le* estoy estudiando y todo y de hecho estuve platicando con [...]
 - * Y luego ya yo lo busqué por orden y todo y estoy buscando la mugrosa respuesta y no la encuentro, o sea, no *le* hallo.
 - * la verdad es que *le* he aprendido más de filosofía por fuera.
 - * Desde hace tiempo *le* hago a la escritura.
 - * Y pues yo desde hace tiempo *le* hago a la escritura.
 - * Pon*le* que si te valga si la tienes registrada.
- (UNAM)
- * me quiero meter al inglés antes de que venga, que nazca el bebé. Y aunque sea lo poquito que *le* avance.
- (ULA)

En estos ejemplos *le* no opera como un marcador de datividad. Tampoco se trata de casos de leísmo, pues la forma *le* no funciona como objeto directo. Se trata, pues, de un clítico con un valor enfático y expresivo. Además, dicho clítico involucra al hecho con la persona.

Otra anomalía en el uso de los clíticos observada en el *corpus* es el uso de la forma átona en función complemento directo singular para expresar objeto indirecto en plural, adquiriendo así una significación genérica:

* Hay maestros que si se prepara muy bien; por eso, yo *le* pondría un ocho.

(UNAM)

* Nos presionan bastante y quieren que *le* hagamos el trabajo gratis.

(U.P.)

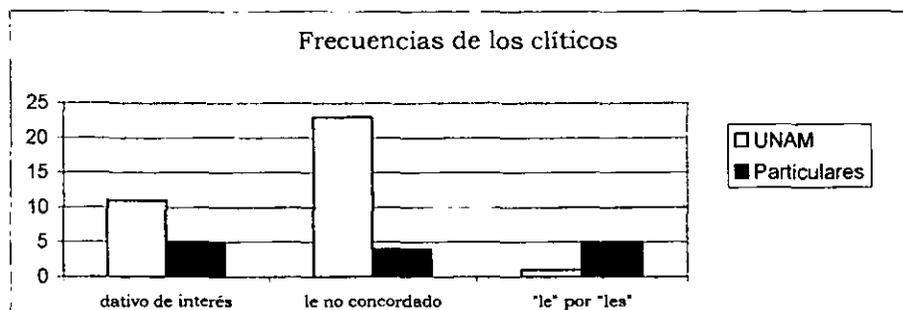
CUADRO 10

| <i>Clíticos en la UNAM</i> | | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------|----------------------------|-------------------------|------------------------|
| | Mujeres (22-24 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20) | Hombres (18-20 años) | Total de frecuencias | Frecuencia relativa |
| Dativo de interés | 8 | 1 | 2 | 0 | 11 | 68.75% |
| Le no concordado | 10 | 1 | 8 | 4 | 23 | 85.18% |
| "le" por "les" | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 16.66% |

CUADRO 11

| <i>Clíticos en las universidades particulares</i> | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------|
| | Mujeres (22-24 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (18-20 años) | Total de frecuencias | Frecuencia relativa |
| Dativo de interés | 4 | 0 | 0 | 1 | 5 | 31.25% |
| Le no concordado | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 | 17.39% |
| "le" por "les" | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | 83.33% |

GRÁFICA 7



Como vemos, los estudiantes de la UNAM tienden a utilizar el dativos de interés y el *le* no concordado. El uso de estos clíticos corresponde a valores enfáticos o afectivos. Por otro lado, encontramos que los estudiantes de las universidades particulares utilizan con más frecuencia la forma *le* cuando según la norma debiese ser *les*. Como ya hemos mencionado, este fenómeno se debe a que los estudiantes utilizan el clítico dativo en singular con un valor genérico.

3.6. LA ENUNCIACIÓN TEMPORAL: EL VERBO

3.6.1. La selección de las formas verbales

En primer lugar, debe destacarse la total ausencia en nuestro *corpus* tanto del antepretérito, antepospretérito y antefuturo de indicativo como del futuro y antefuturo de subjuntivo. Asimismo, ciertos tiempos aparecen con poca frecuencia: el futuro sintético, el antecopretérito, el pospretérito, etcétera (Cf. cuadro 12).

En segundo lugar, debemos subrayar el abundante uso del presente de indicativo. Lamiquiz (1994) dice al respecto que tal fenómeno es “comprensible ya que, en el sistema teórico, sirve para comunicar realidades, algo muy propio del contenido conversacional de los textos enunciativos orales. Porque la experiencia del emisor queda anclada excepcional en el presente de su “ahora” o momento de la enunciación [...]” (págs. 176-177).

El presente es el tiempo verbal más empleado debido a sus múltiples posibilidades de significación, es decir, “el hablante tiende frecuentemente a actualizar —aun tratándose de acciones pretéritas o futuras— lo que expresa, usando la forma verbal presente” (Moreno de Alba, 1972: 180). Para Gili Gaya (1998), el empleo del presente en sustitución del pretérito recibe el nombre de presente *histórico*. Así, frecuentemente los estudiantes narran anécdotas pasadas utilizando del presente el indicativo; esto es, al actualizar la acción pasada, los estudiantes la presentan con más viveza al interlocutor:

* De hecho estuvimos platicando y me *dice*: “¿Nunca has litigado laboral, verdad?. Y le *digo*: “No”. Y me *dice*: “ se nota” —Y yo: “¡ay, o sea, qué bueno!”— Sí —*dice*— lo que pasa que muchos conceptos los traes precisos, pero hay muchas cosas que dice la ley que en la práctica no. Le *digo*: “No *pus* nunca he litigado en laboral. “¿Entonces por qué hiciste una tesis en laboral?” Y le *digo*: “¡Ah!, lo que pasa es que mis clases fueron muy buenas, profe.” Y ya todo el rollo y todo., y me *dice*: “Ah, bueno, de todas formas estúdiate los conceptos básicos muy bien...”

(UNAM)

* Y *llego* y lo primero que me encontré fue a él.

(UIA)

* Le *hablé* y si le *digo*: “Oye *pus* te quiero invitar a... *pus* quiero verte”.

(ULA)

Asimismo, los estudiantes suelen utilizar el presente de indicativo con un valor temporal futuro:

* Yo te hablo antes del sábado

(UIC)

En lo que se refiere al futuro del indicativo, los estudiantes universitarios tienden a sustituirlo por la perífrasis “*ir a +infinitivo*”. En esta perífrasis el verbo *ir* y la preposición *a* nos dan el significado temporal de futuro, mientras que el verbo en infinitivo, el inicio de la acción:

* Pues le *voy a hacer* así la chillona para que vaya.

(UNAM)

* Y entonces, este.... qué te iba a decir: *voy a investigar* eso, ¿no?

(UIC)

* De hecho, tengo examen ahorita y no sé que *voy a hacer*.

(UIA)

* Yo desde chiquita decía: *voy a estudiar* en la Ibero

(UIA)

Algunas gramáticas no reconocen que la perífrasis “*ir a + infinitivo*” es un medio más del que dispone la lengua para expresar una acción futura. Así, por ejemplo, Seco (1985) opina que la perífrasis “indica una acción futura que se ve más inmediata al presente [...] o más voluntaria, que la expresada por el tiempo llamado futuro” (pág. 200). Sin embargo, en múltiples contextos, la perífrasis indica un futuro más o menos lejano:

* Pero sí o sea a una persona no se le estimula, este... no... pus jamás *va a hacer* nada.

(UNAM)

* Luego se ponen a pensar: “bueno, en qué *voy a trabajar*, si *voy a trabajar* me van a pagar bien o vale la pena desvelarme tanto y matarme tanto para que no me vayan a pagar nada o para que sea un trabajo inseguro”.

(UNAM)

Obsérvese que el primer ejemplo se encuentra en un plano hipotético y que el segundo expresa cierta vacilación, lo cual comprueba que el uso de esta perífrasis no siempre indica —al menos en el habla universitaria— inmediatez respecto al presente y llega incluso a adquirir un valor modal.

Gili Gaya (1998) señala que a causa del carácter eventual de la acción venidera, el empleo del futuro supone cierta capacidad de abstracción por parte del hablante:

Por eso aparece tarde y es de uso poco frecuente en el habla infantil. Los niños usan con preferencia el presente de indicativo con significado de futuro (*van*, por *irán*; *salto* por *saltaré*) o bien locuciones perifrásticas en presente como *voy a ir*, *voy a escribir* (por *iré*, *escribiré*). También los adultos poco instruidos recurren al presente por futuro mucho más a menudo que las personas cultas: *este año vamos a coger mucha aceituna*, por *cogeremos*; *se lo digo*, por *se lo diré*. La obligación o el propósito presente de realizar un acto sustituye a las formas del futuro. Es bien sabido que ciertos dialectos iliterarios carecen de futuro propiamente dicho. (Pág., 165)

En el español mexicano son varias las formas en decadencia, y entre ellas está el futuro de indicativo. “Evidentemente, toda forma verbal en decadencia es sustituida por otras formas verbales. En el español general, y en el mexicano en particular, el futuro de indicativo es frecuentemente sustituido por: el presente de indicativo o por la perífrasis *ir a + infinitivo*” (Moreno de Alba, 1985: 91).

Moreno de Alba (1985) señala que el futuro suele presentar un valor modal, “que engloba una serie de usos cuya característica común sería no la de clasificar temporalmente una acción, sino subrayar alguna otra función” (Pág. 94). Así, el futuro en los estudiantes no sólo sirve para

significar acciones venideras, también expresa suposición, conjetura o vacilación:

- * — ¿Y de dónde la vas a sacar [la información] si no es una obra conocida?
— Tú *sabrás*.

(UIA)

Asimismo, el futuro se suele utilizar en *clichés* o fórmulas más o menos fijas:

- * No sé cuánto tiempo de mi vida, o sea, es que no es estudiar tal cual, o sea, por ejemplo para leer, casi todos los días tienes ahí dos, tres páginas que leer o, ya sabes, alguna lectura, algún pedazo, un fragmento... no sé... ¿*Qué será?* Como una hora diaria

(UIA)

- * Cuando yo empecé a estudiar esta carrera, pues yo tenía otra visión, o sea, pues qué *te diré*: este... sabía que iba a estudiar Relaciones Internacionales...

(UNAM)

- * Sí tenía una visión así muy, no sé, *te diré*, eh no sé muy... tenía yo desconocimiento más que nada

(UNAM)

Aunque son pocos los casos, el valor temporal del futuro aún persiste, pues como señala Moreno de Alba (1977) "en el caso de futuro en *re* [la] decadencia es notable pero no absoluta" (pág. 131).

- * Yo *trataré* de no preguntarte cosas prácticas

(UNAM)

- * Por ejemplo, a la maestra, no *diré* su nombre porque no quiero quede demostrado, pero se pegó contra el borde del pizarrón cuando se hizo para atrás

(UNAM)

Otro fenómeno digno de llamar la atención es el uso del gerundio en oraciones independientes:

* Digo, ahí ves el movimiento parista, los que vienen a estudiar estamos en las aulas y [...]los que están afuera, ¿no?, grilleros y demás, no hacen nada y *drogándose* y *jugando* y *alcoholizándose* y demás cosas que te puedas imaginar de ese tipo.

(UNAM)

* Mejor así, *terminando*, luego luego a encargar.

(ULA)

* —. Mira, es que todos los que estudiaron ahí están dando clases.

—. ¿Todos los que estudiaron en la ULA?

—. Sí, por ejemplo, acá mínimo la licenciatura. Así, parecen papel reciclado. Salen y dando clases

(ULA)

A continuación hablaremos de un fenómeno que, aunque es poco frecuente en el habla universitaria, vale la pena mencionar. Se trata de la forma verbal *agarrar y + verbo conjugado*:

* Sí, o sea, mira ese día me dijeron, me dijo esta [x]: “Es que estaba bien enojada contigo que no sé qué” Y *agarré y voltié*, o sea, pero ni me alteré ni nada, y le digo: “Sabes qué, ahora voy a pensar como [X] — le digo— [...] Y *agarró y se quedó* [X] así. Y me dice: “¡ay! oye [X] es que tú no eres así de vales”. Le digo: “Pero ahorita— le digo— sí tengo que luchar [...]”. Le digo: “En asuntos de lana por mi que se jodan — le digo—. Y *agarró y se quedó* [X] así

(UNAM)

Como se habrá observado, el verbo en infinitivo se desemantiza, pierde su significado de ‘asir’ y adquiere un valor temporal incoativo; además la conjunción *y* refuerza el carácter incoativo de la forma verbal.

3.6.2. La elección del modo verbal

Con los *modos* verbales se expresa el punto de vista subjetivo ante la acción verbal que se enuncia. “Podemos pensar el verbo como una acción o fenómeno que tiene lugar efectivamente; nuestro juicio versa entonces sobre algo que consideramos real, con existencia objetiva. Podemos pensar

también que el concepto verbal que proferimos es simplemente un acto mental nuestro, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento" (Gili, 1998: 132), es decir, concebimos a la acción como una posibilidad, como algo que no tiene existencia real. El subjuntivo expresa, pues, duda, posibilidad, necesidad y deseo.

Ciertos verbos, como *temer*, envuelven al juicio en la irrealidad que ellos expresan, y por ello, el verbo subordinado deberá ir en subjuntivo.

El adverbio de duda *quizás* matiza el juicio de irrealidad suficientemente para que el verbo esté en subjuntivo. "Se trata de subordinaciones mentales que envuelven psíquicamente al juicio que enuncia, aunque gramaticalmente no dependa de un verbo principal" (*idem*).

En el habla universitaria, sin embargo, frecuentemente aparecen en indicativo los verbos que acompañan a este adverbio:

* Y este... y por lo mismo que te invitan tú tu lo tomas porque tienes este *quizás* algunos *tenemos* el tiempo, otros por necesidad *quizás lo hacen*, porque pus para sostener su carrera pus tiene que trabajar y qué mejor que trabajar con algo que tenga que ver con tu profesión, ¿no? *Quizás* el defecto aquí es que ser pasante....

(UNAM)

* porque *quizás* sí este.... *son* un poco más quisquillosos

(UNAM)

Una locución adverbial propia del habla universitaria es la forma *igual y* (o simplemente *igual*). Generalmente, los verbos que acompañan a esta expresión son conjugados en indicativo:

* Y algunos de ellos pus *igual tienen* una carrera de licenciatura y realmente ya como maestros *igual y* ya no *son* tan buenos o siempre han sido muy patéticos

(UNAM)

* Pues bueno, yo me quiero dedicar a la museología, pero pus *igual y hay* mucho campo

(UIA)

* Hay de todo y aunque yo no sea parte de lo que ellos son, ya no me hacen tan diferente, o sea, *igual y* tienen un núcleo de personas como lo tenemos ahí en la cafetería

(UNAM)

Lamíquiz (1994) sostiene que la frecuencia en el empleo del subjuntivo se encuentra relacionada con el grado de certidumbre y optimismo que poseen los hablantes de acuerdo con su generación:*

En la primera generación de los jóvenes se advierte una pequeña inclinación hacia el uso de la visión realizada del indicativo, interpretable sociolingüísticamente como símbolo de mayor optimismo. En sentido inverso, la tercera generación, con su tendencia hacia el empleo más frecuente del subjuntivo, puede ser que simbolice la mayor experiencia ante los acontecimientos de la vida real. Y llama la atención el fuerte contraste diferenciador en la segunda generación, con un triple empleo del subjuntivo frente al indicativo, expresión simbólica de un marcado pesimismo ante los acontecimientos de la experiencia vital precisamente en una generación, la segunda, que se considera más representativa del momento histórico (pág. 179).

Lo anterior pudiese explicar el uso frecuente del indicativo, ya que los hablantes pertenecientes al *corpus* de esta investigación son menores de 25 años (pertenecen aún a la primera generación).

Ahora bien, para explicar las formas verbales subjuntivas es necesario atender al contexto sintáctico, a las clases de oración en que aparece, pues como veremos, esto es relevante para determinar sus usos y valores. Habíamos visto en el apartado 3.3.2. que los estudiantes tienden a elidir la conjunción subordinante *que*. Pues bien,

* El autor se basa en el análisis de unas encuestas que se grabaron en 1974. Éstas sirvieron para conformar un *corpus* de habla culta.

en algunos casos al perderse la conjunción, el verbo cambia de modo verbal:

- * Deja [] agarro mi agenda [que] (UNAM)
- * Deja [] te busco [que] (UNAM)

Nótese que en estos ejemplos, el verbo subordinado se encuentra en presente de indicativo. Si estas oraciones llevasen conjunción, dicho verbo se conjugaría en subjuntivo: *Deja que agarre* y *Deja que te busque*. En estos casos, las oraciones se encuentran en el plano de lo posible; en cambio, al omitir la conjunción y utilizar el indicativo, los hablantes otorgan a la acción mayor grado de realización. Además, la pérdida del nexo trae como consecuencia una unión más estrecha entre la oración subordinada y la subordinante, por lo que aumenta el grado de transitividad.

En el siguiente cuadro muestra las frecuencias relativas de los tiempos verbales, para lo cual se tomó una muestra del habla de cada uno de los 32 hablantes que conforman el *corpus*. Cada porcentaje está calculado conforme al total de la suma de las frecuencias verbales de cada uno de los ocho grupos de hablantes.

CUADRO 12

Promedio de frecuencia por cada grupo de informantes

| | UNAM | | | | Universidades particulares | | | |
|------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | Mujeres (22-24 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (18-20 años) | Mujeres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (22-24 años) | Hombres (18-20 años) |
| P | 49.48 | 60.04 | 41.49 | 41.47 | 57.78 | 57.30 | 60.79 | 54.80 |
| Pr | 21.16 | 5.64 | 11.70 | 18.44 | 9.29 | 10.00 | 9.38 | 3.87 |
| F | — | 0.22 | 0.18 | 0.61 | 0.25 | 0.19 | — | 0.16 |
| FP | 2.04 | 2.25 | 2.19 | 1.02 | 1.75 | 0.76 | 0.23 | 0.33 |
| C | 1.70 | 2.03 | 8.95 | 11.06 | 7.03 | 4.60 | 4.22 | 6.40 |
| Pp | 1.36 | 0.45 | 0.91 | 1.43 | 1.00 | 0.57 | 1.17 | 2.02 |
| AC | 0.68 | 0.45 | 0.0 | 0.61 | — | 0.76 | — | 0.16 |
| PS | 5.11 | 6.32 | 4.57 | 5.12 | 2.26 | 4.80 | 5.16 | 5.05 |
| PrS | — | .22 | 0.18 | — | — | 0.38 | 0.23 | 0.50 |
| APS | — | .22 | .18 | — | — | — | 0.23 | — |
| APrS | — | — | .54 | — | 0.75 | 0.38 | 0.46 | 0.33 |
| I | 12.28 | 14.67 | 21.57 | 11.8 | 8.54 | 15.19 | 10.79 | 20.40 |
| G | 2.7 | 3.16 | 6.03 | 2.86 | 6.53 | 2.50 | 3.99 | 2.80 |
| Pa | 0.34 | — | 0.18 | 1.02 | 0.50 | — | — | 0.67 |
| Imp | 0.68 | 0.90 | 1.27 | 2.45 | 1.25 | 0.38 | 1.87 | 1.01 |

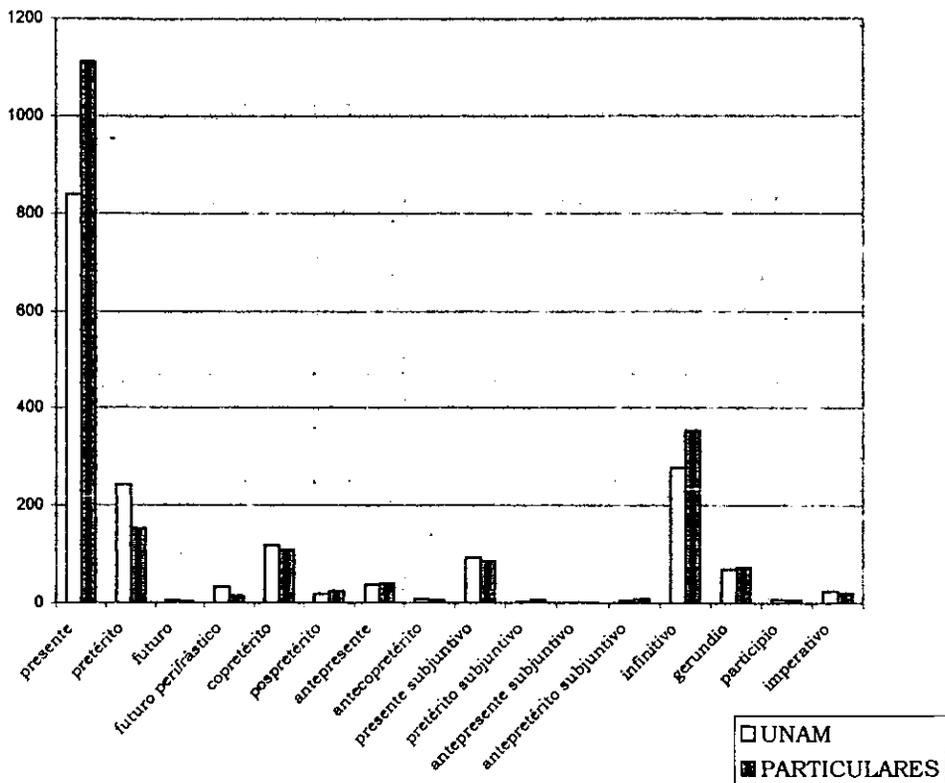
En este cuadro se utilizan las siguientes abreviaturas: P= presente, Pr= pretérito, F = futuro, FP= Futuro perifrástico, Pp= Pospretérito, AP= antepresente, AC= antecopretérito, PS= presente subjuntivo, AprS= antepretérito subjuntivo, I= infinitivo, G= gerundio, Pa= participio, Imp= imperativo. El antefuturo, el antepretérito, el antepospretérito, el futuro subjuntivo y el antefuturo subjuntivo no se encuentran en la lista, puesto que no aparecen en el *corpus*.

El total de frecuencias verbales en la muestra es el siguiente: de la UNAM: 293 de en las mujeres de 22 a 24, 443 en los hombres de 22 a 24, 547 en las mujeres de 18 a 20, 488 en los hombres de 18 a 20; de las universidades particulares: 398 en las mujeres de 22 a 24, 520 en las mujeres de 18 a 20, 426 en los hombres de 22 a 24 y 593 en los hombres de 18 a 20.

La siguiente gráfica muestra la aparición de la suma de las formas verbales de cada uno de los grupos. El total de frecuencias verbales en la muestra es de 1776 en la UNAM y 2012 en las universidades particulares.

GRÁFICA 8

Elección verbal



Vemos pues, que los tiempos más utilizados, tanto en las universidades particulares como en la UNAM, son el presente, el pretérito, el copretérito, el infinitivo y el presente de subjuntivo.

En la siguiente tabla se observa el porcentaje de frecuencias verbales en la UNAM y en las universidades privadas.

CUADRO 13

Total de porcentajes

| | UNAM | PARTICULARES |
|--------------------------|--------|--------------|
| presente | 47.30% | 55.27% |
| pretérito | 13.63% | 7.55% |
| futuro | 0.28% | 0.15% |
| futuro perifrástico | 1.86% | 0.70% |
| copretérito | 6.59% | 5.37% |
| pospretérito | 1.01% | 1.19% |
| antepresente | 2.08% | 1.94% |
| antecopretérito | 0.39% | 0.25% |
| presente subjuntivo | 5.24% | 4.27% |
| pretérito subjuntivo | 0.11% | 0.30% |
| antepresente subjuntivo | 0.06% | 0.05% |
| antepretérito subjuntivo | 0.23% | 0.45% |
| infinitivo | 15.60% | 17.54% |
| gerundio | 3.89% | 3.63% |
| participio | 0.39% | 0.30% |
| imperativo | 1.35% | 1.04% |

Como vemos, no hay grandes diferencias en cuanto a los porcentajes; pero llama la atención que los estudiantes de la UNAM utilizan menos el presente y más el pretérito que los estudiantes de las universidades particulares.

IV

EL LÉXICO EN EL HABLA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

4.1. CAMBIOS SEMÁNTICOS

Como es sabido, una característica inherente a la lengua es el cambio, algunas veces acelerado y otras imperceptible. Así, en la lengua en un momento entra en juego alguna nueva palabra, o desaparece otra; también las palabras desarrollan nuevos sentidos o se apagan sentidos que hasta entonces eran reconocidos por todos los hablantes.

Ullmann (1967) afirma que el cambio lingüístico tiene múltiples causas (lingüísticas, históricas, sociales, psicológicas, influencia extranjera y exigencia de un nuevo nombre) (Cf. pág. 222-238). Pero existe una explicación general: "La forma de las palabra es una realidad física, perceptible por los sentidos, fácil de conservar; en cambio, el significado es una imagen mental, que por su propia naturaleza tiene unos límites imprecisos y que por tanto es fácil que no coincida exactamente en unos y otros individuos, o en distintos momentos de uno mismo" (Seco, 1985: 218).

Existen al menos tres recursos importantes para la creación de palabras en una lengua: 1) la derivación. 2) los extranjerismos y el cambio de significado de voces preexistentes, casi siempre del empleo figurado o, algunas veces, la invención de términos totalmente nuevos.

El cambio de significado se da por medio de cuatro procedimientos (Cf. Ullmann, 1965: 238-257):

1. *Metáfora*: Comparación en la que un concepto que el hablante tiene en mente se relaciona con otro.
2. *Metonimia*: Proceso de aplicar a un concepto el nombre de otro que ya antes poseía una relación con él. La metonimia no descubre nuevas relaciones como la metáfora, sino que surge en palabras relacionadas entre sí.
3. *Etimología popular*: Proceso que consiste en cambiar la forma o el significado de la palabra conectándola, erróneamente, con otro término con el que guarda similitud fonética.
4. *Elipsis*: Entre dos o más palabras que se encuentran juntas, suele establecerse una influencia semántica mutua. Así, una palabra contamina a la otra, una desaparece y la que queda conserva el significado de la que se perdió.

En la mayoría del léxico universitario, el cambio de significado se da por medio de metáforas. El empleo metafórico o figurado de ciertos vocablos es un rasgo de creatividad lingüística por parte de los estudiantes. A continuación enumeraremos los vocablos metafóricos que

aparecieron en nuestro *corpus*: *equis* (adj. 'anodino, intrascendente'), *pedo* (problema, borracho), *barco* (se utiliza como adjetivo o como sustantivo 'maestro poco estricto'), *churro* ('suerte'), *marear* ('confundir'), *mancharse* ('tener un mal comportamiento'), *aguantar* ('esperar'), *lanzarse* ('aventurarse'), *aventarse* ('aventurarse'), *perro* (adj. 'estricto'), *rollo* ('asunto, argumento, discurso'), (un) *buen de* ('mucho'), *fresa* ('petimetre, burgués'), *choro* (tal vez provenga de *rollo*, puesto que su significado es el mismo y tiene semejanza fonética con tal palabra), *latir* ('tener preferencia por algo', 'gustar'), *bolita* ('grupo de amigos o compañeros de la escuela'), *farol* (adj. 'presumido'), *jalado* (adj. 'incoherente'), *jalada* (sust. 'incoherencia', 'tontería', 'acción perversa').

En nuestro *corpus* no encontramos ejemplos de etimología popular elipsis, y metonimia propias del habla estudiantil. El único ejemplo de elipsis que encontramos es la omisión de palabras en los nombres de las asignaturas, elipsis propia del habla estudiantil en general (medieval en lugar de Literatura medieval, por ejemplo). En cuanto a metonimia, sólo aparece la palabra *marcar*, cuyo significado en el habla universitaria es 'hablar por teléfono'. No se registran casos de etimología popular en el *corpus*. Sin embargo, hemos registrado a oído un ejemplo. Se trata de la palabra *pasahambres*, que asocia la palabra *hambre* con *pasante*. Dicha asociación se debe al bajo sueldo que perciben los pasantes de licenciatura.

4.2. EUFEMISMOS

Ullmann señala que una de las causas del cambio lingüístico se debe a motivaciones psicológicas. Por ello, en ocasiones se presenta la necesidad de dar un nuevo nombre a una cosa para no pronunciar el suyo habitual, sentido como demasiado evocador del miedo, de la tristeza, las funciones sexuales y fisiológicas, o de asuntos desagradables que por delicadeza se tienden a eludir. Estos sustitutos reciben el nombre de *eufemismos*, y se suelen llamar *tabúes* las palabras sustituidas (Cf. pág. 226-238).

Los eufemismos se caracterizan por ser palabras equívocas, esto es, “que junto al sentido postizo con que son usadas para eludir la voz tabú, conservan perfectamente vivo su sentido normal, el cual sirve precisamente de pantalla para disimular de algún modo la realidad (Seco, 1985: 220). En el habla universitaria la palabra *cabrón* se sustituye con un vocablo semejante fonéticamente: *cañón*. Dicha palabra es reemplazada debido a su carácter altisonante. Sin embargo, el eufemismo no contiene la misma gama de significados que el tabú: mientras que *cabrón* puede significar, entre otras cosas, ‘malo’ y ‘difícil’, *cañón* sólo conserva el segundo significado. Puede significar además ‘mucho’.

De igual manera, los estudiantes suelen reemplazar la palabra *puta* por *uta*. No se trata de la sustitución de una palabra por otra, se trata simplemente de una aféresis que aminora la connotación altisonante. Además, la forma sustituta sólo se utiliza como interjección y no posee el significado de ‘prostituta’.

4.3. CAMBIOS EN CUANTO AL ALCANCE Y VALORACIÓN DEL SIGNIFICADO.

Ullmann afirma que entre las consecuencias que pueden resultar de los cambios semánticos se encuentran el radio de la acción del significado (alcance) y las tonalidades emotivas del nuevo significado en comparación con el antiguo (valoración) (pág. 257).

Los cambios en cuanto al alcance pueden deberse a la restricción o la extensión del significado.

En la restricción el significado de la palabra se estrecha. La causa más frecuente de este cambio es la especialización del significado de un grupo social particular (Ullmann; 1967: 258). En la extensión, por el contrario, se da una ampliación semántica. En el *corpus* sólo encontramos ejemplos de extensión:

- *niño*: no sólo significa 'infante', pues incluye a toda la gama de personas de poca edad, incluyendo a adolescentes y adultos jóvenes.

* Y aquí en la escuela hay de todo: hay desde la *niña*, la chica Palacio hasta el *niño* que anda de verdad con rastras, pandroso y demás

(UIA)

* [...] porque yo toda mi vida fui en colegios de puros hombres y al entrar a una universidad ya con gente de mi edad o cinco, seis años más grande, y con *niñas* de todos los colegios, y *niños* de varios colegios, no nada más de los legionarios

(La Salle)

- *cuate*: Originalmente la palabra proveniente del nahua *cóatl*, significaba 'mellizo' y por metáfora 'amigo íntimo'. Ahora el significado se ha extendido a 'individuo, persona'.

* El hijo de este *cuate* que estudia acá. (UNAM)

* [...] de algo tienen que vivir los *cuates* esos que están ahí o haciéndose tontos. (UNAM)

* Sí, yo me quedé: “¿A este *cuate* lo conozco?” (ULA)

- *encantar*: No significa ‘agradar en exceso’ sino simplemente agradecer.

Alternan con el verbo *gustar*.

* Y por otro lado eso también eso tampoco me *encanta* de aquí. (UIA)

* Sí hay varios y todo [maestros], o sea, pero pus no, no me encantó [la universidad] (UIA)

- *gūey*: Además de significar ‘tonto’ o ser un vocativo, ha ampliado su significado a ‘individuo, persona’, o bien, ‘novio, amante, pareja’.

* ¿Y sigues con tu *gūey*? (material recogido a oído, UIA)

Ahora bien, los cambios en cuanto a la valoración del significado pueden deberse a desarrollos peyorativos o ameliorativos.

El cambio peyorativo se debe a ciertas asociaciones negativas que hace el hablante con la palabra en cuestión; por ejemplo, cuando un eufemismo deja de percibirse como tal y queda directamente asociado con la palabra que se proponía velar, o bien, palabras asociadas al prejuicio humano (la xenofobia, por ejemplo) (Cf. Ullmann, 1967: 261-266). Así, la palabra *muchacha* se empleaba como eufemismo de ‘sirvienta’, pero luego la forma sustituta habría de adquirir la connotación original. La aféresis acentúa el carácter peyorativo de la palabra:

* Con esa falda pareces *chacha*

(material recogido a oído, UIA)

Por otro lado, los cambios ameliorativos son procesos en los cuales el significado negativo de una palabra va teniendo un debilitamiento gradual; de esta manera, “un término con un sentido desagradable perderá gran parte de su estigma y quedará sólo suavemente desfavorable”. (Ullmann, 1967: 264). También hay casos de mejora positiva del significado (*idem.*), lo cual sucede con el vocablo altisonante *cabrón*:

* O sea, ese cuate es muy listo ¿no?, creo que lleva un promedio de nueve; o sea, es *cabrón* el tipo.

(UNAM)

* Pero o sea igual tiene razón porque porque quien quiere hacer un cambio de veras así *cabrón*, grande; solito; pues está poco menos que pendejo

(UNAM)

* Lo que es rescatable de esta universidad es que tiene una plantilla de maestros muy *cabrona*.

(UIA)

4.4. CAMBIO EN LAS FUNCIONES GRAMATICALES DE LAS PALABRAS

El cambio semántico puede llevar a un cambio de la función sintáctica de las palabras. Un ejemplo de ello es el vocablo *güey* (de buey), cuyo significado primario es ‘toro castrado’. Posteriormente la palabra, por metáfora, se convierte en insulto y cambia fonéticamente. Después de ser un insulto, se convierte en un vocativo; y por último, adquiere nuevamente la función de sustantivo cuyo significado es ‘individuo’ o ‘persona’. Podemos resumir el proceso de la siguiente manera:

sustantivo > adjetivo > vocativo > sustantivo

En nuestro *corpus* no aparece *gūey* como adjetivo, lo cual indica que en el habla universitaria, dicha palabra ya no se considera un insulto.

Veamos algunos ejemplos:

• Como sustantivo:

- * [...] este *gūey* también quiere ser igual que yo... (UNAM)
- * Y eran dos *gūeyes*. (UNAM)
- * [...] me acordé de un *gūey* de no sé qué siglo que cerró la oficina de patentes porque ya todo se había inventado. (UNAM)
- * Ese *gūey* fue director de la carrera de derecho. (ULA)
- * [...] lo agarré de aquí al *gūey*. (UNAM)

• Como vocativo:

- * Pus nada, *gūey*, leemos y aprendemos y nos volvemos sabios. (UNAM)
- * Pues no mames *gūey*, te vas a morir de hambre ahí. (UNAM)
- * Entonces, en ese momento agarré, *gūey*, me levanté, lo aventé *gūey* así; pero el maestro ya estaba, o sea, el profesor estaba ya en el salón, *gūey*, y yo lo aventé. (UNAM)
- * Pero no, *gūey*, pon tú que Toño me lo traduce, hasta crees que yo lo traduzco. (ULA)

Existen otras muestras del cambio sintáctico en el habla universitaria:

• De sustantivo a adjetivo: *cañón*, *equis*, *barco*:

- * [...] tiene muchos libros publicado y es un escritor *cañón*. (UNAM)
- * [...] a mí lo que son materias como Lexicología jurídica, que son materias que imparte la Salle nada más, o sea se me hace materias *equis*. (La Salle)
- * No me gustan tampoco los maestros *barcos*. (UNAM)

- De sustantivo a adverbio (de cantidad): *cañón*
 - * Los maestros, pues hay unos muy buenos, para hay otros, como que si, le cojean *cañón*. (UIA)
- De adjetivo a adverbio (de posibilidad): *igual*.
 - * *Igual* si hubiera regresado ya hubiera terminado. (UIA)
- De interjección a adjetivo: *guau*
 - * Pues ahí en la escuela es así como que la súper *guau*. (UIA)

4.5. EXPRESIONES

Existen ciertas expresiones características del habla universitaria, mismas que se han incluido dentro del rubro de léxico debido a que son frases hechas y resulta difícil analizarlas sintácticamente. Dichas expresiones son las siguientes: *ni al caso* ('no me gusta', 'no estoy de acuerdo'), *pon tú* ('supón'), *nel* (negación enfática), *qué tranza* (saludo, 'qué sucede'), *no mames* ('no digas estupideces'), *qué pedo* (saludo, 'qué sucede'), *de pelos* ('agradable', 'bonito'). Y por supuesto, las expresiones con la palabra *onda*, las cuales, según Moreno de Alba (1999) tienen su origen en el habla de los jipis de los años sesenta (pág. 159): *qué onda* (saludo, 'qué sucede'), *ser buena onda* (ser agradable), *sacarse de onda* ('desconcertarse') y *ver qué onda* ('verificar algún asunto').

CUADRO 14

| <i>Expresiones en los estudiantes de la UNAM</i> | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------|
| | Hombres (18-20 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (18-20 años) | Suma de Frecuencias | Frecuencia relativa |
| pon tú | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 40.00% |
| qué tranza | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 100.00% |
| no mames | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 100.00% |
| qué pedo | 8 | 0 | 0 | 0 | 8 | 88.89% |
| de pelos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| expresiones con <i>onda</i> | 12 | 3 | 5 | 7 | 27 | 60.00% |
| ni al caso | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 33.33% |

CUADRO 15

| <i>Expresiones en los estudiantes de las universidades particulares</i> | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|------------------------|
| | Mujeres (22-24 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (18-20 años) | Suma de Frecuencia s | Frecuencia relativa |
| pon tú | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 60.00% |
| qué tranza | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| no mames | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| qué pedo | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 11.11% |
| de pelos | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 100.00% |
| expresiones en <i>onda</i> | 6 | 3 | 7 | 2 | 18 | 40.00% |
| ni al caso | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 66.67% |

Aunque las frecuencias de la tabla sean bajas, nos dan un indicio de las expresiones utilizadas por cada grupo. Tenemos pues, la total ausencia de la expresión *de pelos* en la UNAM, mientras que *qué tranza* y *no mames* no aparecen en los estudiantes de las universidades particulares.

4.6. MORFOLOGÍA

En el habla estudiantil universitaria hay una gran riqueza en lo que respecta al empleo de recursos morfológicos de naturaleza aumentativa o superlativa que rescatan algunos elementos de muy poco uso en el español general contemporáneo:

* Estoy *hipercontenta*.

(material recogido a oído, La Salle)

* [...] estoy *súper* contenta este... cuando entre a la carrera pensé que era otra cosa, ahora ya me gusta más porque es *súper* diferente a lo que yo pensaba

(UIA)

Llama la atención la formación de sufijos aumentativos sumados a raíces de vocablos propios del habla universitaria:

* Huele a comida así *cañonsísimo*.

(material recogido a oído, UNAM)

A pesar de que estos sufijos superlativos se emplean, según la norma, sólo en adjetivos, encontramos la presencia de éstos en sustantivos:

* Y hace *añisimos* que no la veo.

(UNAM)

Resulta novedoso también el empleo del sufijo *-ón*, que añadido normalmente "da lugar a sustantivos abstractos, derivados de verbos, para indicar acción y resultado de la acción o bien acción contundente o golpe. Asimismo forma aumentativos." (Moreno de Alba, 1986: 118). En el habla universitaria se emplea este sufijo con determinados adjetivos, para señalar cualidades o defectos de manera reticente, aunque en realidad no lo sea.

- * [...] ahorita está medio *locochón* porque es un nuevo plan. (UNAM)
- * En general el colegio de letras es un colegio pues así medio *fresón*. (UNAM)

El sufijo de diminutivo que suelen utilizar los estudiantes es *-ito*.

Suele tener una connotación afectiva o enfática.

- * Entonces llego yo, tengo una sala de juntas y de pelos, *cafecito* con mis *galletitas*.... (UIA)
- * Está muy bien *planeadito* [el horario de la universidad] (UIA)
- * La gente es bien cerrada. [...] y bien *odiosita* (UIA)
- * Pues es de las *mejorcitas*, ¿no?. (U.P.)
- * Y estoy muy a *gustito* (ULA)

La presencia del sufijo de diminutivo es capaz de cambiar por completo el significado de la palabra. Así, la palabra *chavo* significa 'muchacho', mientras que *chavito* significa 'niño':

- * [...] porque yo la conocía así de cuando era muy *chavito* pero sólo por foto, no. (UNAM)

Pero no siempre, ya que en ocasiones la presencia del diminutivo en *chavito* puede tener simplemente un matiz afectivo.

- * Y esa *chavita* ¿en qué semestre iba o qué (U.P.)

Asimismo, las palabras *grupito* significa 'grupo de amigos de escuela'. El diminutivo expresa que existe un subgrupo escolar, que no convive con otros subgrupos:

- * Y entonces llegar al mismo ambiente de antes, o sea de aquí en la escuela, *los grupitos*, de cada quien por su lado, que no le hablas a los demás y ellos no te hablan a ti. (UNAM)

CUADRO 16

| <i>Morfología en los estudiantes de la UNAM</i> | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------|
| | Hombres (18-20 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (18-20 años) | Suma de Frecuencias | Frecuencia relativa |
| súper | 4 | 0 | 1 | 0 | 5 | 17.86% |
| sufijo -ón reticente | 0 | 0 | 5 | 4 | 9 | 100.00% |
| sufijo -ito afectivo | 4 | 2 | 0 | 6 | 12 | 80.00% |

CUADRO 17

| <i>Morfología en los estudiantes de las universidades particulares</i> | | | | | | |
|--|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------|------------------------|
| | Hombre s (18-20 años) | Hombre s (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (18-20 años) | Suma de Frecuencias | Frecuencia relativa |
| súper | 0 | 4 | 7 | 12 | 23 | 82.14% |
| sufijo -ón reticente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| sufijo -ito afectivo | 2 | 10 | 4 | 2 | 18 | 60.00% |

Como vemos, también en la morfología existen diferencias entre el habla de la UNAM y el de las universidades particulares. Tal es el caso del aumentativo *súper* que aparece con poca frecuencia en la UNAM; y por otro lado, el sufijo -ón no aparece, al menos en nuestro corpus, en el habla de los estudiantes de las universidades privadas.

4.7. CREACIÓN ESPONTÁNEA

En el contexto de la comunicación cotidiana surgen con frecuencia nuevas expresiones que son “auténticas creaciones *de urgencia* que responden a una doble ‘lógica psicológica’: la del propio hablante en su empleo de los útiles del lenguaje, y la establecida entre hablantes e interlocutor(es) de su situación comunicativa concreta.” (Vigara, 1992: 296).

Sin embargo, no se trata en sentido estricto de neologismos. “Son más bien *creaciones* léxicas o léxico-gramaticales individuales, ocasionales y espontáneas, que no llegan a formar parte del caudal de convenciones lingüísticas de uso general y que están *destinadas a desaparecer* con la propia conversación en que han surgido” (*idem*).

Como es sabido, la derivación (particularmente la sufijal) es un recurso muy productivo en el español. En la lengua coloquial es común el empleo de derivados inexistentes, que aparecen en lugar de términos que ya existen con el mismo valor que a ellos se les atribuye:

* Pero de siempre estar en colegio de puros hombres y luego estar a mixto, fue así como que *impactoso*.

(La Salle)

Otras veces la derivación es producto de la creación espontánea de palabras que no existen pero podrían existir. Los nuevos términos cubren momentáneamente un hueco del sistema:

* No, no es porque yo me quiera *autorarear* o que yo sea *rareable*, sino que pues he sido excluida en muchas cosas.

(UNAM)

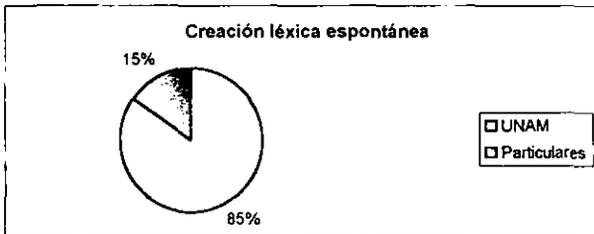
Asimismo, es común derivar de un sustantivos una forma verbal mediante los correspondientes morfemas verbales:

- * No saben, nada más están *faroleando*. (UNAM)
- * Creo que este... andaban *candidateando* al al fútbol para para darle el premio Nóbel de la paz. (UNAM)
- * No pues yo me empecé a *calabacear* de la risa. (UNAM)

CUADRO 18

| Creación espontánea | | | | | | |
|---------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------|
| | Mujeres (22-24 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (18-20 años) | Total de Frecuencias | Frecuencia relativa |
| UNAM | 2 | 1 | 1 | 7 | 11 | 84.61% |
| Particulares | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 15.38% |

GRÁFICA 9



El hecho de que la creación léxica espontánea aparezca más en la UNAM, pudiera ser un rasgo de mayor creatividad por parte de sus estudiantes.

CUADRO 19

Léxico en la UNAM

| | Mujeres (22-24 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (22-24 años) | Total de frecuencias | frecuen- cias relativas |
|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| armarla | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100.00% |
| aventarse | 2 | 0 | 0 | 2 | 4 | 100.00% |
| barco ('maestro poco estricto') | 1 | 5 | 0 | 0 | 6 | 66.67% |
| bolita 'grupo de amigos' | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| cabrón (ponderativo, difícil) | 6 | 0 | 0 | 0 | 6 | 66.67% |
| cañón | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 25.00% |
| cuate 'individuo' | 5 | 5 | 1 | 2 | 13 | 76.47% |
| chale | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 50.00% |
| chavito 'niño' | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 50.00% |
| chavo | 6 | 4 | 9 | 6 | 25 | 83.33% |
| chido | 18 | 3 | 2 | 6 | 29 | 85.29% |
| choro | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 66.67% |
| encantar | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| equis (adjetivo) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 50.00% |
| farol 'presumido' | 7 | 0 | 0 | 0 | 7 | 87.50% |
| fresa | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 66.67% |
| grupito 'grupo de amigos' | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 33.33% |
| guau (adjetivo ponderativo) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| güey (sustantivo) | 12 | 6 | 0 | 0 | 18 | 94.74% |
| güey (vocativo) | 4 | 8 | 0 | 1 | 13 | 81.25% |
| igual (adverbio de posibilidad) | 5 | 0 | 4 | 2 | 11 | 36.67% |
| jalada | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100.00% |
| lanzarse | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 100.00% |
| latir 'gustar' | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6.67% |
| mancharse | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 100.00% |
| marcar 'hablar por teléfono' | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| marear | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 100.00% |
| nel | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100.00% |
| niño 'muchacho' | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| pacheco | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 100.00% |
| pedo ('borracho', 'problema') | 12 | 1 | 0 | 0 | 13 | 92.86% |
| perro 'maestro estricto' | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 40.00% |
| un buen 'mucho' | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 14.29% |
| uta | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 50.00% |

CUADRO 20

Léxico en las universidades privadas

| | Mujeres (22-24 años) | Hombres (22-24 años) | Mujeres (18-20 años) | Hombres (22-24 años) | Total de frecuencias | frecuen- cias relativas |
|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| armarla | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| aventarse | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| barco ('maestro poco estricto') | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 33.33% |
| bolita 'grupo de amigos' | 0 | 3 | 0 | 8 | 11 | 100.00% |
| cabrón (ponderativo, difícil) | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 33.33% |
| cañón | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 75.00% |
| cuate 'individuo' | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 | 23.53% |
| chale | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 50.00% |
| chavito 'niño' | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 50.00% |
| chavo | 2 | 1 | 2 | 0 | 5 | 16.67% |
| chido | 2 | 0 | 3 | 4 | 9 | 26.47% |
| choro | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 33.33% |
| encantar | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 100.00% |
| equis (adjetivo) | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 50.00% |
| farol 'presumido' | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 12.50% |
| fresa | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 33.33% |
| grupito 'grupo de amigos' | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 66.67% |
| guau (adjetivo ponderativo) | 2 | 0 | 2 | 1 | 4 | 100.00% |
| güey (sustantivo) | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5.26% |
| güey (vocativo) | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 18.75% |
| igual (adverbio de posibilidad) | 1 | 6 | 8 | 4 | 19 | 63.33% |
| jalada | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| lanzarse | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| latir 'gustar' | 0 | 5 | 3 | 6 | 14 | 93.33% |
| mancharse | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| marcar 'hablar por teléfono' | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 100.00% |
| marear | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| nel | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| niño 'muchacho' | 3 | 5 | 2 | 2 | 12 | 100.00% |
| pacheco | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00% |
| pedo ('borracho', 'problema') | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7.14% |
| perro 'maestro estricto' | 1 | | 2 | 0 | 3 | 60.00% |
| un buen 'mucho' | 0 | 6 | 1 | 5 | 12 | 85.71% |
| tuta | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 50.00% |

Los datos de las tablas anteriores nos muestran que el léxico utilizado por los estudiantes universitarios, al parecer, se encuentra determinado por el tipo de universidad, ya que en el *corpus* aparecen ciertos vocablos sólo en los estudiantes de la UNAM, mientras que otros únicamente en los hablantes pertenecientes a escuelas particulares. Por supuesto, una gran parte del léxico se presenta de manera general en todos los hablantes del *corpus*.

V

CONCLUSIONES

Una vez analizada el habla estudiantil universitaria, procederemos a resumir los principales hallazgos de esta investigación:

1. Existen rasgos generalizados en el habla universitaria:
 - a) La alta frecuencia del presente, el pretérito, el infinitivo y el presente de subjuntivo, así como la preferencia de el futuro perifrástico para expresar una acción venidera.
 - b) El uso de ciertos nexos discursivos como la expresiones *fáticas ya* y *¿cómo ves?*, el nexo *o sea* como enlace ilativo o como muletilla y la oración *no sé* como afirmativa.
 - c) El empleo de la deixis personal. Los estudiantes universitarios, sin importar el tipo de universidad, utilizan con frecuencia el pronombre personal *yo* para hacerse constantemente presente en el lenguaje. Asimismo, los estudiantes de la UNAM y los de las

CONCLUSIONES

universidades particulares utilizan en la misma proporción el pronombre personal *tú* con un valor genérico.

- d) Tanto los estudiantes de las universidades privados como los de la UNAM, utilizan el adverbio *ya* con un valor enfático.
 - e) El cambio de significado en el habla estudiantil generalmente se da por medio de metáforas.
 - f) Los cambios en cuanto al alcance de significado en el habla de los universitarios se dan sólo por extensión y no por restricción.
 - g) En el habla universitaria, el cambio de significado suele traer como consecuencia un cambio en las funciones sintácticas de las palabras. Tal es el caso del adjetivo *igual* que se ha convertido en adverbio de posibilidad.
 - h) Existen expresiones generalizadas en toda el habla universitaria. Un muestra de ello es el uso de las expresiones con la palabra *onda*.
 - i) En general, en el habla estudiantil universitaria existe una gran riqueza en lo que se refiere al empleo de recursos morfológicos.
 - j) Existen ciertos vocablos que se utilizan de manera generalizada en todas las universidades; por ejemplo: *igual* (adverbio de posibilidad), *barco* ('maestro poco estricto'), *fresa* ('petimetre'), etc.
2. Existen ciertos fenómenos que se presentan con mayor frecuencia en el habla de los estudiantes de las escuelas particulares:
- a) El empleo de nexos discursivos: *¿me entiendes?* y *haz de cuenta*.

CONCLUSIONES

- b) Las discordancias gramaticales.
 - c) El empleo del pronombre átono en función complemento directo para expresar un objeto indirecto en plural (*le* en lugar de *les*).
 - d) El uso del demostrativos y adverbios de lugar como indicadores situacionales y no como indicadores espaciales.
 - e) La elisión de preposiciones, artículos y frases. Lo anterior obedece a dos razones: la necesidad establecer una relación lingüística directa (convertir el nexo en incidencia) y utilizar un recurso cómodo y económico del lenguaje.
 - f) La inserción de preposiciones para convertir la incidencia en nexo, o bien, para dotar al enunciado de un matiz enfático. Asimismo, los estudiantes de las universidades privadas suelen insertar la preposición *de* cuando el régimen verbal no lo admite, presentándose así el fenómeno llamado *dequeísmo*.
 - g) El empleo de ciertos vocablos y expresiones: *latir* ('gustar'), un *buen* ('mucho'), *bolita* ('grupo de amigos'), etcétera.
3. Existen ciertos fenómenos que se presentan con mayor frecuencia en los estudiantes de la UNAM:
- a) El uso del pronombre indeterminado *uno* para aludir conjuntamente a la primera y tercera personas.
 - b) El empleo del clítico dativo *le* no concordado y del dativo de interés para otorgarle al enunciado valores enfáticos o afectivos.
 - c) La creación léxica espontánea.

CONCLUSIONES

- d) La utilización de ciertos vocablos y expresiones: *cuate*, *güey*, *cabrón* (adjetivo ponderativo), etcétera.
4. En cuanto a léxico, en nuestro *corpus*, aparecieron ciertos vocablos sólo en las universidades particulares (*bolita*, *guau*, *niño* 'muchacho', *marcar* 'hablar por teléfono'), y otros sólo en la UNAM (*pacheco*, *aventarse*, *lanzarse*, *chale*).

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1994a. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- 1994b. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid, Gredos
- ALVAREZ MARTINEZ, Ma. Ángeles. 1986. *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*. Madrid: Gredos.
- BELLO, Andrés. 1884. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf.
- BERISTÁIN, Helena, *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- BERRUTO, Gaetano. 1979, *La sociolingüística*. México: Nueva Imagen.
- BLOOMFIELD, Leonard, 1974. "Habla culta e inculta" en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- DURANTI, Alessandro. 1992. "La etnografía del habla" en *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje contexto sociocultural*. Madrid: Visor (pp. 353-273).
- FISHMAN, Joshua. 1979. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- GARDIN, Bernard y Jean MARCELLES 1974. Baptiste. *Introducción a la sociolingüística y a la lingüística social*. Madrid: Gredos.
- GARVIN, L. Paul y Yolanda LASTRA (eds.). 1974. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.

BIBLIOGRAFÍA

- GILI GAYA, Samuel. 1998. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- GÓMEZ MANZANO, Pilar, 1988. "La expresión del futuro absoluto en el español hablado en Madrid y en México", *Anuario de Letras*, XXVI, pp. 67-86.
- GUY, Gregory R., Ruy, 1992. "Lenguaje y clase social" en *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje en el contexto sociocultural*. Madrid: Visor, (pp. 57-86).
- HAIMAN, Jonh. 1983. "Iconic and economic motivation", *Lenguaje*, vol. 59, núm. 4, (pp. 781-819).
- HALLIDAY, M.A.K. 1982. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- HARRIS, Jonh, "Syntactic Variation and Dialect Divergence" en *Towards a critical sociolinguistics*. Ámsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company.
- JESPERSEN, Otto. 1968. *La filosofía de la gramática*. Barcelona: Anagrama.
- LABOV, William. 1983. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- LAMÍQUIZ, Vidal. 1994. *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Ariel: Barcelona.
- LASTRA, Yolanda. 1992. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México.

BIBLIOGRAFÍA

- LAVANDERA, Beatriz R., "El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural" en *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje contexto sociocultural*. Madrid: Visor, 1992 (pp. 15-29).
- LAVANDERA, Beatriz. 1996. "Where Does the Sociolinguistic Variable Stop?" en *Towards a critical sociolinguistics*. Ámsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company.
- LEHMANN, Chistian, "Gramaticalización: Synchronic variation and diachronic change", *Lingua e Stile*, vol. XX, núm. 3, (1985), pp. 303-319.
- LOPE BLANCH, Juan M. (ed.). 1977. *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. México: UNAM, 1977.
- 1978 "La sociolingüística y la dialectología hispánica" en *La sociolingüística y la dialectología hispánica*. México: UNAM pp. 33-57.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. 1989. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- LUNA TRAILL, Elizabeth. 1977. "Sobre la sintaxis de los pronombres átonos en construcciones de infinitivo" en *Estudios sobre el español hablado en la principales ciudades de América*. México: UNAM.
- LYONS, Jonh. 1984. *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide.
- MAGALLANES, Dulce María. 1970. "Oraciones independientes de gerundio en el español de México", *Anuario de Letras*, VIII, pp. 235-239.

BIBLIOGRAFÍA

- MALDONADO, Ricardo. 1999. *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. México: UNAM.
- MANTEGNEAU, D. 1976. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.
- MILAN OROZCO, Antonia. 1977. "Anomalías en la concordancia del nombre en el español de la ciudad de México" en *Estudios sobre el español hablado en la principales ciudades de América*. México: UNAM.
- MORENO DE ALBA, José G. 1972. "Frecuencia de formas verbales en el español hablado en México" *Anuario de Letras*, X, pp. 175- 89.
- 1985 *Valores de las formas verbales en el español de México*. México: UNAM.
- 1986. *Morfología derivativa nominal en el español de México*. México: UNAM.
- *El lenguaje en México*. México: Siglo veintiuno: 1999.
- 1977. "Vitalidad del futuro de indicativo en la norma culta del español de México" en *Estudios sobre el español hablado en la principales ciudades de América*, México: UNAM.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. 1990. *Metodología sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio. 1989. *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.

BIBLIOGRAFÍA

- ORTUÑO MARTÍNEZ, Manuel. 1990. *Teoría y práctica de la lingüística moderna*. México: Trillas.
- Real Academia Española, 1985. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REYES, Graciela. 1990. *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- RONA, José Pedro. 1974. "La concepción estructural de la sociolingüística" en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- ROTAETXE AMUSTEGI, Karmen. 1988. *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- SANKOFF, David, 1992. "Sociolingüística y variación sintáctica" en *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje en el contexto sociocultural*. Madrid: Visor, (pp. 173-196).
- SCHROTEN, Jan. 1980. "Sobre la sintaxis de los pronombres átonos en español" en *Los clíticos del español actual*. Ámsterdam: Rodopi.
- SECO, Manuel. 1986. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- 1985. *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.
- SING, Rajendra (ed.). *Towards a critical sociolinguistics*. Ámsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company.
- STUBBS, Michael. 1987. *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- ULLMANN, Stephen. 1967. *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.

BIBLIOGRAFIA

VIGARA TAUSTE, Ana Ma. 1992. *Morfosintaxis del español coloquial.*

Esbozo estilístico. Madrid: Gredos.

WALTERS, Keith. 1992. "Dialectología" en *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje en el contexto sociocultural.* Madrid: Visor, (pp. 149-172).