



**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

---

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Del piropo, el chiste y otras estructuras  
lingüísticas: un análisis de la ambigüedad  
léxica y su interpretación en la sociedad**

**TESIS**

Que para obtener el título de  
Licenciada en Lengua y Literaturas hispánicas

**P R E S E N T A**

Ana Daniela Grave Aragón

**DIRECTORA DE TESIS**

Dra. Laura Romero Rangel



Ciudad Universitaria, CDMX, 2017



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 mis padres. A mi papá, por llenar mi casa de libros y mi cabeza de ideas. A mi mamá, por siempre estar y encontrar maneras de arreglarlo todo.

## **AGRADECIMIENTOS**

Los agradecimientos de esta tesis son por el apoyo durante el trabajo en ella, durante la licenciatura, e incluso antes de ella.

Gracias, primero que nada, a mis papás y a Juan Pablo, mi hermano. Gracias por no soltarme jamás, por no dejar que me rindiera, por empujarme a hacer lo que siempre había querido. Gracias por aguantarme en el año previo a mi entrada a la UNAM, uno de los peores de mi vida. Gracias a mi mamá por siempre tener los brazos abiertos para mí, por siempre escucharme, por decirme que sí puedo hacer todo lo que me proponga. Gracias a mi papá por mantenerme la cabeza fría, por ayudarme a pensar las cosas con calma y por hacerme saber que fuera cual fuera mi decisión él me iba a apoyar. Gracias a mi hermano, por siempre saber hacerme reír aun cuando no tenga ganas de hacerlo. Gracias por ser mi hermanito, por decirme que “ya no hiciera tesis” o que “ya no lea” o que “ya no trabaje”. Gracias, porque cuando entrabas a interrumpirme mientras trabajaba me hacías sentir menos sola.

Gracias también al Vives. Porque me dio la oportunidad de encontrar a profesores que también fueron maestros y que hicieron que mi amor por la literatura se hiciera más grande. También porque me dio a personas que todavía cuento entre las más importantes de mi vida. Martha, Emiliano, Adán, Rodrigo. No sé cómo hubiera sobrevivido a muchas cosas sin ustedes.

Gracias a la Facultad de Filosofía y Letras, porque guardo memorias de sus pasillos desde antes de saber leer. Qué placer, qué dicha y qué orgullo formar parte de sus alumnos, tomar clases en sus salones, temblar antes de entrar: de emoción, de nervios, de miedo un poco. Gracias, además, porque encontré muchas formas de amor en su edificio. Amor por las letras, por las palabras, por los maestros.

A mis maestros de la Facultad: todas las clases, buenas y malas, aburridas e interesantes, todas, sirvieron para que yo amara una carrera a la que entré con ciertas dudas pero que con el paso de un par de meses ya me tenía cautivada. Gracias en especial a mis maestras lingüistas, por enseñarme el camino por donde

debía andar cuando todavía estaba un poco perdida: Julia, Laura, Fernanda, Axel y Georgina, ¡muchas gracias!

A mis amigas de la Facultad, ¡gracias! Por la compañía, la complicidad, las copias, las risas, las horas libres, las pláticas, por estresarme cuando ustedes ya habían acabado algo y yo no, por decirme que “relax, morrita”. Las quiero, Pame, Mariana, Ethel, Raq, Bangla, Estefanía.

¡Al AMLTeam! Abril, Lalo, Vero, Xime, Geo, Axel. Estar en la AML fue una experiencia maravillosa que me ayudó a estar convencida de querer ser lingüista cuando creciera. Gracias por las pláticas ñoñas y las pláticas serias y divertidas sobre la vida. Gracias especiales a Abril, por ayudarme con mis dudas lingüísticas y por las porras mutuas para acabar la tesis.

A Ruperto, mi compañerito de tesis. Cuando llegaste a la casa apenas eras un cachorrito al que le gustaba meterse debajo de mi escritorio mientras yo batallaba con la tesis; después, cuando ya no cabías, igual te quedabas conmigo y me escuchabas cuando te decía que ya estaba cansada. El mejor compañerito de tesis que me pudo haber tocado. Gracias por no entender por qué, pero entender que a veces necesitaba la compañía.

A Martha Lilia, por hacerme su becaria en el Colmex.

A mis informantes. Definitivamente sin ustedes esta tesis no hubiera podido ser. Gracias por hacer divertido, interesante y riquísimo, mi trabajo de campo. De verdad, muchísimas gracias. Prometí que sería anónimo todo y así lo mantendré, pero sepan que tengo una deuda enorme con ustedes y cuando necesiten un favor estaré ahí.

A Niktelol Palacios, por la charla que generosamente tuvo conmigo para aclarar ciertos aspectos del análisis de mi trabajo.

Y por último, pero para nada menos importante, a Julio. Gracias por la paciencia, por las porras, por el amor. Gracias por escucharme, gracias por tomar mi mano fuerte, por caminar siempre conmigo.



2.6.1 Competencia comunicativa	82
2.6.2 Semántica y pragmática	83
2.6.3 Sociolingüística	85
<b>Capítulo 3: Análisis semántico de las estructuras con ambigüedad léxica: chistes, piropos, albures, colmos, anuncios publicitarios y cábulas</b>	<b>88</b>
3.1 Chistes	89
3.1.1 -¿Por qué te vas de tu casa, niño?...	89
3.1.2 – Te vendo un caballo....	90
3.1.3 -¿Vino de la casa, señor?...	91
3. 1. 4 – Iba Jaimito caminando por la calle...	92
3. 1. 5 Perdona, ¿es usted el jardinero?...	94
3.2 Albures	94
3.2.1 Te vendo el pajarito...	94
3.2.2 ¿Por qué será que me encanta...?	95
3.2.3 ¿Si te diera una naranja...?	96
3. 2. 4 ¿En las taquerías...?	97
3.2.5 A los chilaquiles con crema....	99
3.3 Piropos	100
3.3.1 ¿De qué juguetería...?	100
3.3.2 Con esos pelotones...	101
3.3.3 Ay, si fueras mi jarana...	102
3.3.4 Quisiera ser ardilla...	103
3.3.5 En esa cola...	103
3. 4 Colmos	104
3.4.1 El colmo de un rifle...	104
3.4.2 El colmo de una botella...	104
3.4.3 El colmo de un león...	105
3.4.4 El colmo de un billar...	105
3.4.5 El colmo de un serrucho...	106
3.5 Anuncios publicitarios	107
3.5.1 No soy puro cuento	107
3.5.2 Leer no es grave...	108
3.5.3 Voy a devolver...	109
3.5.4 Alambre de pollo	110
3.5.5 Las mujeres sí sabemos...	110
3.5.6 Huevo con frijol	112
3.5.7 Tiras de pollo	112
3.5.8 Por los que no se rajan	113
3.5.9 Por los que no se quieren ahogar	115
3.5.10 Chile. El Salvador	115
3.5.11 26 pastores. 2 curas	116
3.6 Cábulas	118
3.6.1 De cumpleaños...	118
3.6.2 Chile del que traen...	118
3.6.3 Chupe de pepino	119

3.6.4	<i>Descargar el rifle</i>	120
3.6.5	Jalarle el cuello al ganso	120
3.7	Conclusiones a este apartado	121
<b>Capítulo 4:</b>	<b>Análisis sociolingüístico de los resultados obtenidos en las entrevistas</b>	<b>126</b>
4.1	Reconocimiento e interpretación de estructuras ambiguas según los factores sociales	126
4.1.1	Resultados por generaciones	134
4.1.2	Resultados por sexo	139
4.1.3	Resultados por tipo de escuela	142
4.1.4	Resultados por generación, sexo y tipo de escuela	145
4.1.5	Resultados por composiciones lúdicas	160
4.1.6	Conclusiones a este apartado	168
4.2	Fenómenos lingüísticos, sociales y valorativos	172
4.2.1	Fenómenos lingüísticos	172
4.2.1.1	Definiciones e identificaciones referenciales	172
4.2.1.2	Metonimia	182
4.2.1.3	Variación léxica de (Ser alguien) <i>Puro cuento</i> por <i>choro / mentira / bluff / broma</i>	183
4.2.1.4	Diminutivos y plurales	184
4.2.1.5	Etimología “popular”	185
4.2.1.6	Elementos disparadores de la ambigüedad en algunas estructuras	185
4.2.1.7	Etiquetar o denominar fenómenos	186
4.2.1.8	Estructuras lexicalizadas dentro de los ejemplos de cábula	187
4.2.1.9	Uso de eufemismos y extranjerismos	188
4.2.1.10	Sobreinterpretaciones	190
4.2.2	Valoraciones	195
4.2.2.1	Valoraciones lingüísticas	195
4.2.2.1.1	“Mexicanismos”	195
4.2.2.2	Valoraciones lingüísticas y sociales	197
4.2.2.2.1	Explicaciones dialectales	197
4.2.2.2.2	Inferencias o adición de información	198
4.2.2.2.3	Valoración de las composiciones lúdicas	199
4.2.2.2.4	Visión de mundo	207
4.2.2.2.5	Actitud del hablante	213
4.2.2.4	Valoraciones sociales	217
4.2.2.4.1	Identificación de grupos sociales	217
4.2.3	Otros	217
4.2.3.1	Preferir a los extranjeros	218
<b>5.</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>219</b>
<b>6.</b>	<b>Referencias</b>	<b>228</b>
<b>7.</b>	<b>Anexo</b>	<b>232</b>



## 1. Introducción

Una parte importante de la comunicación entre los individuos depende de la interpretación que se le dé a aquello que el otro esté diciendo. En el intercambio comunicativo intervienen factores, externos e internos, que ayudan a decodificar de manera efectiva el discurso del otro. El objetivo de la presente tesis es estudiar cómo afectan las variables sociales en los hablantes para el reconocimiento y correcta interpretación de los dobles sentidos presentes en chistes, piropos, albures, colmos, anuncios publicitarios y cábulas.

El juego lingüístico que hay en estas construcciones se produce debido a que incorporan palabras que tienen más de un sentido. Algunas personas entienden sólo uno de ellos y no los dos, por lo que la comunicación no se lleva a cabo de manera exitosa. Al darme cuenta de que esto sucede con distintas personas en ambientes diversos surgió mi interés por estudiar qué tanto importa e influye el componente lingüístico y qué tanto las vivencias individuales, como el conocimiento previo y la visión de mundo de la persona con la que estamos conversando para la correcta interpretación del doble sentido.

Hasta donde pude investigar, casi no hay trabajos que se dediquen a estudiar el tipo de estructuras que yo propongo; considero que esto sucede porque se expresan en situaciones de absoluta informalidad, porque se consideran “inferiores” o de la “baja cultura” y porque son tabú al incluir elementos de la sexualidad.

Los ejemplos que estudio en esta tesis únicamente presentan ambigüedad léxica explicada por fenómenos de polisemia y homonimia. Se seleccionó un corpus que se presentó en forma de cuestionario y se determinaron las características de los hablantes a los que se les aplicó el mismo. Estos aspectos se verán con mayor profundidad más adelante.

La ambigüedad léxica se estudia dentro de dos de las subdisciplinas de la lingüística: la lexicología y la semántica; es uno de los varios tipos de ambigüedad que se presentan dentro de la lengua, como en el nivel fonético, morfológico, sintáctico y semántico.

El estudio de la homonimia y la polisemia se inserta dentro de las relaciones de sentido que se da entre las palabras; éstas pueden ser de oposición (antonimia, complementariedad e inversión) y de semejanza (sinonimia, polisemia y homonimia, entre otras).

La ambigüedad puede ocasionar algunos conflictos en la comunicación porque se llega a prestar a malinterpretaciones por parte del oyente; pero también puede dar origen a juegos, sobre todo cuando la ambigüedad se genera con toda intención por parte del hablante.

Algunos de los textos estudiados para la explicación de ambigüedad léxica fueron obras de Ullmann (1976) y Lyons (1997). Para tratar el tema de la ambigüedad léxica se estudiaron principalmente obras de Lara (1997, 2006).

Por otra parte, para el estudio del significado propiamente se usaron textos de los ya mencionados Ullmann y Lyons y de Leech (1977), principalmente. Para el resto de los temas se utilizaron textos de Escandell Vidal (2007), Rodríguez Estrada (1990), Romero Rangel (2011) y Vigara Tauste (1992), entre otros.

## **1.1 Hipótesis y justificación**

### **1.1.1 Hipótesis**

Es frecuente que en la vida cotidiana se presenten situaciones comunicativas donde haya estructuras que se apoyen en la ambigüedad para causar algún efecto en el receptor. La ambigüedad léxica encontrada, por ejemplo, en los chistes, los anuncios o en los piropos, se utiliza para expresar al menos dos interpretaciones diferentes bajo la misma unidad.

La hipótesis bajo la que se desarrolló esta investigación es que los hablantes resuelven este tipo de ambigüedad de distintas maneras dependiendo de diversos factores sociales, tales como la edad, el sexo o el tipo de escuela al que asistieron, ya sea pública o privada. Se buscó así analizar los fenómenos lingüísticos como los hechos sociales que también son.

### **1.1.2 Justificación**

La idea de este trabajo nació cuando me percaté de que no todas las personas entienden de la misma manera las construcciones ambiguas al enfrentarse a ellas. Por eso es más fácil alburear a ciertas personas que a otras o de ahí que algunos anuncios publicitarios puedan no ser decodificados por todos los receptores, por lo que su éxito y el del producto que anuncian se pueden ver restringidos. Es probable que haya factores más allá de los meramente lingüísticos que ayuden o interfieran en la interpretación de los dobles sentidos y que por eso varíe de una persona a otra. Esas circunstancias son precisamente las que busco investigar.

Es importante hacer un estudio de este tipo porque, en primer lugar, no hay muchos trabajos que se enfoquen en las estructuras con ambigüedad léxica que propongo, y en segundo, porque analizando las interpretaciones por parte de los hablantes, se podrá tratar de entender un poco mejor las circunstancias o factores que se ven involucrados en la resolución del doble sentido, así como su importancia.

### **1.2 Objetivos generales y específicos**

**Objetivo general:** Obtener y analizar estructuras con ambigüedad léxica y posteriormente presentarlas a los hablantes para estudiar si se comprende o no el doble sentido y cómo se interpreta.

**Objetivos específicos:**

- Hacer un análisis léxico-semántico de cada una de las estructuras ambiguas que propongo para saber cómo se formaliza y codifica lingüísticamente cada sentido o cada interpretación.
- Analizar lingüísticamente hechos de habla.
- Detectar fenómenos lingüísticamente ambiguos.
- Comprobar que la ambigüedad de determinadas estructuras en el habla real puede o no ser exitosa dependiendo de ciertas características específicas en los individuos, tales como el sexo, edad y nivel educativo, es decir, revisarlas desde una visión sociolingüística.

### **1.3 Metodología**

La parte medular de este trabajo es el corpus y su posterior aplicación en forma de entrevista, ya que en torno a él gira todo el análisis. Las estructuras lingüísticas a estudiar fueron obtenidas principalmente en búsquedas en páginas de internet de chistes, piropos, colmos y albures y del libro *El cabulario de Beto y Lalo*, de Rojas Reynoso y Ruiz Juárez (2012). Los ejemplos de anuncios publicitarios también se obtuvieron de páginas de internet, pero ya tenía una idea de que ciertas marcas como Bachoco o Gandhi utilizan el doble sentido, así que se fue directamente a buscarlas.

#### **Justificación de la elección del corpus**

El corpus de este trabajo se compone de chistes, albures, piropos, colmos, anuncios publicitarios y cábulas porque todas estas estructuras tienen un doble sentido en su interpretación y son conocidas por la mayoría de los hablantes.

Según Jakobson (1988), hay ciertos factores que se involucran en cualquier acto comunicativo verbal: el hablante envía un mensaje, en un contexto determinado, al oyente. Este mensaje tiene un código compartido entre hablante y oyente para poder interpretarlo y, por último, un contacto, que es el canal de transmisión del mensaje.

Cada uno de los elementos que se mencionaron anteriormente determinan una función del lenguaje y “la estructura verbal del mensaje depende, básicamente, de la función predominante” (Jakobson, 1988:33).

La función que predomina en los ejemplos presentados en este trabajo es la poética, ya que se le da una mayor importancia al mensaje y es lo que en este caso se estudia. De acuerdo con Jakobson “esta función no es la única que posee el arte verbal, pero sí es la más sobresaliente y determinante mientras que en el resto de las actividades verbales actúa como constitutivo y accesorio” (Jakobson, 1988:38).

El propósito de esta tesis es investigar cómo afectan las distintas variables sociales en el reconocimiento y la interpretación del doble sentido presente en situaciones comunicativas de la vida cotidiana, como por ejemplo que alguien cuente un chiste,

que albureen o piropéen a alguna persona o que se vea un anuncio espectacular de las calles de la ciudad. De ahí que los ejemplos antes mencionados sean un vehículo para estudiar el doble sentido y su interpretación.

Estas composiciones son distintas entre sí, pero se pueden separar en dos grupos coincidentes: aquellos ejemplos que tienen un doble sentido sexual (albures, piropos y cábula) y los que no lo tienen (chistes, colmos y anuncios publicitarios). Esta decisión fue tomada porque también me interesa, en primer lugar, aclarar que el doble sentido no siempre es sexual, y en segundo, estudiar si la recuperación del mismo varía cuando se trata de connotaciones sexuales frente a las que no lo son.

Todos estos ejemplos son parte de la oralidad, excepto los anuncios. Decidí incluir al discurso publicitario porque igualmente forma parte del habla coloquial y del discurso cotidiano, y se basa en gran medida en los juegos con palabras ambiguas. Si bien los anuncios se apoyan mucho en las imágenes que las acompañan, éstas únicamente fueron estudiadas como un apoyo para el texto escrito, ya que ayudan a reforzar el doble sentido. Un análisis más profundo de ellas pertenece al campo de la semiología, que no fue considerado para esta tesis.

Una vez que se reunió el material, se hicieron dos posibles cuestionarios con chistes, piropos, albures, colmos, anuncios publicitarios y cábulas para medir el grado de aceptación y entendimiento que tenían; se seleccionaron las estructuras lingüísticas finales mediante la aplicación de este par de pruebas piloto a individuos que tuvieran las características sociales previamente establecidas para esta tesis, que se explicarán más adelante.

Las pruebas piloto fueron muy útiles porque ayudaron a elegir los mejores ítems de cada cuestionario. Una vez que se seleccionaron los ejemplos finales, se creó un guion en donde se le presentó a los hablantes algunas estructuras con ambigüedad léxica y se les hizo una entrevista semidirigida que incluía algunas pautas para las preguntas, sin embargo, no siempre se siguieron, ya que en este tipo de recolección de datos hay que adaptarse al informante en cuestión.

El orden de la organización de los ítems en el guion fue azaroso pero conveniente ya que dos de las secciones que presentaban contenido sexual quedaron juntas y eso algunas veces influyó en la resolución de los siguientes ejemplos ya que los hablantes se quedaban con la idea de que todo era sexual, aunque después rectificaban; esto se explicará con ejemplos en el capítulo cuarto.

Para la sección de los anuncios, se imprimieron tarjetas de más o menos la mitad de una hoja tamaño carta con las imágenes a color y se enmicaron para que los informantes las pudieran manipular y observar mejor.

Todas las entrevistas se grabaron, con previo consentimiento del hablante y se realizaron en sus casas o en sus lugares de trabajo o estudio. Se les explicó que no se buscaba si entendían o no el doble sentido presente en los ítems, sino que se quería saber si eran buenos ejemplos representativos de chistes, de piropos, etc. Cuando daban los dos sentidos después de escuchar por primera vez la construcción se pasaba a la siguiente; si sólo explicaban un sentido se les hacían preguntas del tipo “¿Nada más?”; si decían que sí, no se les preguntaba más para evitar ser demasiado insistente y que esto llegara a hacerlos pensar que estaban dando respuestas “incorrectas” o “equivocadas”, aunque desde el principio se les hizo la aclaración de que tales respuestas no existían.

Conforme cada entrevista se desarrolló cada informante no sólo decía si entendía o no y qué entendía, sino que también valoraban las estructuras y aplicaban juicios de valor a ellas y a sí mismos como hablantes; esto ayudó a que se obtuvieran resultados mucho más ricos para el análisis.

Hubo informantes de características muy diversas: estuvieron aquellos que daban explicaciones muy minuciosas y cuyas entrevistas fueron muy largas y otros que fueron concisos e iban directamente a la respuesta de lo que se les preguntaba. La duración de las grabaciones fue desde quince minutos hasta casi cuarenta. La mayor parte de los informantes eran amigos míos o familiares, lo que creó un ambiente más relajado y divertido; sin embargo, hubo algunos que a pesar de esto se ponían nerviosos y dudaban en sus respuestas; todo esto está explicado más adelante.

### **1.3.1 Metodología para la recolección de datos**

El proceder más común para la recolección de datos sociolingüísticos es mediante encuestas y entrevistas, como en este caso. Las entrevistas se pueden ejecutar de dos maneras: con una hipótesis previa que sea comprobable, o bien, sin ninguna, pero reuniendo datos que buscan descubrir un fenómeno.

#### **La entrevista**

La entrevista se llevó a cabo con el mismo guion para todos los informantes con el fin de comparar cualitativamente todos los datos obtenidos.

En sociolingüística, se usa un tipo de cuestionario que tiene la finalidad de “indagar las variables más propiamente sociolingüísticas. Se centrará (...) en el uso comunicativo en lo que respecta a las variedades del repertorio a nivel macrosociolingüístico y a nivel microsociolingüístico en lo que respecta al evento lingüístico” (Berruto, 1979: 180).

Este tipo de acercamiento fue el empelado dado que el interés era estudiar los factores lingüísticos y su interacción y relación con los componentes sociales.

#### **Técnicas de entrevista**

De acuerdo con Labov (1972a) no importa lo relajado y lo casual que sea el lenguaje de un informante, siempre hemos de asumir que tiene un estilo todavía más casual en el que se desarrolla en su vida cotidiana. Este investigador también afirma que el mejor método para la obtención de datos de calidad del habla es a través de una entrevista personal que sea grabada.

Este autor también señala que el objetivo de una investigación lingüística en una comunidad debe ser averiguar cómo hablan las personas cuando no están siendo observadas de manera sistemática; es innegable que hay que buscar métodos de recopilación de información aún cuando no se obtengan datos de manera tan espontánea, pues el informante al ser grabado modificará de una forma o de otra, su manera de hablar. A esto se le conoce como *paradoja del espectador*.

Como se mencionó líneas más arriba, todas las entrevistas se grabaron con la finalidad de poder estudiar mucho mejor los datos recogidos y para que éstos se obtuvieran con mucha mayor naturalidad, buscando que las respuestas fueran espontáneas. En algunos momentos, algunas de las entrevistas adoptaron más bien la forma de una charla, por lo que considero que las respuestas fueron bastante genuinas.

### **El muestreo**

Cuando se realiza una entrevista, nos vemos ante la restricción de poder observar únicamente el comportamiento de cierto número de individuos de la sociedad, por lo que es necesario estudiar el todo a través de una parte, que “debe elegirse de modo que pueda representar, en pequeño, las mismas características del todo; es decir, que sea <<representativa>>” (Berruto, 1979: 184).

La parte que será sometida a la entrevista es lo que se conoce como la “muestra”; se debe buscar que sea una reproducción en pequeño lo más acertada posible del universo que queremos estudiar. “Es representativa en la medida en que es suficiente (esto es, que contenga un número de entes proporcional al número total de entes que constituyen la población) y en que es exhaustiva (es decir, contiene entes que representan todas las características de la población)” (Berruto, 1979: 184), por lo tanto, la muestra se elige con base en nuestro conocimiento del universo, y éste se conoce a partir de la muestra.

La muestra será sólo una sección de la realidad que podrá revelarnos “las principales tendencias activas, en relación con el fenómeno que queremos indagar” (Berruto, 1979:185).

Para propósitos de las entrevistas realizadas para este trabajo se llevó el control de los informantes con la siguiente tabla:



Edad con escolaridad (13-18: secundaria y preparatoria) (1)				Edad con escolaridad (19-35: universitarios y licenciatura) (2)				Edad con escolaridad (36 en adelante: licenciatura o posgrado) (3)				
Sexo	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
Tipo de escuela (Variable social)	A (privado)	B (público)	A (privado)	B (público)	A (privado)	B (público)	A (privado)	B (público)	A (privado)	B (público)	A (privado)	B (público)
	1	2	3	4	5	7	9	11	13	15	17	19
					6	8	10	12	14	16	18	20

En total fueron veinte informantes entrevistados que se dividieron en tres generaciones de acuerdo a edades: de 13 a 18 años la primera; de 19 a 35 años la segunda y de 36 años en adelante la tercera.

Cada una de ellas se compuso de cuatro informantes de sexo masculino y cuatro informantes de sexo femenino; de cada grupo de cuatro, dos eran de escuela privada y dos de escuela pública.

La única generación que presenta variación en el número de integrantes es la primera, ya que solamente fueron entrevistados cuatro: dos hombres, uno de escuela privada y uno de pública, y dos mujeres, igualmente una de escuela privada y otra de pública. Esto fue así porque fue muy complicado encontrar hablantes con estas características que estuvieran dispuestos a ser entrevistados. Si bien es pequeño el muestreo que hice para esta generación, al tener cubiertas al menos una vez cada una de las variables, pude darme una idea de cómo se comporta dicha generación frente a los fenómenos de ambigüedad propuestos.

### Factores de diferenciación sociolingüística

Según Labov (1972b) hay cinco grandes tipos de factores que influyen en un estudio sociolingüístico: el estilo, el sexo, la edad, el grupo étnico y el estatus socioeconómico. Moreno Fernández agrega el nivel de instrucción. A continuación, se comentarán brevemente los factores que se tomaron en cuenta para la realización de este trabajo:

1. **La edad:** Berruto (1979) propone que por lo general los jóvenes tienen una manera distinta de hablar que sus mayores; muchas veces esta población usa subcódigos particulares que los relaciona con sus pares. También son más

innovadores que los adultos quienes suelen ser más conservadores. El cambio lingüístico de los jóvenes suele estar motivado por el contacto que pueden mantener con otros grupos.

Moreno Fernández, por otro lado, asegura que “la edad de los hablantes (...) es uno de los factores sociales que con mayor fuerza y claridad pueden determinar los usos lingüísticos de una comunidad de habla” (Moreno Fernández, 1998:40). Es un factor que, según este autor, condiciona con mayor fuerza la variación lingüística, ya que es constante porque “su realidad no se ve alterada por cambios socioeconómicos, de actitudes o de organización” (Moreno Fernández, 1998:40).

2. **El sexo:** muchas veces las mujeres hablan de manera distinta a los hombres. Se considera que son más conservadoras, pero no hay pruebas contundentes en este sentido. Sin embargo, para Moreno Fernández este factor es “de segundo orden, como algo que suele subordinarse a dimensiones sociales diferentes y con mayor poder de determinación” (Moreno Fernández, 1998:35).

3. **La clase socioeconómica:** son bastante notables las diferencias verbales entre individuos que forman parte de las clases altas de la sociedad y los de las clases bajas. Debido a que es complicado establecer una distinción clara entre clase alta y clase baja, para fines prácticos de este trabajo se determinó mejor basarse en escuela privada frente a escuela pública.

4. **Nivel de instrucción:** de acuerdo con Moreno Fernández “la sociolingüística, como otras disciplinas preocupadas por la lengua hablada, ha comprobado que el nivel educativo de los hablantes determina de forma directa y clara la variación lingüística: es normal que las personas más instruidas hagan mayor uso de las variantes que son consideradas como más prestigiosas o que más se ajustan a la norma” (Moreno Fernández, 1998: 55). Sin embargo, no es fácil determinar las lindes entre niveles. Para esta investigación se consideró este factor en directa correlación con la edad.

Se eligieron estas variables porque se consideró que estas distinciones sociales pueden arrojar datos que sirvan para ver si realmente las diferentes condiciones de los individuos determinan o influyen en el entendimiento del doble sentido.

### **1.3.2 Metodología para el análisis**

En este trabajo el análisis se dividió en dos partes: 1) el lingüístico, de todos los ítems y 2) el sociolingüístico, de los resultados obtenidos gracias a las entrevistas, que a su vez se dividió en el análisis del doble sentidos y de otros resultados.

El guion consta de 36 estructuras que fueron aplicadas a 20 informantes, por lo que se analizaron sociolingüísticamente 720 construcciones.

Para el estudio lingüístico de los ítems del corpus se realizó un análisis léxico-semántico de las estructuras. Esto se hizo porque el contexto oracional en el que se desarrollan los ejemplos es importante, ya que muchas veces ayuda a que la ambigüedad se genere o se logre mejor. Todo esto se llevó a cabo con la finalidad, en primer lugar, de saber si las palabras ambiguas presentan polisemia u homonimia, y en segundo, tener un conocimiento mayor y más profundo de los ejemplos que fueron presentados a los informantes para poder estudiar mucho mejor sus respuestas en las entrevistas.

Para rastrear el origen etimológico de una unidad léxica se hizo una búsqueda en el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* de Corominas. Este autor en la introducción, señala que no incluyó palabras medievales, de jerga y malsonantes, como tampoco extranjerismos y neologismos que para la época no estaban admitidos en el lenguaje. En cada término se explica y se añaden matices sociales y estilísticos presentando expresiones propias de las clases altas o del estilo poético o vulgar. Esta investigación se hizo con la finalidad de saber si las palabras ambiguas presentes en el corpus tenían el mismo origen o uno distinto, y poder así definir con mayor facilidad si se trataba de unidades polisémicas u homonímicas.

Además, también se consultaron distintos diccionarios sincrónicos para aplicar, como método de apoyo, el criterio lexicográfico de determinación de polisemia y

homonimia y para resolver otro tipo de cuestiones semánticas y léxicas que fueron apareciendo en el análisis, como el *Diccionario de la Lengua Española*, el *Diccionario del español de México* y el *Diccionario de Mexicanismos*.

Asimismo se hicieron búsquedas en las bases de datos CREA y CORDE de estructuras que pudieran ya estar lexicalizadas.

Se transcribieron todos los archivos de las grabaciones para poder trabajarlas mejor. Fue entonces cuando se comenzó a hacer el análisis de los resultados obtenidos, buscando primero si se entendía el doble sentido y cómo, y después observando fenómenos que se repetían a lo largo de las entrevistas y que eran dignos de estudiarse también, los cuales fueron agrupados y analizados (Véase el capítulo 3).

#### **1.4 Corpus (Guion para la entrevista)**

A continuación, presento el guion con el que se entrevistó a los informantes. Se divide en:

1) La parte de recolección de datos generales (el nombre que se pedía era el de pila y podían dar uno falso, aunque nadie tuvo problema en darme su nombre verdadero); 2) las instrucciones para el investigador (que no se leían al entrevistado); 3) una aclaración para el hablante que se leía al comenzar la grabación y 4) cada una de las secciones de los chistes, piropos, albures, etc.

#### **Guion**

1. SUJETO (n° de identificación y nombre, no se necesita apellido):

---

#### **2. DATOS DE LA ENTREVISTA**

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

Lugar de la entrevista: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Observaciones sobre la entrevista (lugar, audiencia, ruidos, incidencias, etc.):

---

### 3. DATOS DEL INFORMANTE

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Nivel de estudios: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIÓN PARA EL INVESTIGADOR: Toda la información dada por el entrevistado debe ser grabada. Durante la entrevista, se escribirán sólo los comentarios extras que se consideren importantes.**

**El investigador deberá llenar por escrito la información inmediatamente después de la entrevista. Aclare al informante cualquier duda que tenga. Se leerán manteniendo el orden en el que aparecen las estructuras. Después de la lectura de cada ítem se hará una serie de preguntas.**

**ACLARACIÓN PARA EL ENTREVISTADO:** La información suministrada es absolutamente confidencial (el uso de nombres propios se solicita únicamente para una mejor identificación y situación de las personas). Los ejemplos que se presentarán a lo largo de la entrevista tienen la finalidad de saber qué tan buenos son y el impacto que tendrían en el receptor. No se juzgará de ninguna manera tu opinión ni tu conocimiento.

**ENTREVISTADOR:** Te voy a leer unos chistes y me vas a decir si se entendieron.

**Después de leer cada uno de los chistes se hacían las preguntas siguientes:**  
¿me puedes decir o explicar en dónde está el chiste? ¿Te pareció buen chiste?  
¿Por qué? ¿Te causó gracia? ¿Puedes decirme algún chiste que te sepas o te guste?

#### **Chistes:**

- -¿Por qué te vas de tu casa, niño?  
-Porque si mi hermana perdió la regla y la corrieron mis papás, ¿qué me harán a mí, que perdí el compás?
- - Te vendo un caballo.  
- Y yo, ¿para qué quiero un caballo vendado?
- - ¿Vino de la casa, señor?  
- ¿Y a usted qué le importa de dónde vengo?
- Iba Jaimito llorando por la calle, se le acerca un borracho y le pregunta:  
-Jaimito, ¿por qué lloras?  
Y Jaimito le dice:  
-¡Es que mi abuelita se cayó del octavo piso y se fue al cielo!  
Y el borracho le dice:  
-¡Qué clase de rebote dio tu abuelita!

- - Perdona, ¿es usted el jardinero?
- - Sí.
- - ¿Cuándo piensan arreglar los árboles del jardín?
- - Cuando podamos.

## Albures

**ENTREVISTADOR:** Te voy a leer unas frases y quiero que me digas qué se entiende. **Se leían y luego de cada frase se preguntaba:** ¿si te digo que son albures cambiarías tu interpretación? Ahora que sabes que es un albur, ¿me podrías decir cómo lo entiendes?

- Te vendo el pajarito que mamá más consiente...
- ¿Por qué será que me encanta la dona con pasas?
- ¿Si te diera una naranja con cáscara, me la pelarías?
- ¿En las taquerías, comes parado?
- A los chilaquiles con crema, ¿le sacas?

## Piropos

**ENTREVISTADOR:** Te voy a leer unas frases. **Después de leerlas:** ¿me puedes decir qué se entiende? ¿Si fueran piropos cómo se entenderían? ¿Por qué parte de la frase supiste que era piropo?

- ¿De qué juguetería te escapaste... muñeca?
- Con esos pelotones se pone firme mi general.
- Ay, si fueras mi jarana, pa' tocarte todo el día.
- Quisiera ser ardilla para comerte... ¡Bellota!
- En esa cola sí me formo.

## Colmos

**ENTREVISTADOR:** Te voy a leer unos colmos y quiero saber si se entienden. **Se leían y después:** ¿En dónde está el colmo? ¿Te causa gracia? ¿Por qué?

- El colmo de un rifle es poder fusilar y no ser escritor.
- El colmo de una botella es tener cuello y no usar corbata de moñito.
- El colmo de un león es tener garras y no ser ropavejero.
- El colmo de un billar es tener tacos y no conseguir carnitas.
- El colmo de un serrucho es tener dientes y no usar ni cepillo ni pasta.

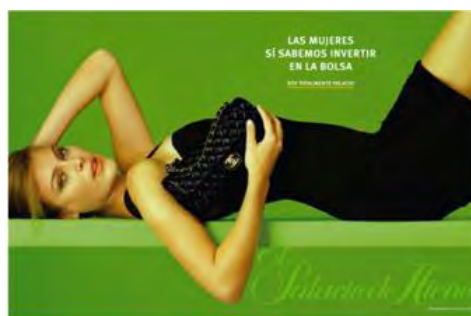
## Anuncios publicitarios

**ENTREVISTADOR:** Te voy a leer unas frases que se encontraban en unos anuncios espectaculares de librerías Gandhi. **Se leía cada anuncio y después:** ¿me puedes decir qué se entiende? ¿Por qué se entendió eso?

### **Espectaculares de librerías Gandhi:**

- No soy puro cuento.
- Leer no es grave, es aguda.
- Voy a devolver el libro. Libros para anoréxicas.

Ahora te voy a mostrar unas imágenes que corresponden a unos anuncios publicitarios. ¿Qué es lo que se entiende en ellos? ¿Por qué? ¿Te pareció un buen anuncio? **En esta parte se le daba una a una las tarjetas con las imágenes a los informantes, la tomaban, observaban la imagen, leían el texto que contienen y después contestaban.**





## Cábula

**ENTREVISTADOR:** Te voy a leer unas frases y quiero que me digas qué es lo que se entiende. **Después de leer cada una de las frases se hacían las preguntas siguientes:** ¿cambia en algo lo que se entiende si te digo que son ejemplos de cábula? ¿Qué es lo que se entiende ahora? ¿Por qué se entiende eso?

- De cumpleaños quiero unos chicharroncitos bien grandotes.
- Chile del que traen los indios de fuera.
- Chupe de pepino.
- Descargar el rifle.
- Jalarle el cuello al ganso.

## 1.5 División de la tesis

El capítulo 2 de este trabajo lleva por título Marco Teórico, en donde se abordan temas como la definición de *palabra*; el significado, qué es, tipos y teorías que lo estudian; la ambigüedad y tipos; definición y caracterización de polisemia y homonimia; así como un breve panorama de lo que es un chiste, un albur, un piropo, etc. y un apartado con definiciones de estas estructuras. Por último, se explicó brevemente la relación que existe entre la pragmática, la semántica y la sociolingüística y por qué es importante estudiarlas para una mejor comprensión del tema central de esta tesis.

El tercer capítulo es un análisis léxico-semántico detallado de cada uno de los ejemplos presentados a los informantes dentro del cuestionario, que incluye el



rastreo etimológico, un breve análisis sintáctico —cuando era pertinente— y la determinación de una forma como polisémica u homonímica.

El cuarto, y último capítulo, es un análisis sociolingüístico de las interpretaciones de los dobles sentidos, según las características sociales de los informantes; las valoraciones e interpretaciones que hicieron de los ítems que les fueron presentados; y el análisis de una serie de fenómenos lingüísticos y extralingüísticos que fueron relevantes para este estudio.

Por último, están las Conclusiones de la tesis con base en todo lo estudiado, las Referencias consultadas para este trabajo y un Anexo que contiene el total de los ítems analizados para una consulta más sencilla por parte del lector, especialmente, para los capítulos de análisis 3 y 4, en dónde únicamente se indicará el número de apartado que corresponde a cada ejemplo tratado.

## 2. Marco Teórico

Antes de comenzar propiamente con el marco teórico es necesario decir que para la realización de esta tesis se estudiaron distintos aspectos de varias subdisciplinas de la lingüística, como la lexicología, la semántica y la sociolingüística.

Fue necesario estudiar un poco de lexicología para entender las diferencias entre *palabra* y *unidad léxica* y tomar la definición que mejor se adaptara a este trabajo. Para el estudio del significado, la ambigüedad y la polisemia y homonimia, se recurrió a la semántica. Finalmente, para el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas se recurrió a la sociolingüística y a la pragmática.

### 2.1 Terminología

En este apartado se definirán brevemente conceptos del habla coloquial que aparecerán a lo largo de la tesis para que el lector sepa a lo que nos estamos refiriendo cuando se mencionan términos como piropo, chiste, albur, entre otros. Éstos serán descritos con mayor profundidad a partir del punto 2.5.3.1.

**1. Chiste:** se trata de estructuras breves y graciosas mediante el uso de juegos de palabras. Por ejemplo:

- Dos señoras charlando:  
-¡Le puse a mi hijo lentes!  
-¡Qué nombre tan feo!, ¿no?

**2. Albur:** juego de palabras con eufemismos y doble sentido sexual que desencadena una “lucha” dialogística entre dos participantes. Por ejemplo:

- Si sientes feo cuando me voy, ¿cómo sientes cuando me vengo?

**3. Piropo:** frase con doble sentido sexual que puede estar más o menos disimulado que busca halagar a una persona por su belleza. Por ejemplo:

- Me gustaría ser papel para envolver ese bombón.

**4. Colmo:** estructura corta graciosa que utiliza palabras ambiguas para crear un juego en donde se cree que se está utilizando uno de sus sentidos, pero en realidad es otro. Por ejemplo:

- El colmo de una enfermera es ponerle un curita a la leche cortada.

**5. Anuncio publicitario:** soporte físico mediante el cual se transmite un mensaje publicitario. Generalmente es un texto acompañado de una imagen. Por ejemplo:



**6. Cábula:** son frases que, mediante un juego de palabras, expresan contenidos tabú como el sexo, la droga o lo escatológico, pero también se usan en otro tipo de situaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo:

- Cábula con contenido tabú: *hacer sollozar al calvo*<sup>1</sup> (se refiere a la eyaculación); *chango descalabrado* (para referirse a las mujeres cuando están menstruando).
- Cábula con contenido cotidiano *Con Toño, Marilú* (usada para darle ánimos a alguien); *awíwi* (sinónimo de “por supuesto”).

## 2.2 Ambigüedad

Es la base de todo este estudio, porque sin ambigüedad no se podrían explicar los fenómenos de polisemia ni homonimia. Es una de las materias que funciona como columna vertebral del marco teórico del presente trabajo y es indispensable para

---

<sup>1</sup> Todos los ejemplos fueron tomados de *El cabulario de Beto y Lalo*, Rojas Reynoso y Ruiz Juárez (2012).

llevar a cabo y comprender el análisis lingüístico y el de los resultados de las entrevistas.

### 2.2.1 Qué es ambigüedad

Muchas veces, sucede en el lenguaje común que, cuando alguien no entiende una oración dice de ella que es ambigua o vaga, usando estos términos como sinónimos, pero no lo son y no comparten los mismos orígenes. La ambigüedad es un fenómeno mucho más rico que la vaguedad, y tiene consecuencias en la lengua pero, sobre todo, en el habla. Se caracteriza porque hay una estructura que tiene dos o más sentidos, mientras que en las construcciones vagas el significado o sentido no está claro.

Un ejemplo de vaguedad se encuentra en la oración *Dijo algo sobre Luis*, porque no se aclara quién dijo qué sobre Luis. Un ejemplo de ambigüedad es, por otro lado, *Pablo tiene una carta en la mano*, ya que no se sabe si es una carta con el sentido de 'papel escrito que envía una persona a otra' o con el de 'cartulina rectangular con dibujos que se usa en juegos de azar'.

Desde un punto de vista lingüístico hay varios tipos de ambigüedad, pero se explicarán sólo algunos de ellos.

**1. Ambigüedad fonética:** resulta en la lengua hablada cuando pronunciamos la estructura fonética de las oraciones. Ullmann señala que “puesto que la unidad acústica del habla trabada es el grupo pronunciado sin interrupción, y no la palabra individual, puede acontecer que dos de estos grupos constituidos por palabras diferentes se vuelvan homónimos y con ello potencialmente ambiguos” (Ullmann, 1976:176). Este tipo de ambigüedad se da, por ejemplo, en los versos de Xavier Villaurrutia (1996:47):

y mi voz que madura  
y mi voz quemadura  
y mi bosque madura  
y mi voz quema dura

En caso de que esto ocurra con frecuencia, puede dejar una huella permanente en la lengua. Un ejemplo es que en el inglés antiguo *near* (riñón) se confundía en expresiones como *a near* (un riñón), con *an ear* (una oreja), por lo que el primer término fue desechado (Ullmann, 1976).

**2. Ambigüedad gramatical:** se puede producir por la ambigüedad de formas gramaticales o de la estructura del enunciado. Ullmann (1976) propone dos tipos:

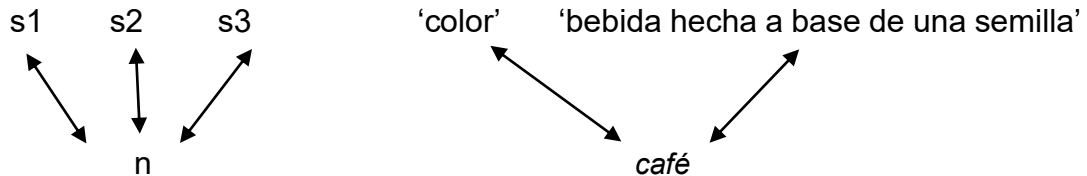
a) Muchas formas gramaticales, libres o ligadas, son ambiguas, ya que hay prefijos o sufijos que tienen más de un significado, por lo que se pueden crear malentendidos. Hay prefijos o sufijos que son homónimos, por ejemplo, el sufijo *-on* puede tener valor aumentativo (*comelón*) o de carencia (*rabón*); el prefijo *re-* se puede usar para referirse a acciones que se realizan en sentido inverso (*retornar*), repetición (*rehacer*) o de aumento (*redoblar* esfuerzos); también algunas formas conjugadas como *jugaba* (primera y tercera persona del singular del pretérito imperfecto de indicativo).

En las lenguas en las que se han reducido las terminaciones casuales, suelen tener formas distintas para singular y plural. Por ejemplo, y de acuerdo con Ullmann (1976), *temps* “tiempo- tiempos” en francés o *Dichter* “poeta- poetas” en alemán. En general, no habrá ambigüedad, ya que la concordancia con el verbo y otras cuestiones gramaticales dejarán claro el significado. En inglés es común que suceda esta confusión en oraciones del tipo *Will you join us for dinner tomorrow?*, debido a que el pronombre *you* puede hacer referencia tanto a *tú* como a *ustedes*.

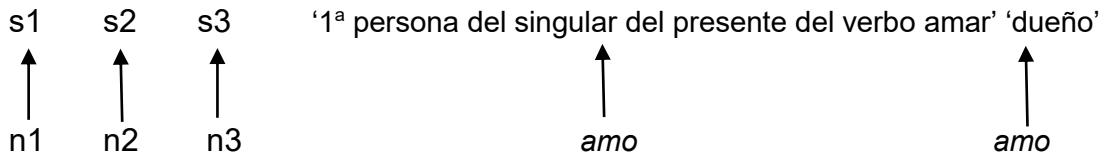
b) Frase equívoca: anfibología. En este caso, las palabras por sí solas no son ambiguas, únicamente cuando se combinan se puede interpretar de dos maneras. Hay autores que defienden el uso del infinitivo escindido para elidir ambigüedades. En la mayoría de los casos el contexto y la entonación ayudarán a resolver la ambigüedad. Muchas veces se generan situaciones cómicas a partir de las anfibologías: *Se venden esponjas para niño con forma de hipopótamo. ¿Quién tiene la forma de hipopótamo? ¿La esponja o el niño?*

**3. Ambigüedad léxica:** es el tipo de ambigüedad más común. Surge por una “polivalencia” que puede tomar dos formas diferentes:

a) Lo que Bréal (Ullmann, 1976) denominó como **polisemia**, que es cuando la palabra puede tener dos o más significados. Por lo general sólo uno de los sentidos podrá ser usado en un contexto dado.



b) Dos o más palabras distintas que tengan exactamente el mismo sonido. Las que palabras que suenan igual, pero se escriben diferente, también son **homónimos**.



A veces no hay una clara división entre polisemia y homonimia, pero ambos fenómenos son tan diferentes que hay que considerarlos de manera separada. Hay dos cuestiones principales: la forma en que surgen ambos fenómenos y el efecto que tienen sobre el lenguaje.

### 2.2.2 Polisemia y homonimia

La semántica léxica ha estudiado desde sus inicios la significación de las palabras; se puede acceder al significado de las mismas mediante las relaciones que cada una de ellas establece con las otras dentro del mismo sistema lingüístico y, así, delimitar su sentido.

De acuerdo con Romero Rangel (2011), las relaciones de sentido que hay entre las unidades léxicas se dividen en dos grandes grupos:

1. Oposición: como la antonimia, complementariedad e inversión.
2. Semejanza: como la homonimia y polisemia.

Pero la homonimia y la polisemia no se deben catalogar como relaciones de sentido de semejanza, porque por su forma de caracterizarse y comportarse se sitúan dentro de clases diferentes: “mientras que en la homonimia los diferentes significados surgen porque cada uno corresponde a diferentes signos lingüísticos, en la polisemia la diferencia semántica se da a nivel de acepciones de una misma palabra” (Romero Rangel, 2011:224).

La polisemia se da cuando hay “un signo lingüístico con o dos más significados relacionados entre sí” (Romero Rangel, 2011:224) mientras que la homonimia se presenta al haber “dos o más signos, que confluyen azarosamente en la misma palabra fonológica, pero con significados independientes entre sí” (Romero Rangel, 2011:224).

Muchas veces, el término *homonimia* alterna con el de *polisemia*, como si usar uno u otro fuera indistinto, o a veces, se rigen ambos fenómenos bajo un mismo término. Para María Dolores Muñoz Núñez la homonimia se pone al mismo nivel de la polisemia cuando “en realidad ésta debería estudiarse en contraste con la monosemia (...) mientras que la homonimia es un recurso morfosemántico, centrado en aspectos formales y sentido, la polisemia es un recurso semántico, ya que enfoca significados y no formas” (Romero Rangel, 2011:225).

Lara señala que es incorrecto agrupar la polisemia con la homonimia, sinonimia y antonimia, porque la primera es un fenómeno de la palabra en sí, que se produce gracias a la capacidad de cualquier lengua para significar una nueva experiencia o situación, esto es, mediante un proceso de metaforización; la homonimia, por otro lado, “es un fenómeno del léxico que consiste en la igualdad de los significantes, más bien por azar, de dos o más palabras con distintos significados” (Romero Rangel, 2011:225). La razón por la que se estudian la polisemia y la homonimia en contraste es porque las dos parten de una convergencia formal.

Para Lara “la polisemia se manifiesta claramente en las palabras cuando éstas se encuentran fuera de todo contexto, es decir, en aislamiento” (Romero Rangel, 2011:225).

En los diccionarios, cada palabra homónima tendrá su propia entrada, mientras que las palabras polisémicas tendrán una sola entrada o artículo con acepciones y subacepciones. Pero antes de registrar las voces en el diccionario, se debe establecer con cuidado a qué fenómeno responde cada palabra. Esto no es tarea sencilla, ya que no hay criterios claros para delimitar con precisión los fenómenos polisémicos y los homonímicos.

De los estudios de Saussure y de su definición del signo lingüístico se derivó el planteamiento de que hay un relación uno a uno entre significado y significante. De ahí que en los estudios sobre semántica léxica se distinguen dos posturas dentro de la teoría del signo: a) la que se apoya en la biunivocidad del signo lingüístico y b) la que supone la ruptura de la relación biunívoca.

Es, de esta manera, que si tomamos la segunda postura se reconocerá a la polisemia como un signo con varios significados; mientras que a la homonimia como dos o más signos que coinciden en el significante. “Aun así, la teoría semántica parece que no ha dado con las herramientas que permitan distinguir un signo como polisémico o como homonímico, pues muchas veces la adscripción de los ejemplos a uno u otro grupo parece muy discutible” (Romero Rangel, 2011: 228).

### **2.2.2.1 Polisemia**

Es complicado distinguir con precisión si una estructura es polisémica u homonímica, porque no hay criterios del todo exactos que nos ayuden a resolver este conflicto. Por ejemplo, la unidad *banco* aparece en el *DEM* en tres entradas distintas para los significados de ‘institución que realiza operaciones comerciales’, ‘asiento para una sola persona, generalmente sin respaldo’ y ‘conjunto muy numeroso de peces que nadan juntos’. Sin embargo, en el *DLE* sólo hay una entrada para estos tres sentidos. Esto significa que en el *DEM* se toma como una unidad homonímica mientras que en el *DLE* como polisémica.

Se ha tenido noticia de la existencia de la polisemia desde la Antigüedad: Aristóteles la consideraba perjudicial para la lengua porque, para él, la usaban los sofistas para



confundir a su audiencia. Ahora sabemos que tanto la polisemia como la homonimia forman parte de la riqueza de la lengua, la hacen más interesante pero, también, más económica porque una misma forma con coincidencia fónica o no puede tener más de un significado. Los estudios de polisemia y homonimia cobraron importancia a partir del siglo XX con trabajos de lingüistas como Ullmann y Lyons.

La polisemia es un rasgo fundamental del habla humana y se refiere a que un significante tenga varios significados. Se trata de un fenómeno sincrónico, pero que tiene consecuencias diacrónicas, como la adquisición de un nuevo significado, sin perder el original.

Este fenómeno afecta de manera positiva a la economía del lenguaje, ya que “si una palabra no tuviese la capacidad de ser empleada en varios sentidos o significaciones el número de palabras que tendría que retener el hablante sería inmenso” (Fernández González, Hervás, Báez, 1989:85).

Las nuevas significaciones se crean por connotación, sobreponiendo al significado primitivo valores subjetivos a partir de analogías o similitudes de distintos tipos. El hablante es el que elige los valores que añade. Pero hay restricciones. No se considera que un término sea polisémico si tiene amplitud conceptual, como nombrar “pájaro” a cualquier ave, sin importar su especie.

Fernández González menciona que “la polisemia es un factor que caracteriza un estilo marcadamente intelectual y está en proporción directa a la frecuencia de las palabras, y en inversa, a la fluidez del léxico” (Fernández González, *et al.*, 1989: 85) y también que “(...) el empleo consciente de la polisemia demuestra conocimiento y deseo de aprovechar todo el potencial del idioma” (Fernández González, *et al.*, 1989:86). Los distintos significados forman el campo de significaciones o el campo semasiológico.

La polisemia puede surgir de múltiples maneras. A continuación, citamos algunas:

**1. Cambios de aplicación:** dependiendo del contexto en el que las usamos, las palabras tendrán aspectos diferentes. “Algunos de estos aspectos son puramente efímeros; otros pueden desarrollarse en matices permanentes de significado y, al aumentar la separación entre ellos, podemos llegar eventualmente a considerarlos

como sentidos del mismo término” (Ullmann, 1976:180). Estas alteraciones en la aplicación podemos verlas en los adjetivos, ya que pueden cambiar su significado dependiendo del nombre al que estén calificando. Por ejemplo, no resulta igual decir *pobre hombre* que *hombre pobre*. El uso figurado también es un factor para que se dé el cambio de sentido.

**2. Especialización de un medio social:** Bréal (Ullmann, 1976) explica esto de la siguiente manera: en cada oficio, profesión o situación hay una idea de un término que se tiene claramente implícita en la lengua, por lo que no será necesario especificarla cuando se habla. Esto quiere decir que una palabra puede tener varios sentidos, pero en un contexto dado no será necesario explicar a cuál nos estamos refiriendo. Por esta razón una misma palabra puede tener varios sentidos especializados, de los cuales sólo uno se podrá aplicar en un medio dado.

La máxima forma de especialización se da cuando un nombre común se vuelve un nombre propio que sirve para identificar un objeto en específico. Por ejemplo, llamar a todos los lápices adhesivos *pritt* o a los pañuelos desechables *kleenex*.

**3. Lenguaje figurado:** una palabra puede tener dos o más sentidos figurados sin que por eso pierda su significado original: el viejo y el nuevo vivirán en conjunto sin que por ello exista posibilidad de confusión entre ellos. “De este modo, cierto número de metáforas pueden “irradiar” (...) a partir del sentido central” (Ullmann, 1976:83). Es así como se dio el cambio en *pie*, de “parte final de la pierna” a “parte más baja de una montaña”. La posibilidad de transposición metafórica es fundamental en el funcionamiento del lenguaje, tanto que el filósofo Urban señaló que:

El hecho de que un signo pueda designar una cosa sin cesar de designar otra, de que, realmente, la condición misma de ser un signo *expresivo* para la segunda sea el que también es un signo para la primera, es precisamente lo que convierte al lenguaje en un instrumento de conocimiento. Esta “intensión acumulada” de las palabras es la fuente fecunda de la ambigüedad, pero es asimismo la fuente de esa predicación analógica, mediante solo la cual se engendra la fuerza simbólica del lenguaje. (Ullmann, 1976:184)

Debido a la importancia que tiene la metáfora en el cambio semántico, se dará un breve panorama sobre la misma. Aristóteles definió *metáfora* como “la traslación de un nombre ajeno, o desde el género a la especie, o desde la especie al género, o desde una especie a otra especie, o según la analogía” (Llamas Saíz, 2005:19). Esta definición se continúa usando en la actualidad, aunque con algunas diferencias.

Para Urban, la metáfora “representa la forma primaria y fundamental de la transferencia del nombre, la forma en conexión con la cual es de máxima importancia la relación entre lenguaje y conocimiento” (Llamas Saíz, 2005:20-21). Lakoff y Johnson explican por su parte que, “sobre la base de la evidencia lingüística ante todo, hemos descubierto que la mayor parte de nuestro sistema conceptual ordinario es de naturaleza metafórica. Y hemos encontrado una forma de empezar a identificar detalladamente qué son exactamente las metáforas que estructuran la manera en que percibimos, pensamos y actuamos” (Lakoff y Johnson, 1986:40). La metáfora lingüística sólo se puede producir porque nuestro pensamiento igualmente es metafórico.

La metáfora, como ya se indicó, es uno de los procesos mediante los cuales se lleva a cabo el cambio de significados. Para la semántica cognitiva los cambios semánticos que la involucran, “están condicionados, no causados directamente, por aspectos psicológicos y sociales y determinados finalmente por factores de tipo contextual-discursivo que restringen en último término la adopción de una metáfora en la lengua” (Llamas Saíz, 2005:26). Cuando se crea una metáfora “el hablante establece una asociación entre dos realidades para denominar finalmente una de ellas con el término que corresponde a la otra” (Llamas Saíz, 2005:26).

En la conceptualización metafórica, se representa mentalmente una realidad a partir de otra “con la que el hablante ha establecido algún tipo de semejanza y, consecuentemente, la designación de esa realidad con un nombre que en principio no le corresponde” (Llamas Saíz, 2005:29).

Cuando se crea una metáfora se hace con la idea de que un objeto tiene una similitud con otro, por más imprecisa que sea; además influyen factores emotivos y

el tabú. “Las semejanzas entre dos realidades que forman parte de la metáfora pueden no tener relación con sus condiciones necesarias y suficientes sino más bien con los aspectos externos que de ellas se nos muestran y que están estrechamente relacionados con la experiencia que de esas cosas tenemos” (Llamas Saíz, 2005:32). En la creación de metáforas el lenguaje que se usa es sistemático debido a que el concepto metafórico también lo es, esta característica nos ayuda a comprender las metáforas; esta sistematicidad al mismo tiempo permite no tomar en cuenta aspectos del concepto que no funcionan para que la metáfora se realice.

De acuerdo con Llamas Saíz (2005), en la creación de las metáforas se puede ver la creatividad lingüística de los hablantes y cuando una metáfora se fija en una lengua su significado y su uso se determinarán dependiendo de los contextos en los que más se utilice.

Restrepo (Llamas Saíz, 2005:34) distingue entre las metáforas eruditas y las populares, y entre otros rasgos distintivos, menciona que, en las últimas, las palabras dejan de ser metafóricas y “se convierte en nombre directo del segundo objeto”. Así, se genera polisemia. Por su parte, Lakoff y Johnson (1986:50) distinguen entre dos tipos de metáforas: 1) las estructurales, en donde “un concepto está estructurado metafóricamente en términos de otro” y 2) las orientacionales, “ya que la mayoría de ellas tiene que ver con la orientación espacial”. Surgen porque nuestros cuerpos se relacionan de cierta manera en el medio físico y se basan en nuestra experiencia cultural y física.

Para estos autores la manera de relacionarnos con objetos físicos asienta las bases para la creación de metáforas ontológicas, esto es, “formas de considerar acontecimientos, actividades, emociones, ideas, etc., como entidades y sustancias” (Lakoff y Johnson, 1986:64). Además, “es de sumo interés analizar la relación que el sentido metafórico de un término mantiene con su significado no metafórico con el fin de describir los factores semánticos y pragmáticos que han intervenido en la conformación del nuevo contenido” (Llamas Saíz, 2005:42).

Algunas relaciones de semejanza no existen sino por las metáforas. Por ejemplo, en esta tesis, la relación, que se explicará más adelante, entre el acto sexual y la comida presente en albures, piropos y ejemplos de cábula.

La metonimia también puede dar lugar a la polisemia. Lakoff y Johnson la definen como “utilizar una entidad para referirse a otra que está relacionada con ella” (Lakoff y Johnson, 1986:73).

Una forma especial de metonimia es la sinécdoque, en donde se toma la parte por el todo, como en *Tiene muchas **cabezas de ganado***, por vacas. Tanto en la metonimia como en la sinécdoque, se usa una entidad para referirse a otra. La metáfora y la metonimia se distinguen porque la primera es “una manera de concebir una cosa en términos de otra”, mientras que la segunda, “tiene primariamente una función referencial, es decir, nos permite utilizar una entidad por otra” (Lakoff y Johnson, 1986:74).

Estos autores aclaran que “los conceptos metonímicos (...) son parte de la forma ordinaria y cotidiana en que pensamos y actuamos, tanto como de la forma que hablamos” (Lakoff y Johnson, 1986:75).

Los conceptos metonímicos son sistemáticos y pueden ser: a) la parte por el todo (*Tiene 100 **cabezas de ganado***); b) el producto por el productor (*Mi papá vio un **Degas** en el museo*); c) el objeto usado por el usuario (*El **metro** está en huelga*); d) el controlador por lo controlado (***Hitler** perdió la Segunda Guerra Mundial*); e) una institución por la gente responsable (*El **hospital** no nos dio respuesta*); f) el lugar por la institución (***Los Pinos** no se hace responsable*); g) el lugar por el acontecimiento (***Atenco** no se olvida*).

**4. Homónimos reinterpretados:** también puede surgir la polisemia a partir de la etimología popular. Sucede que cuando tenemos dos palabras idénticas en el sonido y la diferencia de significados no es muy grande, la solemos considerar como una sola palabra con dos sentidos. “Históricamente esos son casos de homonimia, puesto que los dos términos provienen de fuentes diferentes; pero el hablante moderno, desconocedor de etimologías, establecerá un enlace entre ellos”

(Ullmann, 1976:185). Este tipo de polisemia es muy raro y muchos ejemplos son dudosos porque, como dice Bloomfield, la proximidad de los significados no se puede medir de forma precisa. Un ejemplo de esto es el caso de *reja* (Escandell Vidal, 2007:46), que cuando significa ‘conjunto de barrotes metálicos que se ponen en las ventanas por seguridad y adorno’ proviene del italiano *reggia*, pero cuando significa ‘instrumento de hierro que forma parte del arado’ proviene del latín *regŭla*. Gracias a la evolución fonética, ambas palabras confluyeron en una sola, por lo que sería un ejemplo de homonimia, pero debido a que el significado de ambas palabras involucra un objeto de hierro, los hablantes tienen la intuición de que están relacionados y consideran que se trata de un caso de polisemia.

**5. Influencia extranjera:** por calco semántico “algunos significados nuevos surgen como resultado de adoptar en una lengua el significado que una palabra semejante tiene en otra” (Escandell Vidal, 2007:46). Algunas veces el sentido adoptado eliminará al antiguo; pero muchas veces ambos sentidos convivirán y se generará un estado de polisemia. “El préstamo semántico”, como es llamado comúnmente, será particularmente frecuente allí donde haya un contacto íntimo entre dos lenguas, una de las cuales sirva de modelo a la otra” (Ullmann, 1976:186). Un ejemplo de esto es la forma *cachar* ‘hacer cachos o pedazos algo’, que es muy parecida a la inglesa *catch* ‘atrapar’, por lo que en español adquirió también ese sentido.

Las tres primeras fuentes son las más importantes; la interpretación de los homónimos es poco común y el calco semántico no es un proceso normal en el habla cotidiana.

### 2.2.2.2 Homonimia

Se dice que hay un fenómeno de homonimia cuando hay palabras —lexemas— distintas que tienen la misma forma. Esta definición no es del todo acertada ya que no toma en cuenta el hecho de que hay lenguas en donde muchos lexemas tienen varias formas; asimismo no menciona nada relacionado a la equivalencia gramatical.

La homonimia es un fenómeno diacrónico en el que las palabras coinciden fonéticamente en su evolución histórica. De manera sincrónica la homonimia funciona como polisemia, donde una palabra tiene dos significaciones. Diacrónicamente son dos sememas que no comparten nada más que estar ligados al mismo monema.

Tanto la polisemia como la homonimia pueden tener diferencias sintácticas, que harán que el significado y la función gramatical sean distintos. Los homónimos pueden tener diferente categoría gramatical: **Traje un pastel para Ruperto / Todos los hombres tienen que vestir de traje en la oficina**; en el primer caso la palabra resaltada es una forma conjugada del verbo *traer*, mientras que en el segundo es un sustantivo.

Este fenómeno es menos común y menos complejo que el de la polisemia y sólo puede aparecer de tres maneras y las dos primeras son las más importantes. Ullmann las explica de la siguiente manera:

**1. Convergencia fonética:** esta es la causa más común de la homonimia. Sucede cuando “bajo la influencia de los cambios fonéticos ordinarios, dos o más palabras que en otro tiempo tenían formas diferentes coinciden en el lenguaje hablado y, a veces, también en la escritura” (Ullmann, 1976:198). Este fenómeno es más común en lenguas que tienen muchos términos monosilábicos, como el inglés (*raise / rays*) y el francés (*mes / mais*), y es menos común en el alemán, italiano y español, donde la materia fonética de las palabras está mejor conservada. Dan lugar a los también conocidos como homófonos.

Los casos más frecuentes en español son (Fernández González, *et al.*, 1989):

a) **Yeísmo:** se produce por la confluencia convergente de las letras “ll” y “y”, por ejemplo: *vaya / valla y halla / aya*. Estas palabras y sus funciones pertenecen a categorías sintácticas distintas. Además no son homógrafos, por lo que no podría haber confusión en la escritura, pero sí en el habla.

b) **Seseo:** son homónimos que presentan significación bien diferenciada, como: *coser / cocer = /ko-sér/; cebo / sebo, sima / cima*, etc. en las zonas de seseo o de ceceo de España y en el español de América.

c) **Aspiración de “f”**: en países como Chile, Perú, Ecuador y Colombia, así como en Centroamérica y Andalucía. La “f” se confunde con la “j”, *fuego* por *juego*. Muchas veces se sustituyen las palabras problemáticas por otras para evitar confusiones: *candela* puede sustituir a *fuego*.

d) **Aspiración de la “s”**: sucede en partes de América, Andalucía y Extremadura. Este fenómeno influye en sonidos que estén alrededor de él y produce homofonía: *rasgar* se puede convertir en *rajar*.

**2. Divergencia semántica**: “Cuando dos o más significados de la misma palabra se separan hasta tal punto que no haya ninguna conexión evidente entre ellos, la polisemia dará paso a la homonimia y la unidad de la palabra quedará destruida” (Ullmann, 1976:200). Un ejemplo de esto es la unidad *pupila*. Aparentemente no hay ninguna relación entre la *pupila*, con el sentido de ‘alumna’, y la *pupila* con el de ‘parte del ojo’; pero cuando alguien mira muy de cerca el ojo de otra persona se ve reflejada a sí misma; es por eso que se le nombró así a la parte del cuerpo. Esta forma de homonimia se da cuando se reinterpretan los homónimos como si fuera una palabra con dos sentidos.

El paso de la polisemia a la homonimia también representa el problema de la imposibilidad de medición de la proximidad de los significados, por lo que se complica saber en dónde termina la polisemia y dónde comienza la homonimia, y viceversa. Esto representa un problema para el lexicógrafo, porque tendrá que decidir si acomodar la palabra en conflicto en una o varias entradas en el diccionario.

**3. Influencia extranjera**: muchas palabras que provienen de lenguas foráneas entran en la categoría de homónimos. En algunos casos han producido problemas serios; por ejemplo, en las parejas que propone Ullmann: *gate* “puerta, entrada” (del antiguo inglés *geat* - *gate* “camino, calle” (del antiguo escandinavo *gata*). Cuando una palabra extraña se establece firmemente en su nuevo entorno “se adaptará al sistema fonético local, y en adelante participará de los cambios normales de sonidos; puede llegar así a coincidir con otras palabras de la lengua receptora. Este tipo de influencia extranjera no es, pues, una fuente separada de homonimia, sino



meramente una forma especial del desarrollo de sonidos convergentes” (Ullmann, 1976:200).

Se da cuando las palabras en otras lenguas coinciden fonéticamente con otras existentes en la lengua que las recibe. Si una palabra prestada se establece en la nueva lengua y se amolda a las normas de evolución fonética de la nueva lengua, se trata de un aspecto peculiar de la convergencia fonética. En América es común este proceso, debido a la influencia de las lenguas indígenas que sirvieron de sustrato para el español. Por ejemplo, *barata* ‘de bajo precio’ es homófono en Chile de *barata* ‘cucaracha’.

La homonimia se puede manifestar en varios tipos. Lyons (1997) propone la existencia de sólo dos:

### **Homonimia absoluta**

Todos los homónimos absolutos satisfarán las siguientes tres condiciones:

1. Sus significados no estarán relacionados entre sí.
2. Todas sus formas serán idénticas.
3. Las formas idénticas serán gramaticalmente equivalentes.

La homonimia la encontramos en palabras como *llama*: ‘masa gaseosa en combustión’ vs. *llama*: ‘mamífero rumiante propio de América Meridional’ (*DLE*, s. v. *llama*); y *banda*: ‘cinta ancha que se lleva atravesada desde un hombro hasta el costado opuesto’ vs. *banda*: ‘grupo de gente armada’ (*DLE*, s. v. *banda*).

### **Homonimia parcial**

Hay también numerosos casos de lo que Lyons (1997) denomina homonimia parcial, en donde hay identidad de una forma como mínimo y donde se satisfacen una o dos de las condiciones antes mencionadas, pero no las tres. Como ejemplo están los verbos *poder* y *podar* que comparten las formas *podamos* y *podemos* pero no, por ejemplo, *puede* o *pode*. Muchas veces, cuando se incumple la segunda condición, también lo hace la tercera

Las condiciones dos y tres de la homonimia absoluta son independientes. La condición de la equivalencia gramatical se trata de una cuestión de grado. Aunque las formas *podamos* y *podemos* del verbo *podar* no son equivalentes gramaticalmente a las formas *podamos* y *podemos* del verbo *poder*, comparten el rasgo de ser formas verbales. Existen algunos casos en los que *podemos* puede tener ambas interpretaciones sintácticas, como en el ejemplo *No cree que podemos con esta herramienta* (Lyons,1997:83), en donde se puede entender como una oración en donde el verbo *poder* se encuentra en presente de indicativo, o como una oración en donde está el verbo *podar* en presente de subjuntivo.

La ambigüedad desaparece si agregamos cualquier infinitivo a *podemos*, como por ejemplo en *No cree que podemos abrir con esta herramienta* (Lyons, 1997:83) o si agregamos un objeto directo (como *el árbol*) a *podemos*: *No cree que podemos el árbol con esta herramienta* (Lyons, 1997:83). También se puede eliminar cambiando los verbos *poder* y *podar* de primera persona del plural a primera persona del singular (*puedo*).

Sin embargo, la ambigüedad que se genera a partir de la homonimia absoluta no se puede eliminar cambiando el contexto gramatical. Por otro lado, es poco probable que la homonimia parcial genere ambigüedad, ya que las formas que se comparten no puedan funcionar en los mismos contextos gramaticales. Por ejemplo, el sustantivo *alce* (animal) no puede confundirse con la forma verbal *alce*, del verbo *alzar*.

La mayoría de los diccionarios usa números distintos para distinguir a los homónimos y se le asigna a cada uno de ellos una entrada distinta, esto significa que se les considera palabras separadas.

Sabemos que se trata de palabras homónimas cuando se diferencian etimológicamente y porque no tienen una relación semántica, en cambio las palabras polisémicas están etimológica y semánticamente relacionadas.

Fernández González *et al.* (1989) distinguen además:

## Homógrafos

Tienen identidad ortográfica. Pueden ser parciales: *cabe* (verbo) / *cabe* (preposición), en los cuales hay diferencia gramatical y semántica; o absolutos, *bala* (de algodón) / *bala* (de fusil), donde presentan igual ortografía y gramática y sólo difieren en cuanto a la semántica.

## Homonimia paradigmática

Se refiere a dos diferencias en los verbos en cuanto a la persona. Así, *decía* (1ª p. sing., pretérito imperfecto, indicativo) / *decía* (3ª p. sing., pretérito imperfecto, indicativo). Y aspectual, *salimos* (1ª p.pl., presente indicativo) / *salimos* (1ª p.pl., pretérito, indicativo).

## Homófonos

Se trata de palabras que se pronuncian de la misma manera pero se escriben distinto.

A continuación, un cuadro que proponen Baylon y Fabré (1994) para mostrar las diferencias entre homonimia, homofonía y homografía:

<b>homonimia:</b> diferencia de sentido	<b>homofonía:</b> identidad en la forma fónica	<b>homografía:</b> identidad ortográfica
<b>parcial:</b> diferencia semántica + diferencia gramatical	<i>Asia- hacia</i> <i>aya-halla</i>	<i>aro</i> (sustantivo) <i>aro</i> (verbo)
<b>absoluta:</b> idéntica clase gramatical	<i>azar</i> (sustantivo) <i>azahar</i> (sustantivo)	<i>código</i> (sustantivo) <i>código</i> (sustantivo)

### 2.2.3 Colisiones homonímicas

La homonimia es un fenómeno positivo en las lenguas cuando se trata de juegos de palabras o chistes. Cuando los homónimos dificultan la total comprensión en una lengua, “ésta pone en marcha una serie de medios contra la posibilidad de confusión” (Fernández González, *et al.*, 1989:82). Algunas de estas colisiones son:

- **Aportación del contexto:** es una de las más importantes, ya que es el contexto el que causará la ambigüedad. Por ejemplo, en este trabajo, *vino de la casa*, en donde *vino* se puede entender como el verbo *venir* conjugado o la bebida alcohólica.
- **Pertenencia a diferentes clases de palabras:** como sucede con los homónimos parciales. Cuando hay diferencia de género o de número se puede distinguir la homonimia: *libro / libra, el pez / la pez, esposa / esposas*. Las diferencias gramaticales y la pertenencia a campos semánticos distintos ayudan a descubrir la homonimia.
- **La no homografía:** funciona en lenguas con escritura no fonética, pero queda sin efecto en la lengua hablada. La distinción entre *b / v* sirve para no perder el sentido etimológico de algunas palabras.
- **Modificación en la forma de las palabras:** este cambio puede detener la evolución fonológica de las palabras; por ejemplo, en español algunas palabras han mantenido la *f-* inicial, pero otras han seguido evolucionando hasta perderla, por lo que se ha podido distinguir a *fijo* (<*fixu*) de *hijo* (<*filiu*).
- **Sacrificar una palabra y reemplazarla por otra.** Es español, por ejemplo, la evolución de *camba* ‘pierna’ iba a coincidir con *cama*, por lo que se sustituyó *camba* por *perna* > *pierna*. Ullmann (1976) explica otros medios de sustitución del término conflictivo, tales como:
  1. Sustitución del término por un derivado del étimo: sustitución de *caza* por *cacería*.
  2. Sustituir la palabra conflictiva por un sinónimo “jocoso”: *gallo* se sustituyó por *vicario* en el suroeste de Francia.

3. Sustituir por una palabra de la misma esfera de pensamiento; introducir una palabra en lengua extranjera y usando eufemismos. Por ejemplo, en español se introdujo la palabra *aceite* para que no coincidiera con *ojo* en la evolución de la forma *ocūlus*.

En general, podríamos decir que “en la colisión de dos homónimos es reemplazado aquel que dispone de más posibilidades de sustitución o que exija con más vehemencia ser reemplazado, lo cual no siempre es cierto desde el punto de vista de lo ocurrido históricamente” (Fernández González, *et al.*, 1989:84).

En la mayoría de los casos los homónimos no causan problema en el habla común. Al igual que en la polisemia hay una serie de “salvaguardas” para evitar confusiones. Algunas son similares a las de la polisemia pero también tienen algunas diferencias. La más importante es la influencia del contexto, ya que sólo causa conflictos cuando se da en palabras que en situaciones determinadas causan malentendidos.

#### **2.2.4 Ambigüedad como artificio estilístico**

Hay juegos de palabras explícitos basados en la polisemia: un equívoco se puede volver explícito de dos maneras: cuando se repite la misma palabra con una acepción diferente o haciendo un comentario explícito sobre la ambigüedad. La homonimia afecta principalmente al oyente. Ullmann señala que:

Los equívocos basados en la *polisemia* son, en general, más interesantes que los de tipo homonímico, puesto que hay más sutileza en jugar con los significados que con las similitudes fortuitas en los sonidos. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, tales retruécanos se agrupan en dos amplias categorías: la variedad implícita y la explícita. La ambigüedad es *implícita* cuando una palabra es mencionada una sola vez, pero comporta dos o más significaciones que el lector tiene que descifrar por sí mismo. Esta es una forma más elevada del ingenio que el equívoco explícito, ya que únicamente reparará en ella un lector atento y sensible (Ullmann, 1976:212).

## 2.2.5 Criterios para determinar si una unidad es polisémica u homonímica

Laura Romero Rangel (2011) propone los siguientes criterios para la determinación de una unidad como polisémica u homonímica:

**1. Criterio etimológico:** “dos voces serán homónimas si tienen un étimo distinto, pero convergen diacrónicamente en el plano del significante; mientras que dos voces serán polisémicas si su raíz es la misma” (Romero Rangel, 2011:228-229). Se desprenden dos dificultades de este criterio: 1) la falta de rigor científico en la búsqueda del étimo de una palabra y 2) los diccionarios sincrónicos no toman en cuenta la etimología.

**2. Cambio semántico:** criterio diacrónico que se centra en procesos de metaforización y metonimia.

**3. Criterio lexicográfico:** es el que determina si una palabra es polisémica u homonímica dependiendo de si se organiza en una entrada o en varias.

**4. Criterio semántico:** supone que en sincronía una forma es polisémica si las diferentes acepciones o significados se relacionan entre sí. Esto se puede manifestar a través de la metáfora o la metonimia, restricción o extensión, o la ampliación y especialización del significado. De acuerdo con este criterio, hay pruebas para determinar la homonimia, dependiendo de la distribución de los significados:

- a. Cada uno de los homónimos tiene relaciones de oposición con antónimos distintos.
- b. Cada homónimo tendrá relaciones de hiperonimia, hiponimia y cohiponimia<sup>2</sup> independientes entre sí pero de manera formal y conceptual.
- c. Cada homónimo tendrá sinónimos o pseudónimos diferentes.
- d. Cada uno de los sentidos de las formas homónimas tendrán traducciones distintas equivalentes en otra lengua.

---

<sup>2</sup> Un *hiperónimo* es una unidad léxica cuyo sentido general incluye a otras. Un *hipónimo* es una palabra que está incluida en el significado de un hiperónimo y los *cohipónimos* son un conjunto de hipónimos. Así, por ejemplo, *mueble* es el hiperónimo de *mesa*, *silla*, *cama*, etc., los cuales, en conjunto, son cohipónimos.

**5. Criterios morfológicos:** En palabras de Gutiérrez Ordóñez y Pottier Navarro, citados por Romero Rangel:

Cada forma puede ser homónima con respecto a otra(s) cuando presenta una potencialidad diferente en sus alternativas morfológicas: a) están asociadas a géneros diferentes (*el frente* – (*la frente*); b) tienen determinaciones de número diferentes *celo-celos*; c) no poseen una misma alternancia de género, *gato-gata*, *gato-0*; d) poseen una alternancia de número diferente, *corte-cortes*, *cortes-0*, y e) pertenecen a clases distintas, *cercal* sust. 'valla' frente a *cerca*<sup>2</sup> adv. "próximamente" y *cerca*<sup>3</sup> vbo. 3ª sg. del presente del indicativo de *cercar* (Romero Rangel, 2011:239).

La morfología léxica, mediante procesos de derivación y composición, puede crear nuevas palabras, es por eso que el criterio morfológico sirve para determinar si una voz es homónima, ya que cada estructura tendrá posibilidades diferentes de derivación y composición.

**6. Criterio de distribución sintáctica:** Gutiérrez Ordóñez afirma que dos significados hipotéticos que se asocian a una misma forma de expresión son dos formas invariantes de contenido, es decir, formas homonímicas, siempre y cuando tengan diferencias en su esquema semántico-sintáctico. Ejemplos que Romero Rangel propone son *cumplir con (algo)*: complemento de régimen / *cumplir años* (OD): "parece que el comportamiento sintáctico de régimen es rebasado por el criterio de la conexión semántica, pues es este último el que informa que no hay una relación de homonimia, sino simplemente una modificación en la estructura sintáctica" (Romero Rangel, 2011:241).

En este trabajo, al analizar lingüísticamente los ítems que conforman el corpus se decidió si una forma es polisémica u homónimica con base principalmente en tres criterios: el criterio de cambio semántico, el criterio semántico, y en menor medida el etimológico, por considerar que son los más certeros.

### **2.2.6 Salvaguardas y conflictos que se derivan de la polisemia y homonimia**

Bréal (Ullmann, 1976) consideraba que entre más significados tuviera una palabra más aspectos diversos de la actividad intelectual y social sería capaz de representar.

Una breve reflexión mostrará que, lejos de ser un defecto del lenguaje, la polisemia es una condición esencial de su eficacia. Si no fuese posible atribuir varios sentidos a una palabra, esto equivaldría a una carga abrumadora sobre nuestra memoria: tendríamos que poseer términos separados para cada tema concebible sobre el que quisiéramos hablar. La polisemia es un factor inapreciable de economía y flexibilidad en el lenguaje (Ullmann, 1976:189).

Por lo tanto, este fenómeno es fundamental para el funcionamiento adecuado de las lenguas.

Muchas palabras tienen gran variedad de significados y es importante tener en claro que aunque una palabra tenga variedad de significados esto no debilita su vitalidad.

El contexto ayuda a eliminar la ambigüedad, pero para ello la estructura sintagmática es fundamental. Con el contexto es casi imposible que se confunda el sentido que debe utilizarse aun cuando la palabra tenga dos significados. Dice Coseriu en su artículo "Determinación y entorno" que "constituye contexto del hablar toda realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad" (Fernández González, *et al.*, 1989:90).

El contexto extraverbal, de acuerdo con Coseriu (Fernández González, *et al.*, 1989), involucra distintos aspectos:

1. Físico: las cosas a la vista de los que hablan.
2. Empírico: los objetos que son conocidos por aquellos que hablan en un lugar y tiempo determinados, sin importar si están o no a la vista.
3. Natural: la totalidad de los contextos empíricos.
4. Ocasional: lo objetivo o subjetivo que pueda ocurrir.
5. Histórico: las circunstancias históricas que los hablantes conozcan.
6. Cultural: condiciones culturales de la comunidad de los que están comunicándose.

Tomando todo lo anterior en cuenta es casi imposible que se dé un conflicto polisémico porque se anulan todos los significados, no convenientes para cada caso particular.



Además de lo que ya hemos mencionado, hay otras “salvaguardas”, como la nombran varios autores, entre ellos Ullmann (1976), contra las consecuencias de la polisemia:

1. En las lenguas que tengan género gramatical éste se puede usar para diferenciar los significados de una misma palabra: en francés están los ejemplos *le manche* (“mango”) - *la manche* (“manga”); en español, *la / el orden*.

2. Las distinciones de significado se pueden marcar mediante diferencias de inflexión. Esto sucede principalmente en lenguas distintas al español: por ejemplo, en inglés la palabra *brother* tiene dos plurales que tienen sentidos distintos: *brothers* (hermanos que fueron engendrados por los mismos padres) y *brethren* (hermanos, pero refiriéndose a todos los hombres).

3. El orden de las palabras puede ayudar a distinguir entre los diferentes sentidos de un mismo término. Un ejemplo es la movilidad de los adjetivos: *pobre hombre* vs *hombre pobre*.

4. Aclarar el significado añadiéndolo a otro término. Ullmann (1976:192) propone en inglés el ejemplo del adjetivo *fair*, que tiene varios sentidos distintos, pero no causarían ambigüedad cuando forma compuestos: *fair-sized* (de tamaño mediano) o *fair-haired* (de cabello rubio).

5. Distinguir los significados mediante modificaciones a la forma; es una solución más drástica que puede debilitar o destruir la palabra. Las modificaciones pueden ser de tipo fonético, gráfico o ambos a la vez. Por ejemplo las palabras inglesas *antic* (extraño) y *antique* (antiguo) tienen una combinación de diferencias fonéticas y gráficas para poder distinguirlas.

Ullmann (1976) señala que únicamente cuando estas “salvaguardas” han sido sorteadas es cuando la polisemia puede dar paso a la ambigüedad genuina. Este tipo de ambigüedad se puede generar en tres situaciones diferentes: préstamo semántico, uso técnico y habla ordinaria:

**1. Préstamo semántico.** El préstamo de una lengua extranjera a otra puede ocasionar confusiones y equívocos. Ullmann propone el caso del verbo francés

*réaliser* ‘realizar, llevar a cabo’ que cuando se usa con el sentido de ‘comprender’ es un anglicismo por el parecido que tiene con el verbo *realize* (‘darse cuenta de’).

**2. Uso científico y técnico.** Aunque los términos en la ciencia están bien definidos, cada tratadista puede redefinirlos como mejor le parezca. Muchos términos tienen sentidos que sólo coinciden parcialmente, como *existencialismo* o *estructuralismo* que tienen sentidos parcialmente coincidentes. Es más probable que surja la confusión cuando se usa una palabra que ya es ambigua en el lenguaje ordinario en un contexto que requiera mayor precisión, como el técnico, el legal, el científico, etc. La ambigüedad más famosa de este estilo es la de la palabra griega *λόγος* que puede significar tanto ‘palabra’ como ‘pensamiento’.

**3. Lenguaje ordinario.** Es común que, en este tipo de lenguaje, una palabra desarrolle dos o más sentidos que puedan entrar en oposición en los mismos contextos. Esto puede provocar que uno o más sentidos desaparezca. Los adjetivos son más susceptibles a que les sucedan estos fenómenos, pero otras partes de la oración, como el verbo, pueden presentar los mismos problemas. Ullmann propone el ejemplo del adjetivo inglés *funny* que puede significar ‘gracioso’, ‘divertido’ o ‘peculiar’, que incluso dio lugar al chiste popular *Do you mean funny “ha- ha” or funny “peculiar”?*<sup>3</sup>

Otro conflicto que genera polisemia es cuando una palabra desarrolla un sentido que tenga una fuerte carga emocional negativa y quede tan viciada que ya ninguno de sus otros significados puede ser utilizado; por ejemplo, en el caso del español mexicano con el empleo del verbo *coger*, que prácticamente ya no se utiliza con el significado de ‘agarrar o tomar algo’ porque tiene más uso su sentido de ‘tener relaciones sexuales’.

---

<sup>3</sup> “¿Te refieres a *divertido* “ja-ja” o a *divertido* “peculiar”?”

## 2.3 Significado

Estudiar el significado es muy importante para esta tesis porque hay que entender qué es y de qué elementos se compone, a fin de distinguir cuándo y por qué una estructura tiene dos o más sentidos.

### 2.3.1 Definición

#### La doble articulación

Las lenguas se articulan por elementos que portan el significado, como las palabras y por elementos que materializan esos significados: los fonemas. Martinet (Lara, 2006) propuso lo que sería una de las características fundamentales de las lenguas: la doble articulación, la cual se explica de la siguiente manera: los elementos que tienen significado pertenecen a la primera articulación, mientras que los que sólo sirven para materializar, esto es, que sea posible la transmisión del significado sin que ellos lo tengan, pertenecen a la segunda articulación. Los elementos de la primera articulación son significativos, mientras que los de la segunda son únicamente distintivos.

Martinet incorpora así fonemas, morfemas, palabras y oraciones en el rendimiento informativo de los signos lingüísticos, “pues gracias a las características de las unidades de la primera articulación se puede limitar de manera importante el número de combinaciones posibles de fonemas en una cadena; y gracias a la cantidad de fonemas y esquemas silábicos de una lengua se pueden construir varios cientos o miles de unidades de primera articulación” (Lara, 2006:59). La unidad *palabra* forma parte de la primera articulación.

Ahora bien, dentro de la lingüística, existen algunos términos de difícil definición, tal es el caso de *significado*. No únicamente las palabras tienen significado, otras entidades lingüísticas como los morfemas lo poseen, así como las posibles combinaciones que con ellos se hacen, además de las frases y las oraciones. Cada uno de estos variados significados entra en juego con el significado total de la expresión.

O.K. Ogden e I.A. Richards en su libro *El significado del significado* (Leech, 1977:15-16) dieron veintidós definiciones de este concepto.

J.R. Firth escribió que “el significado ha de considerarse como un complejo de relaciones contextuales, y que la fonética, la gramática, la lexicografía y la semántica manejan cada una sus propios componentes del complejo en su contexto apropiado” (Ullmann, 1976: 62-63).

Debido a que es un asunto complejo de definir, no existe una única resolución a este problema, pero a partir de mediados del siglo pasado, se ha comenzado a ver más claramente la respuesta a este conflicto.

### **2.3.2 Tipos de significado**

La importancia de diferenciar los tipos de significado reside en que, si se hace con cuidado se puede demostrar cómo todos ellos son válidos frente al resultado total de la comunicación lingüística. Esta clasificación fue dada por Leech (1977) y hay muchos tipos, sin embargo, se dejaron fuera todos aquellos que no fueron relevantes para esta investigación.

#### *1. El significado conceptual.*

También llamado “denotativo” o “cognoscitivo”, el significado conceptual es componente fundamental de la comunicación lingüística y “una parte integral del funcionamiento esencial del lenguaje” (Leech, 1977:26). Este significado tiene una organización comparable con los niveles sintáctico y fonológico, donde resaltan dos principios: el de contrastividad y el de estructura constituyente. Los rasgos contrastantes se refieren a la definición de un fonema, por ejemplo, donde se le pueden aplicar distintas etiquetas y, en caso de tenerlas, será definido como positivo, en oposición de aquellos rasgos o etiquetas que no tenga y que se definirán como negativos. Así, la mayoría de los significados conceptuales en la lengua parecen estar organizados a base de rasgos contrastantes.

De tal forma que tendríamos, por ejemplo, el significado de la palabra *hombre*: +HUMANO, +MASCULINO, + ADULTO; al contrario de *muchacha*: +HUMANO, -MASCULINO, -ADULTO.

Muchos autores emplean 'denotación' para lo que otros 'sentido' y viceversa. Pero Lyons explica que, por denotación, "se entiende la relación que existe entre aquel lexema y las personas, cosas, lugares, propiedades, procesos y actividades exteriores al sistema lingüístico" (Lyons, 1989:197).

La denotación, al igual que el sentido, se aplica a lexemas y se establece independientemente de las ocasiones concretas y específicas de la enunciación. La referencia, por otro lado, depende de la enunciación, y no es válida para los lexemas, sino para las expresiones en un contexto determinado.

La denotación se refiere a todos aquellos elementos que proporcionan el significado base o estándar de una palabra. Mediante ésta podemos referirnos e identificar, por ejemplo, a todos (y únicamente) los *gatos* que estén correctamente designados como tales. La denotación es una relación que se establece entre expresiones y entidades físicas que se encuentren en conjunto en la realidad y está íntimamente ligada con la referencia, al grado de que algunos autores no establecen ninguna distinción entre ambos términos.

Pero para Lyons "la diferencia entre la referencia y la denotación es que la denotación de una expresión es invariante e independiente del enunciado" (Lyons, 1997:107), es decir, no depende de las condiciones particulares de la enunciación. La *referencia*, en cambio, puede variar y depende del enunciado. Por ejemplo, la expresión *El presidente de México*, siempre tendrá la misma denotación pero el referente cambiará cada seis años.

Por otro lado, este autor define al sentido como "una relación entre las palabras o expresiones de una misma lengua independientemente de la relación que exista, si la hay, entre estas palabras o expresiones y sus referentes o denotata" (Lyons, 1989:196). Es importante señalar que el sentido se construye a partir de las relaciones que se establecen entre una expresión léxica y una o más expresiones

léxicas distintas de la misma lengua, es decir, es el resultado de las relaciones interléxicas e intraléxicas (Lyons, 1997).

## 2. *Significado connotativo*

La *connotación* se conforma mediante los rasgos del referente que se le asocian; se traducen en atributos que pueden cambiar de un individuo a otro o de una época a otra y que tienen que ver, más bien, con un significado afectivo. Por ejemplo, no es lo mismo decirle al pene *verga* que *pajarito*.

Como explica Leech, “el significado connotativo puede englobar las <<propiedades supuestas>> del referente, o sea, las que se deban al punto de vista que adopte un solo individuo, un grupo de ellos o una sociedad entera” (Leech, 1977: 29).

Al hablar de connotación hablamos de las experiencias que se encuentran y se perciben en el “mundo real”, “por lo tanto, el límite entre el significado conceptual y el connotativo coincide con el límite, impreciso pero crucial, que existe entre el <<lenguaje>> y <<el mundo real>>” (Leech, 1977: 30).

## 3. *Significado estilístico*

Este significado tiene que ver con la situación en la que se desarrolla una expresión. El significado estilístico se refiere a las circunstancias sociales de su empleo; de esta forma, sólo podremos decodificar el de un texto hasta reconocer las distintas dimensiones y niveles en lo que se usa dentro de una lengua. Por ejemplo, identificaremos algunas expresiones que nos indiquen el dialecto, la relación social entre hablante y oyente, etc. (Leech, 1977).

Este tipo de significado es importante porque es el que interviene en la pronunciación de alburas, chistes o piropos que se da en determinadas situaciones y no en otras.

## 4. *Significado afectivo*

El significado afectivo es aquel que refleja las opiniones o creencias del hablante, así como la actitud que tiene con el oyente o su postura ante lo que está diciendo. Se suele transmitir a través del contenido conceptual o connotativo de las palabras empleadas. También influyen la entonación y el timbre de voz.

Para expresar nuestras emociones necesitamos también de otras categorías del significado, como el conceptual, el connotativo o el estilístico. Hay más elementos del lenguaje, como las interjecciones, que tienen la función principal de manifestar emoción sin ninguna otra clase de ayuda semántica (Leech, 1977).

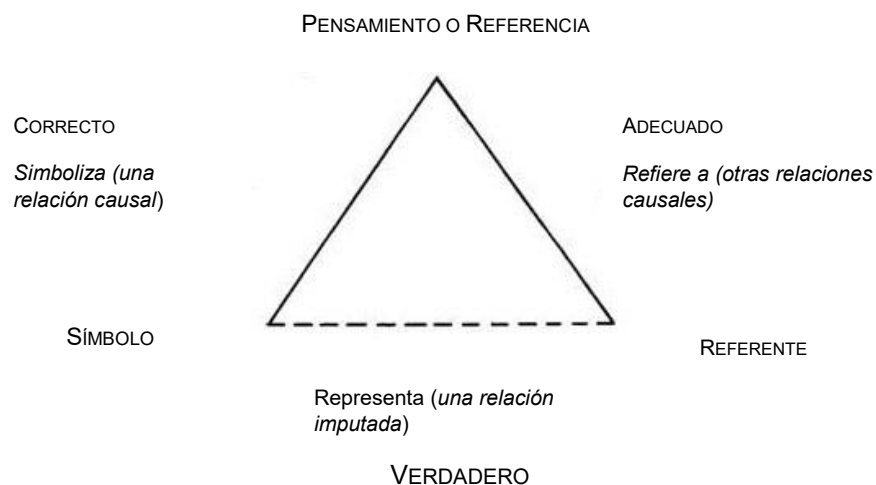
El significado afectivo es el que se puede observar en las valoraciones que hicieron los informantes a lo largo de las entrevistas, así como la actitud lingüística que presentaron y la manera en la que se expresaron (Véase el tercer capítulo, apartados 4.2.2.2.3 y 4.2.2.2.5).

De la misma manera, se puede distinguir entre dos escuelas dentro de la lingüística en torno al significado: la “analítica” que busca encontrar la esencia del significado a partir de sus componentes principales; y la “operacional” que estudia y se interesa más por las palabras en su uso que en su significado.

A continuación, explicaremos la manera que tienen ambas corrientes de definir el significado:

### 1. Definiciones analíticas

El modelo más conocido dentro de esta corriente es el “triángulo de Ogden y Richards” (Ullmann, 1976) :



Según este diagrama, hay tres componentes del signo y no hay una relación directa entre las palabras y las cosas que éstas “representan”: las palabras simbolizan un *pensamiento* (o una *referencia*) que apunta a aquello sobre lo que estamos hablando. En este esquema todo aquello no lingüístico queda fuera, esto supone un problema porque el objeto en sí que se esté definiendo puede permanecer sin alteraciones pero, la percepción, conocimiento o sentimiento del o hacia el mismo puede cambiar y eso conllevará a una alteración de su significado.

Para evitar posibles confusiones futuras, es importante aclarar algunos términos que son necesarios para este estudio sobre el significado: *nombre* es la constitución fonética de las palabras, sus sonidos; *sentido* es la información que el nombre transmite al oyente, y la *cosa* es lo que para Ogden y Richards es el *referente*, es decir, aquello no lingüístico de lo que estamos hablando.

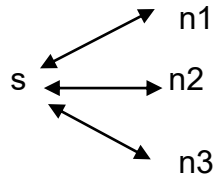
Para el oyente el triángulo funcionará de la siguiente manera: si escucha la palabra *flor* pensará en una flor cualquiera y de esta manera entenderá lo que el hablante le quiere decir. Pero para el hablante la operación será exactamente contraria: pensará en una flor y esto le hará pronunciar la palabra. De esta manera hay una relación recíproca y reversible entre el nombre y el sentido: cuando se dice la palabra se piensa en la cosa y cuando se piensa en la cosa se pronuncia la palabra. Ullmann (1976) propone llamar a esta relación el *significado* de la palabra.

La referencia “alude a la relación que existe entre una expresión y lo que esta expresión representa en las ocasiones concretas en que se enuncia” (Lyons, 1989:167). Esto queda muy claro en el caso de las palabras con ambigüedad léxica porque depende de la situación contextual en que se enuncia que una unidad tendrá uno u otro sentido.

Ha habido ciertos temores o dudas acerca de esta definición: por ejemplo, considerar que si se excluye al *referente* (es decir, la cosa en el mundo real de la que estamos hablando), la semántica caerá en un formalismo extremo. Esto es falso, ya que todos los rasgos apropiados lingüísticamente del referente estarán contemplados dentro de lo que se conoce como “sentido”.

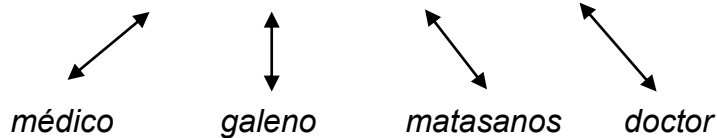


Se puede ver a las palabras de la siguiente manera:  $s \longleftrightarrow n$   
 donde  $n$  es *nombre* y  $s$  es *sentido*. La flecha bidireccional significa que la relación es recíproca y reversible. Pero también puede haber variaciones, donde varios nombres tienen un mismo sentido:

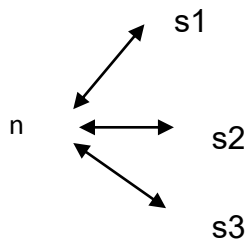


Por ejemplo:

'Persona legalmente autorizada para profesar y ejercer la medicina'<sup>4</sup>



O, como ya se vio en el capítulo anterior, donde un solo nombre tenga diversos sentidos:



Por ejemplo<sup>5</sup>:

- s1. Papel escrito, y ordinariamente cerrado, que una persona envía a otra para comunicarse con ella.
- s2. Cada una de las cartulinas rectangulares que, cubiertas con una cara uniforme y otra con dibujos determinados, se usan en distintos juegos de azar.
- s3. En un restaurante o establecimiento análogo, lista de platos y bebidas que se pueden elegir.

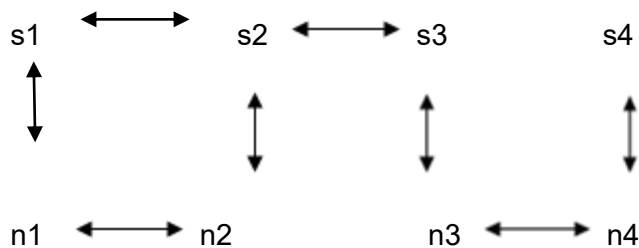
n. **Carta**

<sup>4</sup> s. v. *médico* (DLE, 2014)

<sup>5</sup> DLE, s. v. *carta*.

Las palabras están relacionadas con otras palabras con las que tienen algo en común, puede ser el sonido, el sentido o ambas cosas. El significado puede estudiarse desde el nombre (como en los diccionarios semasiológicos) o desde el sentido (como en los onomasiológicos), pues ya se explicó que hay una relación recíproca entre ambos.

Las relaciones nombre-sentido tienen un papel importante en los cambios del significado y en la estructura del mismo. Debido a que las redes semánticas son muy complejas, se podrían esquematizar así:



## 2. Definiciones operacionales (contextuales)

Este tipo de definiciones se basan en cómo los hablantes usan una determinada palabra. Wittgenstein (Ullmann, 1976) afirma que el significado de una palabra es su uso y la compara con una herramienta. Además utiliza un procedimiento que se conoce como “prueba de sustitución”, donde se usa una misma palabra (un verbo) en dos oraciones distintas y se prueba a reemplazarla por otra en ambas. Lo más común es que esto sólo sea exitoso en una de las estructuras y, por lo tanto, se comprueba que la palabra a sustituir tiene significados distintos.

El problema de esta definición es que “evita cualquier recurso a estados o procesos mentales vagos, intangibles y subjetivos” (Ullmann, 1976:75), es decir, no hay abstracción del sentido. Pero, por el lado positivo, al definir usando únicamente el contexto, los resultados son puramente empíricos.

## 2.4 Palabra vs. unidad léxica

“(...) La palabra sin idea (...) no es palabra”.

Vicente García de Diego

Definir qué es una *palabra* es importante porque, junto con la ambigüedad, es fundamental para este estudio. Hay que saber segmentar las construcciones en palabras para poder delimitar el fragmento ambiguo; sin embargo, hacer esto no es tarea sencilla ya que no hay un consenso entre los lingüistas que logre definir esta unidad fundamental de las lenguas.

De acuerdo con Lara (2006) los hispanohablantes sabemos distinguir qué es una palabra debido principalmente a que desde la Baja Edad Media el español se ha escrito y gracias a ello se ha desarrollado una idea de palabra gráfica bajo la cual hemos sido educados y por la que la lectura se ha vuelto un método eficaz de comunicación. De ahí que una definición muy común de *palabra* es la equiparable a una unidad gráfica.

A continuación, daremos algunas definiciones de *palabra*, tomadas de algunos diccionarios. El *Diccionario básico de lingüística* (Luna Traill, Viguera Ávila, Baez Pinal, 2005: s. v. *palabra*) la define como “una *unidad léxica* compuesta de uno o más fonemas a la que corresponde un significado. En la escritura las palabras están separadas por espacios en blanco”. El *Diccionario de lingüística* (Fantarillo Merino, Cerdá Massú, 1986: s. v. *palabra*) dice que es la *unidad lingüística* formada por uno o más monemas, ya sean éstos lexemas o morfemas, constituidos por un conjunto de fonemas en una secuencia lineal compuesta de uno o más fonemas a la que corresponde un significado.

Roca-Pons (1985) explica que, cuando hay una sucesión de monemas (o morfemas) se forma un sintagma, que puede o no ser autónomo; cuando esto ocurre y, además forma un bloque que no se puede separar, se dice que tenemos una *palabra*.

La definición de la unidad *palabra* depende, en gran medida, de las propias características de cada lengua. Además, este término no incluye a muchas

construcciones que están formadas por varios elementos comúnmente llamados *palabras*, pero cuyo significado global se obtuvo con el paso del tiempo. Esto quedará más claro con un ejemplo: *dar el avión*; en el *Diccionario de Mexicanismos* se define como ‘hacer creer a alguien que lo que dice es interesante y se sigue con atención’, es decir, esta construcción adquirió, mediante un proceso de lexicalización, un significado diferente al de sus componentes *dar + el + avión* y se comporta como una unidad y no como tres.

Un problema más tiene que ver con las lenguas aislantes y aglutinantes, ya que en éstas las palabras son fijas, mientras que en las lenguas flexivas varían. La importancia de los criterios para reconocer palabras radica en que se puede establecer una gradación entre aquellas unidades que se consideran palabras y las que se acercan más a los límites que separan a los morfemas libres de los que dependen de otros.

Roca-Pons dice que “las palabras constituyen elementos o complejos más estables que las frases, que son fruto de la creación individual en cada momento, aunque dentro de ciertos límites. Una zona intermedia en la que constituyen las llamadas frases hechas” (Roca- Pons, 1970:88).

Otro problema lo constituye la variación de las palabras. Es complicado determinar si una palabra es la misma unidad con formas distintas o si son unidades diferentes. Las derivadas se consideran como palabras independientes, pero no ocurre lo mismo con las conjugaciones de los verbos, ya que se consideran variantes de la misma palabra.

El término *palabra* presenta varios problemas para su definición, porque no hay siquiera una manera clara de delimitarla dentro del discurso. Por ejemplo, no es fácil determinar si las formas *conmigo* (frente a *con él*, que pertenece al mismo paradigma) o *máquina de coser* corresponden a una sola palabra o a varias. Por lo tanto, en este trabajo, se optará mejor por usar el término *unidad léxica* para definir lo que normalmente se entiende como *palabra*, con el fin de facilitar la comprensión y evitar conflictos terminológicos.

### 2.4.1 Unidad léxica

Se define *unidad léxica* como ‘un elemento lingüístico —o conjunto de elementos lingüísticos— como giro idiomático o estable en el sentido de unidad semántica’ (Lewandowski, 2000 y Moreno Martínez, 2005, s. v. *unidad léxica*).

Como ya se indicó, este término presenta menos problemas teóricos y abarca todas las características particulares de lo que se considera como *palabra*, e incluye también unidades lexicalizadas, como *ex* (lexicalización del morfema prefijo *ex-*) y *dar el avión*. Por lo tanto, será el término que se usará en esta tesis, ya que algunas de las estructuras analizadas están dentro de esta categoría.

Las locuciones corresponden a unidades léxicas, ya que son susceptibles de categorización. Corpas Pastor define las *locuciones* como “unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática. Estas unidades no constituyen enunciados completos, y, generalmente, funcionan como elementos oracionales” (Corpas Pastor, 1996:88). Julio Casares (Porto Dapena, 2002) explica que todas las locuciones son, por un lado, una construcción estable y fija, y por el otro, funcionan como una sola palabra dentro de la oración, y su sentido va más allá de la suma de los significados de sus componentes. Esta última característica se da gracias a la lexicalización, es decir, el proceso mediante el cual una forma lingüística se integra en el sistema léxico.

De acuerdo con Corpas Pastor, “las locuciones permiten ciertas transformaciones e inserciones, funcionando como elementos sintácticos de las oraciones en las cuales se integran” (Corpas Pastor, 1996:134). Tal es el caso de *perder la regla*, en donde el verbo *perder* puede cambiar su conjugación para concordar con el sujeto.

Esta autora también define a las *colocaciones* como “unidades fraseológicas que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación interna)” (Corpas Pastor, 1996:53); para ella, “este rasgo esencial distingue las colocaciones de las combinaciones libres de palabras” (Corpas Pastor, 1996:53); sin embargo las

colocaciones no son unidades léxicas. Una colocación presente en el corpus es *puro cuento*, ya que, por lo que se pudo observar en los resultados de las entrevistas, se mantiene *puro* pero *cuento* se puede sustituir por un tipo de sinónimo, como *choro* o *mentira* (Ver apartado 4.2.1.3).

Es por todo lo anterior que es más preciso hablar de *unidades léxicas* que de *palabras*, porque su sentido es mucho más amplio y cubre un mayor número de estructuras.

A continuación, se hará un breve acercamiento al panorama general de los estudios lexicográficos sobre el concepto de *palabra* para poder tener más conocimiento al respecto y que quede más claro por qué en este trabajo se ha elegido usar *unidad léxica*.

#### **2.4.2 Tipos de *palabra***

**1. Palabra gráfica.** Porto Dapena (2002) señala que se entiende por este concepto un conjunto de letras que se encuentra delimitado por dos espacios consecutivos en blanco. En principio la separación ortográfica de las palabras coincide con la separación o delimitación fonológica, pero no siempre ocurre así porque la ortografía se comporta de manera convencional. Además, se presenta el problema de que hay lenguas en el mundo que no cuentan con un sistema de escritura, por lo que este criterio no es aplicable.

En el momento del aprendizaje de la escritura en nuestra conciencia lingüística se arraiga el concepto de *palabra*. “Tal es, en fin, la fuerza de la palabra escrita en nuestra conciencia lingüística que incluso a veces invertimos los términos, creyendo que la lengua oral es algo así como la reproducción fónica de la escrita (...)” (Porto Dapena, 2002:140).

En conclusión, la escritura “nos ha acostumbrado a pensar que las palabras son configuraciones gráficas separadas por espacios en blanco (...)” (Lara, 2006:19). El concepto gráfico de palabra es determinante para formarnos una idea de *palabra*,

pero no es suficiente, ya que la lingüística aspira a conocer todas las lenguas por lo que es necesario buscar una definición universal de palabra sin referirse a la escritura. Es importante hacer esto “para poder delimitar una unidad que parece tener tanto valor organizativo y cognoscitivo en todas las lenguas” (Lara, 2006:19).

**2. Palabra fonológica.** Lara explica que la palabra se realiza mediante fonemas o sonidos. Se ve representada por la palabra gráfica y son las partes más pequeñas del discurso a las que se les puede asignar una categoría léxico-gramatical. Es importante mencionar que “los fonemas se combinan para ofrecer al signo su *forma de la expresión*” (Lara, 2006:29), pero no todos se pueden combinar entre sí, de otra forma saldría un número enorme de posibles cadenas de fonemas y, por lo tanto, de palabras posibles. En consecuencia, sería una lengua muy poco económica, además de que sería imposible para los hablantes recordar todas esas palabras. Es por eso que todas las lenguas del mundo ponen restricciones al momento de establecer las cadenas de fonemas que se pueden formar. Dichas restricciones intervienen en la determinación de la forma de sus palabras.

Los criterios para delimitar la palabra fonológica son un poco más seguros y más certeros porque algunas lenguas tienen la restricción de que sólo ciertos fonemas pueden estar en determinada posición en la sílaba. Es por esto que los fonemas pueden funcionar también como marcas de comienzo o de final de palabra, a esta característica Alarcos Llorach (Lara, 2006) le denominó *función demarcativa de los fonemas*.

**3. Palabra léxico-gramatical.** Se refiere a la unidad abstracta con la que se identifican todas las formas o variantes de un paradigma flexional, es decir, palabras que se encuentran en el discurso. Es importante señalar que los morfemas flexionales son categorizadores, es decir, implican un cambio en la categoría de la palabra, y la categorización es fundamental para la constitución de la palabra (Porto Dapena, 2002).

El mismo autor explica el rasgo de permutabilidad, es decir, de la capacidad que tiene un segmento del discurso para cambiar de lugar dentro del mismo. Por

ejemplo: *Josema juega fútbol / Fútbol juega Josema / Juega fútbol Josema / Josema fútbol juega.*

Las oraciones anteriores están compuestas por tres segmentos (palabras) que son permutables, en tanto que, los morfemas de, por ejemplo, *chicos* no se pueden reordenar como *\*chic-s-o*, *\*o-chic-s* o *\*s-o-chic*, “porque los constituyentes de un vocablo carecen de esa capacidad: no son permutables, dada su posición fija dentro del mismo” (Porto Dapena, 2002:146). Esto quiere decir que un segmento que sea permutable no podrá ser considerado como constituyente o parte de la palabra, pero no lo contrario: que todo segmento que sea permutable sea una palabra y que ésta sea siempre permutable también.

La separabilidad es otro rasgo que sí es aplicable a todas las palabras, pero no es exclusivo de ellas. Porto Dapena explica que “decimos que dos segmentos contiguos de una cadena hablada son separables cuando entre ellos puede introducirse un nuevo segmento” (Porto Dapena, 2002:147). Por ejemplo, en la oración *La niña es mi amiga*, se puede introducir *linda* entre *La* y *niña* sin que haya ningún problema y por lo tanto *La* y *niña* son segmentos separables.

Por último, Porto Dapena menciona el principio de segmentación, en donde “se considerará *palabra* todo segmento significativo mínimo separable y permutable, o sólo separable por medio de otro que sea separable y permutable” (Porto Dapena, 2002: 147). Esto significa que es necesario que dos segmentos separables sean al mismo tiempo permutables para que puedan ser palabras y no morfemas. Por ejemplo, la misma oración *La linda niña es mi amiga*, la unidad *linda* cumple con el principio de segmentación, ya que puede separarse y cambiar su posición en la oración: *La niña linda es mi amiga*.



## 2. 5 Lengua coloquial

Es importante estudiar brevemente qué es la lengua coloquial porque los chistes, los piropos, los albures, etc., se insertan dentro del mundo de la cotidianidad, del habla informal y espontánea; sin embargo, lo más importante para considerar el estudio de la lengua coloquial es ésta tiene que ver con el mundo de la oralidad.

Es bastante frecuente y común que, durante una charla entre amigos, se diga algún albur para bromear, o bien que a alguien se le dirija un piropo en la calle. Por contraparte, no se espera que esto suceda en una entrevista de trabajo o en cualquier situación formal.

Así pues, en este apartado se abordará brevemente este tema. Además, se dará una breve explicación de lo que en este trabajo se denominará **composiciones lúdicas ambiguas del lenguaje**, nombre con el que se referirá al conjunto de este tipo de estructuras: los chistes, piropos, albures, anuncios publicitarios, colmos y cábulas.

### 2.5.1 Qué es la lengua coloquial

Hablamos de lengua coloquial cuando se manifiesta de manera oral. Ésta es conversacional y circunstancial, además de ser la más comúnmente usada en las situaciones de comunicación cotidiana y, por lo tanto, es la que está estandarizada entre los hablantes. Debido a que este tipo de conversación es inmediata, el hablante se expresa de manera informal y espontánea. Vigara Tauste señala que “lo coloquial se constituye (...) en la modalidad base que acaba incorporando al sistema su propia norma (emanada del uso) o forzando el cambio de la ya existente” (Vigara Tauste, 1992:22).

Lo que usualmente entendemos por *español coloquial* es el “empleo común que hacen de un determinado sistema lingüístico los hablantes de una determinada sociedad (...) en sus actos cotidianos de comunicación.” (Vigara Tauste, 1992:35) Esta idea explicada por la misma autora concuerda con lo que aquí se propone: la

lengua coloquial es la lengua que está estandarizada por los hablantes para comunicarse en cualquier momento y en cualquier lugar que no necesite un nivel mayor de formalidad, es decir, es la que se expresa de manera natural y cotidiana.

Vigara Tauste (1992) explica que la conversación está determinada por la actualización oral y su inmediatez. Es por esto que la pragmática juega un papel tan relevante en su estudio. El lenguaje es una conducta social que se aprende y se adapta a cada situación. De esto se desprende que la lengua funcione con una serie de principios o constantes que dependen del tipo de actualización comunicativa que se requiera, ya que son una especie de normas. Estas constantes sistematizan la variabilidad y, de acuerdo con esta autora, en el caso del lenguaje coloquial son las siguientes:

a) Todas las conversaciones se llevan a cabo alrededor de emisores-receptores, que son todas las personas que intervengan en una conversación. Por eso se entiende que el lenguaje coloquial se lleva a cabo en forma de diálogo en torno a un locutor o hablante y, como mínimo, un destinatario u oyente. Los interlocutores intercambian constantemente de papel y tienen una participación activa. Ambos comparten el canal comunicativo, el código de uso, el mensaje que continuamente y de manera espontánea se codifica y decodifica y el contexto, compartido de forma física y psíquica.

b) Su estructura es abierta, debido a que se organiza en turnos, con lo que no es una sola línea de enunciado, sino que éstas se pueden superponer, interrumpirse, cruzarse o ser paralelas.

c) En una conversación intervienen otro tipo de factores además de los lingüísticos: los psicológicos, los sociales, los situacionales y los físicos (como la capacidad fonadora o auditiva de los participantes, la distancia entre ellos, los gestos, etc.). Es así que se puede decir que hay un lenguaje y un *paralenguaje* y son ambos los que determinan el sentido global de la comunicación.

d) La lengua coloquial tiene dos características básicas: la espontaneidad, como ya se mencionó, y la “comunicabilidad”. La espontaneidad se refiere a la falta de

reflexión sobre el discurso que estamos emitiendo, debido a que hay una especie de “urgencia” comunicativa. Este criterio es el que se usa en mayor medida para determinar qué tan coloquial es una situación comunicativa. Por otro lado, la comunicabilidad hace alusión a que el o los interlocutores comprendan y atiendan el mensaje para que la comunicación sea exitosa y fluya con normalidad.

Siguiendo a la misma autora, el lenguaje coloquial se rige por tres principios básicos, que son:

1. *Expresividad* o reflejo espontáneo del hablante.
2. *Comodidad* o tendencia espontánea del hablante al menor esfuerzo para lograr la comunicación.
3. *Adecuación* o adaptación espontánea del hablante de su lenguaje dependiendo de las condiciones de comunicación. También entra en juego la *contextualización* de los interlocutores, quienes incluyen sus experiencias vividas al momento de hablar.

### **2.5.2 Eufemismos**

La importancia del estudio de los eufemismos se encuentra en que su uso puede propiciar la generación de doble sentido. Rodríguez Estrada (1990:11) define a los eufemismos como “una creación dinámica, fina, artística, sutil; muchas veces voluntariosa, ambiciosa, idealista; otras veces manipuladora y maquiavélica” que se usa para decir cosas que, de otra manera, serían malsonantes o que refieren temas de los que es difícil hablar con libertad para algunas personas, por lo que detrás de los eufemismos hay un cierto temor a afrontar realidades y por eso se ocultan o se disimulan.

El eufemismo ha existido en todas las sociedades y comunidades a lo largo del tiempo. En donde más encontramos eufemismos es en los temas tabú para la sociedad, como la muerte, la enfermedad o el sexo.

Los eufemismos son usados a diario sin que muchas veces las personas se den cuenta de ello. “A través de los eufemismos el lenguaje ha pulido a la humanidad, la ha civilizado, la ha elevado, la ha enriquecido, la ha deleitado (...)” (Rodríguez Estrada, 1990:13). El lenguaje ayuda a moldear ciertos aspectos de la realidad o, al menos, esa es la intención de los eufemismos: disfrazar algo que es doloroso o desagradable para reducir su impacto.

Entre las características formales de estas manifestaciones, se encuentra el uso de metáforas (*hacer el amor por tener relaciones sexuales*), simbolismos (*miembro viril por pene*), ambigüedad (*robusto por gordo*) así como la subjetividad (*mujer de la vida galante por prostituta*), y presentación de desplazamientos semánticos (*sin papeles por inmigrante*).

Constantemente se crean nuevos eufemismos. El uso de éstos se manifiesta en un lenguaje rico y dinámico, pero al mismo tiempo reflejan las vergüenzas, las inquietudes, los miedos y hasta los anhelos de una sociedad.

### **2.5.3 Composiciones lúdicas ambiguas del lenguaje**

Las estructuras que conforman el corpus para esta tesis son de difícil catalogación. Como ya se mencionó, no se encontraron muchos estudios al respecto de estas estructuras. Sin embargo, es importante explorarlas, porque son fuente de mucha riqueza lingüística por el uso de distintos recursos, tales como metáforas o comparaciones, y por aprovechar la ambigüedad de algunas formas para crear juegos con el lenguaje.

Estas composiciones son formas comunes que son utilizadas por personas de todas las clases sociales, de ambos sexos y de prácticamente todas las edades. Algunas de estas construcciones ya están codificadas en la lengua pero esto no sucede con todas, ya que algunas surgen de manera espontánea dependiendo del contexto. El que las inventa demuestra tener un ingenio verbal amplio, rápido y pertinente.

En el caso de los albures, el albureado también tiene que demostrar las mismas habilidades del “albureador” para evitar “perder” y continuar así el diálogo y el juego.

Los piropos, aunque no gocen de buena reputación en la sociedad actual, también son el resultado de un ingenio lingüístico: el que “piropea” tiene que adaptar su repertorio a las características de la persona en cuestión, o bien, inventar un piropo con la rapidez y fugacidad de quien camina por la banqueta.

En el caso de los colmos, los chistes y los anuncios publicitarios puede haber un trabajo un poco más pensado o elaborado, porque éstos no dependen necesariamente del contexto en el que se encuentra un hablante para su creación. Si acaso los anuncios son los más pensados, porque se busca apelar a un público específico para cada artículo o marca que se anuncia.

Se propone darles el nombre de composiciones lúdicas ambiguas del lenguaje a este conjunto de expresiones porque se basan en un juego entre los hablantes y tienen la finalidad de provocar risa, un momento de diversión, o, en el caso de los anuncios, ser memorables y llamar la atención. Pertenecen a la lengua coloquial porque sólo son pertinentes en contextos relajados, de confianza e informales.

A continuación, haré una breve descripción teórica de las composiciones lúdicas que forman parte del corpus de este trabajo.

### **2.5.3.1 Piropos**

De acuerdo con Beinhauer (1973:161) los piropos son “palabras halagüeñas en elogio de la belleza femenina”. D’ Ors (Beinhauer, 1973) señala que son poesía improvisada, pero olvida mencionar que los piropos tienen un carácter altamente popular. Sin embargo, actualmente y con base en los resultados obtenidos de las entrevistas, los hablantes consideran que los piropos son frases que se dicen a las mujeres porque se desea conquistarlas, aunque se pone en duda que esa es su finalidad por el carácter improvisado que tienen. Consideramos que son palabras que se dicen a una mujer que no provocan un intercambio comunicativo, ya que rara vez hay un seguimiento o una respuesta.

Algunos piropos ya están convencionalizados pero otros son de creación espontánea.

Para estudiar los piropos se tomó como base el texto *El humorismo en el español hablado* que se centra en la cultura española, pero pensamos que no difiere de manera significativa con los contextos latinoamericanos en general y con el mexicano en particular, que es el que nos atañe.

Se comenzará por decir que dicho trabajo menciona que es en las capas más bajas de la sociedad donde el piropo encuentra mejores condiciones para su ejercicio, si bien hay que tomar en cuenta que no únicamente, ya que actualmente el piropo se practica en todos los estratos sociales.

De acuerdo con Beinhauer (1973), desde el siglo XVI era común decir a las mujeres en la calle frases inapropiadas como elogio. Incluso durante el gobierno de Miguel Primo de Rivera en España (1923-1930) se prohibieron los piropos.

Umbral escribió en 1970 un artículo que fue publicado en “El idioma nuestro de cada día”, donde dice que

En el piropo (verdadero) hay que deslindar forma y fondo... su mensaje es erótico y desinteresado, puesto que el piropeador sigue de largo y no aspira a retener ni seducir a la bella... lo que le importa no es el qué, sino cómo... La retórica del piropo presupone desinterés, lucimiento literario, ejercicio de la gracia... El piropo es un género literario... porque, si de verdad hay amor o pasión, lo que sale... no son piropos barroquizantes. Las razas latinas somos verbalistas, discutidoras y retóricas... lo que surte la riqueza floral del piropo no es el erotismo...el verbalista... lo que quiere es lucirse él... el piropo es un oficio literario que poco tiene que ver con el mensaje erótico (Beinhauer, 1973: 165-166).

Para Umbral la pronunciación de un piropo es un acto efímero que no existe más que durante el paso de la persona que se busca halagar. Se produce porque el atractivo de alguien llama tanto la atención que es necesario verbalizarlo y no tiene ningún otro afán que demostrar esto.

### **Tipos de figuras retóricas presentes en los piropos**

Beinhauer (1973) propone tres tipos de figuras retóricas presentes es los piropos:

1. **Retruécano:** Es una figura que consiste en repetir expresiones iguales redistribuyendo las palabras, las formas gramaticales o los significados de manera

cruzada y simétrica, de manera que los significados resulten antitéticos (Beristáin, 2006, s. v. *quiasmo*). Por ejemplo: *Quisiera ser tu **tipo, tu tipo de sangre, para vivir en tus venas y conquistar tu alma entera.***

2. **Hipérbole:** Es la figura que consiste en la exageración de lo que se dice con la intención de rebasar lo increíble (Beristáin, 2006, s. v. *hipérbole*). Es quizás la característica que más sobresale de los piropos y consiste en hacer alguna exageración de la belleza de la mujer o del deseo que se le tiene. Por ejemplo: *Si el amor se contara como se cuenta el dinero, **más de un siglo tardaría en contar lo que te quiero.***

3. **Comparaciones o símil:** Consiste en realzar un objeto o fenómeno manifestando, mediante un término comparativo, la relación de analogía o desemejanza que guarda respecto a las de otros objetos o fenómenos (Beristáin, 2006, s. v. *comparación*). En los piropos se compara a la mujer con algún elemento que se considere hermoso: Por ejemplo: ***Si fueras melocotón me comía hasta el hueso.***

Yo propongo también un par más con base en el análisis de los piropos que componen el corpus:

4. **Expresión de deseos o posibilidades:** Muchas veces, se construye con la conjunción condicional *si*; expresa el deseo de que determinado anhelo o posibilidad se concrete. Por ejemplo: ***Si yo fuera cantante te dedicaría una canción, pero como no lo soy, te dedico mi corazón.***

5. **Afirmaciones:** Alabanza a la mujer mediante la afirmación y focalización<sup>6</sup> de su belleza. Por ejemplo: ***Nena, con esa delantera ganamos el mundial.***

---

<sup>6</sup> **Foco:** “segmentos remáticos que ponen de relieve cierta información en el interior de un mensaje. El proceso de realzar o resaltar este fragmento, o considerarlo en relación con sus posibles alternativas, se lleva a cabo con diversos medios fónicos y sintácticos” (RAE / ASALE, 2010: 2972).

### 2.5.3.2 Cábula

El *Diccionario de Mexicanismos* define *cábula* como una ‘intriga o conspiración menor’ (AML, s. v. *cábula*). Las *cábulas* no siempre tienen un contenido sexual, pero muchas veces se refieren a aspectos de la sociedad que son considerados tabú, como la droga (*caspita del diablo* por *cocaína*) o lo escatológico (*danzar el tamarindo*, que significa ‘tener que ir al baño a defecar’). Sin embargo, también hay fórmulas coloquiales para referirse a los amigos (la *flota*), para describir a una persona (*gordibuena*) o para afirmar algo (*clarín de orquesta*), entre otros.

Se usa *cábula* para referirse a alguien que es ágil de lengua y se le ocurren frases ingeniosas para poner en apuros al que está hablando, también al que hace bromas o pone apodos (Porras, 2012).

El abur, por su parte, está considerado como una expresión vinculada a la *cábula*; es importante tener en cuenta que:

El *cábula* se vale del abur y éste de varias artimañas para ser lo que es: utiliza palabras comunes y corrientes que por polisemia cultural adquieren otro significado, es el caso de *anillo*, *medallas*, *pájaro* o *pistola*, el vocablo soez no está permitido, pero para eso están los eufemismos (...), y así se hace uso de la transtextualidad que se adereza con componentes no verbales- gestos, entonación, ademanes, etcétera. (Porras, 2012:9)

Se usan muchas metáforas, como por ejemplo en *descargar el rifle* o *arrimar el camarón*, en donde tanto *rifle* como *camarón* son una metáfora de ‘pene’.

El buen *cábula* deberá tener en cuenta la representación icónica de signos que pueden relacionarse con otros, como por ejemplo el plátano, la papaya o el durazno. La semejanza en el sonido de las palabras (paronomasia) es muy usada, y la rima, la picardía y el ingenio son esenciales.

En *descargar el rifle* podríamos obtener su significado a partir de las unidades léxicas que lo componen y del orden en el que aparecen; pero el sentido global, que tal como explica Vigara Tauste es el que nos interesa en un intercambio comunicativo del lenguaje coloquial, “no es una abstracción, sino una realidad subjetiva y puntualmente compartida por los interlocutores” (Vigara Tauste, 1992:28). Esto quiere decir que el significado de la *cábula* *descargar el rifle* no se



obtiene a partir de los significados individuales de cada unidad que la componen, sino que se ha lexicalizado por medio de una metaforización para obtener un significado completamente distinto.

Por otro lado, los hablantes son los que tienen conocimiento de este cambio de significado y fijación del mismo; así, dependiendo del contexto en el que estén inmersos lo entenderán como mejor convenga.

No todas las expresiones que surgen en una conversación atraviesan los mismos procesos de cambio, como ocurre en *descargar el rifle*. La mayoría desaparecerán como otras tantas frases que aparecen durante un coloquio. “Pero otros, corriendo de boca en boca, pueden acabar teniendo tal frecuencia de uso que lleguen a incorporarse al sistema de la lengua. Se trata, sin embargo, de un proceso de “saturación semántica” y decoloración expresiva: es la *ley del desgaste* (o “ley de los retornos decrecientes”), que se verifica en todos los ámbitos lingüísticos” (Vigara Tauste, 1992:59).

Bally (Vigara Tauste, 1992) aclara este punto cuando menciona que la expresividad tiene la capacidad de modificar una estructura al grado de que, si responde a una necesidad de la afectividad, se impone, se propaga y se mantiene en la lengua, es decir, forma parte del sistema, tal y como sucede con algunos albur, piropos o ejemplos de cábula.

### **2.5.3.3 Albures**

No existe, ni entre los hablantes ni entre los estudiosos, una definición clara de lo que es el albur. Sin embargo, en el *DLE* está definido como un ‘juego de palabras de doble sentido’ para México y Puerto Rico (*DLE*, s. v. *albur*). Proviene del árabe *albúri* que según Beristáin significa ‘acto de someter a prueba alguna cosa’ (Beristáin, 1997:33). Ni en inglés ni en francés existe un fenómeno similar.

El albur siempre tiene una connotación sexual y se caracteriza porque hay una especie de “duelo” entre los dos interlocutores que termina con el “triumfo” de alguno de los dos, por lo tanto se desarrolla de manera oral. De acuerdo con Beristáin, “el

verdadero albur (...) resulta, pues, de naturaleza dialógica, en que se calibran ingenio, imaginación, oportunidad, creatividad y rapidez de respuesta, dados durante el proceso de interacción verbal que transcurre entre expertos que compiten ante testigos” (Beristáin, 1997:39).

En el intercambio de albures hay una serie de reglas, la principal es no enojarse, porque se tiene que tener claro que se trata de una actividad lúdica; no hay que tomarse al pie de la letra las referencias sicalípticas<sup>7</sup>, sino mantener la calma ante el supuesto insulto (Beristáin, 1997).

Según Lavertue el albur “es propio del discurso oral espontáneo. Se trata de un lenguaje hermético, de tipo argótico y eufemístico, cuyas sutilezas están reservadas a los iniciados autóctonos” (Lavertue, 1998:10). Puede ocurrir que el albur sea difícil de detectar y, por lo tanto, de entender, debido a que existe un sentido subyacente en el mensaje que se está emitiendo. Hay “asociaciones de palabras y (...) trueques de sílabas o sonidos que se forman mentalmente y se intercambian tácitamente en el albur [que] están cargados de sentido” (Lavertue, 1998:11).

Los albures pueden ser improvisados y espontáneos, aunque hay algunos que ya están muy convencionalizados. Además no deben contener palabras que sean abiertamente obscenas; se caracterizan por mostrar al hombre como superior por lo que se refiere constantemente al falo y trata de feminizar al contrincante o hacerlo pasar por homosexual.

Lavertue (1998) explica que el albur busca “penetrar al otro” para dominarlo por lo que es una práctica típicamente machista. Como ya se mencionó, siempre gira en torno al sexo, principalmente como medio para dominar al otro, pero se utilizan palabras de diferentes campos semánticos que en apariencia son neutros e inocentes y que buscan representar los aparatos reproductores de hombres y mujeres: comida (fruta, verdura, carne), accesorios para el hogar (palo de escoba, mango de los enseres de cocina, etc.), herramientas de trabajo (desarmador, palancas, pinzas), diversos aparatos (tubos, manijas).

---

<sup>7</sup> *Sicalipsis*: ‘malicia sexual, picardía erótica’ (DLE, s. v. *sicalipsis*).

No se conoce el origen del albur, pero hay quien data su origen en el siglo XVIII. Sin embargo, algunas civilizaciones prehispánicas, como los mexicas o los mayas, tenían juegos de palabras con doble sentido o sexuales, por lo que el albur podría ser una herencia cultural prehispánica (Lavertue, 1998).

### **Mecanismos que intervienen en la creación de albures**

Lavertue (1998) propone ciertos mecanismos que se están presentes en la construcción de un albur. Se explican a continuación:

**1. Prolepsis:** poner en una construcción primero un elemento que en orden canónico iría después. El ejemplo que se propone es **Mela se casará**, la prolepsis se crea porque la frase se descompone en sílabas y se unen de diferente manera, así se cambia el sentido original por uno sexual gracias a la ambigüedad fonética que se produce:

**Mela se casará** > Casamiento de Mela.

**Me la se—ca sará** > **Me la seca Sara**> Acción de ‘secar’ el falo, hecho por Sara.

**2. Metátesis:** cambio de lugar de algún fonema. Por ejemplo en **Tulanguillo**, donde se hace un cambio de la sílaba **lan** por **nal** y posteriormente hay una separación para que resulte: **tu nalguillo**.

**3. Sinalefa:** pronunciación de dos vocales juntas que forman parte de sílabas separadas como si fueran parte de una misma: **El señor Memo Herdez el Grande**, la pronunciación de **Memo Herdez** se asemeja en sonido a **me muerdes**, mientras que **el Grande** se usa en referencia al pene.

**4. Contracción:** en la cadena hablada dos vocales forman una sola o un diptongo. **El salón del techo blanco**, se agrega, se contrae y se suprime la letra e en **techo** y se pronuncia como si fuera una sinalefa: **te echo**. El blanco se refiere al semen, es decir, “te echo semen”.

**5. Sinéresis:** pronunciación en una sola sílaba de dos vocales juntas dentro de una palabra: **Alma María Dehesa**, se produce una sinéresis en **Dehesa** y más bien se

produce una sinalefa: **de esa**, que hace referencia al genital masculino. **Alma Mamaría** también produce un juego fonético: **al-mamaría**.

**6. Rima:** dos o más palabras próximas tienen la misma o parecida terminación. Para que este tipo de albrures sea exitoso, el interlocutor debe seguir bien el juego:

-Te voy a jugar las nalgas.  
-No salgas, yo te chiflo.

Así, la rima se produce entre **nalgas** y **salgas** y se refiere a que una persona dice que le va a agarrar las nalgas a otra, pero le contestan que no hay miedo, por eso él mismo, mediante el chiflido, va a avisar para que vaya.

Otros mecanismos muy importantes que intervienen en la creación del albur son la entonación, la modulación de la voz, el énfasis o el cambio de acento.

En el albur, hay dos significados: el aparente (o el literal) y el velado (es decir, un sentido sexual).

El albur se alimenta de nuevas palabras o nuevas acepciones, ya que “con la transformación de los significados por extensión, asociación y modernización de las palabras, éstas dicen o aluden a realidades distintas a las originales” (Lavertue, 1998:43).

Mucha gente identifica a los albrures no con el duelo entre dos interlocutores, sino con hablar en doble sentido, por lo que podría estar cambiando el sentido de albur para convertirse en un sinónimo del doble sentido. Sin embargo, “el doble sentido puede ser expresado en cualquier contexto sin respuesta, sin duelo, sin seguir ninguna regla de funcionamiento. Este aspecto es determinante para establecer los límites que lo separan del albur” (Lavertue, 1998:47). Además, el doble sentido no siempre es sexual.

Hay que decir que “los chistes sexuales [por llamarles así a ciertos ejemplos de cábula y a los albrures] abundan porque la sexualidad es materia que afecta muy de cerca y poderosamente a la generalidad de los hombres, y por tanto, (...) estamos todos en condiciones de superior entendimiento con respecto a las “torpezas”,

“mecanizaciones” o “rigideces” que al respecto puedan producirse” (Bousoño, 1970:44).

Por último, cabe resaltar que muchas veces se utiliza en la publicidad una especie de albur moderado. Sin embargo, depende de la situación y del interlocutor para tener sentido y gracia. Otra acepción que Moreno de Alba da de albur es “juego de palabras con doble sentido” y por eso dice que “el albur, en los espectaculares, se construye normalmente con la imagen y el texto” (Moreno de Alba, 2003:134), así como ocurre, como ya había mencionado, en los ejemplos del presente trabajo.

### **2.5.3.2.1 Diferencias entre piropo, albur y cábula**

Es difícil marcar un límite totalmente claro entre estos tres tipos de estructuras, sobre todo porque la sexualidad es el rasgo que los tres comparten pero no la manejan de la misma manera y en las cábulas no siempre es necesaria.

Los piropos tienen la función de halagar y lisonjear la belleza o el atractivo de una persona, por lo que lo más común es que el contenido sexual sea muy sutil (*¿De qué juguetería te escapaste... muñeca?*). Sin embargo, también los hay abiertamente sexuales (*Con esos pelotones se pone firme mi general*).

El albur, por su parte, es abiertamente sexual pero usando eufemismos, que son fundamentales. Se crea un juego basado en el intercambio de albures entre dos personas, por lo que el diálogo también es muy importante.

Por último, si bien todos los ejemplos que aparecen en este trabajo tienen gran carga sexual, las cábulas, como ya se indicó, también son bromas, frases ingeniosas, juegos con el lenguaje. Igualmente hay presencia de eufemismos, pero no siempre sexuales, a diferencia del albur.

Algunos ejemplos de cábulas no sexuales son:  *echar el oclayo*, que significa ‘echar un ojo’,  *con Superman que a’i les Batman*, expresión utilizada para pedir permiso y poder pasar cuando hay mucha gente, o,  *Felipe y con tenis*, que quiere decir, ‘feliz y contento’, por la consonancia de sonidos entre  *Felipe y feliz y con tenis y contento*.

También son cábulas los eufemismos para referirse a la marihuana (por ejemplo, *mostaza*) o a los homosexuales (*muerdealmohadas*), entre otros.

En esta tesis se usaron estos tres tipos de construcciones para comparar y contrastar datos y resultados. Los ejemplos de cábula que se presentan tienen contenido sexual porque tienen ambigüedad léxica, que es la que se estudia en este trabajo.

#### **2.5.3.4 Chistes**

De acuerdo con Marsá (1947), el chiste es espontáneo, de transmisión oral y propenso a sufrir modificaciones. Hay dos grandes grupos de chistes: el puro y el tendencioso, que a su vez se divide en tendencioso e indecente. El chiste se enfrenta a problemas porque no es igualmente gracioso lo mismo para todos o en todas las ocasiones.

Este autor reúne varias definiciones de lo que es un chiste (Marsá, 1947:11). Según Theodor Lipps, en su obra *Komik und Humor* (Leipzig, 1898) “chiste es todo aquello que hábil y conscientemente hace surgir la comicidad, sea de la idea o de la situación”. Por su parte, Juan P. F. Richter dice que “el chiste es un simple juego con ideas”.

Para Theodor Vischer es “la habilidad de ligar con sorprendente rapidez y formando una unidad, varias representaciones que por su valor intrínseco y por el nexo a que pertenecen son totalmente extrañas unas a otras”, mientras que Kraepelin menciona que un chiste es “la caprichosa conexión o ligadura, conseguida generalmente por asociación verbal, de dos representaciones que contrastan entre sí de un modo cualquiera”.

Por último, Heyman (*Psychologie*, 1896) señala que el efecto de un chiste se produce por “la sucesión de desconcierto y esclarecimiento” (Marsá, 1947:12).

Todas estas definiciones tienen en común el juego con los distintos sentidos de palabras que a simple vista no tienen una relación pero que el chiste logra unir y aclarar después de haber confundido al que lo escucha.

De acuerdo con Marsá (1947:13), el chiste se forma de la siguiente manera:

1° Por condensación: a) Formado por palabras mixtas, b) Con modificaciones. Por ejemplo:

- -¿Cómo se llama ese pájaro?  
-Lo ignoro.  
-¡Ah, qué **“loignorito”** tan bonito!

2° Por empleo de un mismo material: c) Total y fragmentariamente, d) Variación del orden, e) Ligera modificación, f) Las mismas palabras con o sin su sentido. Ejemplos son:

- Cariño, ¡dime algo con amor!  
-¡**Amorfa!**

3° Por doble sentido: g) Nombre y significación objetiva, h) Significación metafórica y objetiva, i) Doble sentido propiamente dicho (juego de palabras), j) Equívoco. Por ejemplo:

- -¿Dígame?  
-¿Es el verdugo?  
-Sí  
¡No me **cuelgue**, por favor!

El valor del chiste reside en la expresión verbal (Marsá, 1947:13). Tiene que ser a) breve; b) fino en su juego; c) tener intencionalidad desinteresada de un objeto inmediato y categórico.

### 2.5.3.5 Anuncios publicitarios

El discurso publicitario se puede construir con imágenes o con palabras e “intenta aparentar una inocencia, una ligereza, cuando se trata, en verdad, de un discurso denso, trabado, al que es fácil quedar adherido sin advertirlo” (Eguizábal, 2007:23).

Utiliza, para ello, un lenguaje propio, alejado del natural, que le permita lograr mejor sus objetivos.

De acuerdo con Eguizábal, “el mensaje publicitario consiste en una agrupación de elementos (...) que se combinan de acuerdo con unas leyes específicas (las del lenguaje publicitario)” (Eguizábal, 2007:115). Para este autor, la publicidad es un sistema de significación y no de información.

Para Figueroa, es importante hacer una distinción entre publicidad y anuncio. Él define a este último como “la síntesis de una obra persuasiva intelectual completa expresada en una página, es un espectacular exterior, o por medio de un cartel (...)” (Figueroa, 1999:97). Todos los anuncios tienen componentes básicos (Figueroa, 1999), explicaremos únicamente aquellos que son relevantes para los ejemplos que aparecen en esta tesis.

1. La imagen o ícono: ilustración dibujada, animada, fotografiada, etc., que sirve para contextualizar el mensaje. Según Figueroa (1999), en los mensajes publicitarios tiene que haber imágenes, pero hay anuncios que funcionan bien sin apoyo visual, por ejemplo los de las librerías Gandhi.

Las imágenes tienen a) un grado de figuración, esto es, “la idea de representación de la imagen de los objetos o seres conocidos de manera intuitiva por los ojos perceptores en el mundo exterior” (Figueroa, 1999:103); y b) un índice de iconicidad: “el grado de realismo, con relación al objeto que representa” (Figueroa, 1999:103).

Las imágenes son especialmente importantes para los ejemplos de Bachoco, Tecate, Alka-seltzer y El Palacio de Hierro. Sin embargo, como ya se indicó, sólo se utilizan en este trabajo como un apoyo para el mensaje lingüístico, no se hizo un análisis propiamente de la imagen porque pertenece a un campo que no se estudió: el de la semiología.

2. El texto: se puede tratar de manera expositiva, descriptiva o narrativa (o una combinación de las tres) y es el hilo conductor del mensaje (Figueroa, 1999). Se debe redactar de acuerdo a las necesidades de cada caso, por lo tanto, las reglas



gramaticales también se adaptan según sea necesario. A continuación, se explica brevemente cada formato básico:

a) Descriptivo: es el más común porque “representa y da una idea del producto” (Figueroa, 1999:116).

b) Expositivo: resalta aquellos puntos en donde el producto que se anuncia es el mejor y lo refiere al público.

c) Narrativo: “es la forma literaria del mensaje publicitario; aborda el interés humano como centro de atracción y apela a las emociones, a los gustos, a las costumbres, a la idiosincrasia de la gente” (Figueroa, 1999:124). Apela a la vida cotidiana, a las tradiciones y a las costumbres. Representa situaciones familiares y sencillas y puede ser chusco o hasta satírico.

En los anuncios publicitarios que se manejan en esta tesis resalta sobre todo el formato narrativo, ya que se representan situaciones de la cotidianidad y costumbres del mexicano (*Huevo con frijol; Tiras de pollo; 26 pastores, 2 curas; etc.*) y se usa el lenguaje coloquial.

3. El eslogan, sintetiza en una oración la idea principal del anuncio; es el elemento redundante de la imagen institucional. Es los anuncios que aparecen en este trabajo hay uso de eslogan en Bachoco (... *Bachoco, todos los días*), El Palacio de Hierro (*Soy totalmente Palacio*) y Tecate (*Tecate. Por ti*).

Por último, es importante tener en cuenta algunas anotaciones que sobre los anuncios espectaculares (que son los que principalmente ocupan este trabajo) hizo Moreno de Alba, ya que este autor considera que los anuncios publicitarios forman parte del campo de interés de todos aquellos que se dedican al estudio de la lengua y el lenguaje, ya que, en sus propias palabras, se compone de una combinación de signos lingüísticos. Este autor menciona que

Si, gracias a la ambigüedad del lenguaje, existe la poesía, bien puede decirse que a ella se deben también los muy buenos efectos publicitarios de muchos carteles callejeros. Pueden, en ocasiones, explicarse por la fonología o por la fonética, (...) por la morfología o por la sintaxis, (...) por la sociolingüística, la psicolingüística, etc. (Moreno de Alba, 2003: 132).

Es por lo anterior que debemos dejar de ver a la publicidad como algo ajeno a la lingüística, ya que muchas veces se sirve de ella y de los fenómenos que estudia para lograr un mayor impacto comercial. Muchas veces estos anuncios se componen gracias al ingenio e inteligencia lingüísticos de los publicistas

### 2.5.3.6 Colmos

Un sofisma es un error o equívoco en el razonamiento. Aquellos en donde el error de razonamiento depende de las palabras se llaman sofismas verbales. El sofisma que nos ocupa en este caso para explicar qué es un colmo se llama Homonimia y “consiste en el uso de términos ambiguos, es decir, palabras que tienen varios significados sin hacer las distinciones necesarias” (Fingermann, 1983:111).

Se considera que bajo la premisa de los sofismas verbales que se forman los colmos que presento en este trabajo: un enunciado corto que se compone de la pregunta “¿Cuál es el colmo de...?” y una respuesta que presenta una palabra ambigua. El juego se da porque se cree que se está utilizando uno de sus sentidos, pero en realidad es otro. Por lo general causan risa porque hay ironía, por lo que se pensaron como un tipo de chistes. Un ejemplo de colmo es:

- ¿Cuál es el colmo de un jorobado? Que estudie **derecho**.

La palabra ambigua es *derecho* y se juega con dos de sus sentidos: ‘recto’ y ‘ciencia que estudia el derecho (conjunto de principios y normas)’ (DLE, 2014, s. v. *derecho*). El chiste se produce porque una persona con joroba nunca puede estar sin torcerse y es irónico de que estudie una licenciatura que se llame *Derecho*.

Por último, se pudo observar que los colmos que se presentan en este trabajo tienen siempre la misma estructura: *El colmo de x es t y no z*; generalmente la segunda parte niega a la primera directamente. Introducen elementos e ideas que en apariencia no tienen relación pero gracias a que son colmos podemos encontrar el punto donde se conectan. En el caso de estos colmos el primer verbo siempre es *ser* y está conjugado en la tercera persona del singular del presente de indicativo; mientras que el segundo está en infinitivo, esto le da un carácter de generalidad, de

sentencia o de afirmación casi inapelable e indiscutible. Los sustantivos están en singular.

## **2.6 Semántica y pragmática. Sociolingüística.**

Hablar de la relación entre semántica y pragmática es necesario porque una parte muy importante del análisis en este trabajo se basa en la interpretación que hacen los hablantes de las estructuras propuestas ya que en ella influye mucho el contexto que tengan, así como la experiencia previa o los prejuicios.

Por otro lado, se estudia brevemente la sociolingüística para poder abordar el tema de las actitudes lingüísticas que presentan los hablantes durante las entrevistas.

### **2.6.1 Competencia comunicativa**

La competencia comunicativa se refiere a que “un hablante de una comunidad lingüística cualquiera es tal, en cuanto posee la capacidad de producir y comprender mensajes que lo pongan en interacción comunicativa con otros hablantes” (Berruto, 1979:40). Es decir, se trata de tener un uso efectivo del lenguaje.

También son las habilidades extralingüísticas que están relacionadas: las sociales (saber producir un mensaje adecuado para el contexto en el que se encuentran), los elementos pragmáticos y “semióticos” (saber utilizar otros elementos como expresiones, actitudes, movimientos de la cara y manos, etc.) y también la habilidad lingüística para saber identificar distintas variedades de lengua y poder pasar de una a otra. Todas estas capacidades son “inmanentes a cada hablante en cuanto miembro de una comunidad social” (Berruto, 1979:42).

### **La información pragmática**

Es el “conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal” (Escandell, 1996:31). Los interlocutores comparten información previa a la enunciación, como opiniones, conocimientos o visión de mundo. El lenguaje también se supone que es

conocimiento compartido, tanto en los aspectos gramaticales como semánticos y de uso e intención comunicativa determinada.

Cuando se trata de estudiar el significado hay más aspectos que los meramente lingüísticos. La interpretación es fundamental para comprender realmente el significado de una estructura y ésta se vale de la pragmática. Escandell define la interpretación como “una función entre el significado codificado en la expresión lingüística utilizada (o contenido semántico), de un lado, y la información pragmática con que cuenta el destinatario (con todos sus conocimientos, creencias, hipótesis sobre su interlocutor, etc.), del otro” (Escandell, 1996:31).

Una misma estructura lingüística puede usarse con propósitos discursivos distintos. Es tarea del interlocutor saber distinguir entre los elementos que forman cada situación comunicativa del emisor usando los datos pragmáticos que tiene a su alcance. Esto se logra tomando en cuenta el contexto verbal y no verbal en el diálogo, de tal forma que haya información suplementaria que le sea útil para poder distinguir un mensaje que se adecue al propósito real de la comunicación.

Por lo anterior, la interpretación correcta de cualquier enunciado en un momento dado no podrá estudiarse desde un punto de vista semántico, ya que entran en juego elementos extralingüísticos.

### **2.6.2 Semántica y pragmática**

Cuando se trata de estudiar el significado de las unidades léxicas se establece que a un significante le corresponde un significado, aunque esto no siempre se cumpla. Cuando se trata de estudiar el sentido de las oraciones sucede lo mismo: tienen un significado gramatical, pero también un significado que el sistema le ha asignado. Es decir, entran en juego los papeles del emisor, el destinatario y la situación en la que se lleva a cabo el intercambio comunicativo. Esto sucede en el caso de los piropos, los albures o los chistes.

De acuerdo con Escandell “la pragmática se ocupará del estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, entendido como el estudio de

todos aquellos aspectos del significado que, por depender de factores extralingüísticos quedan fuera del ámbito de la teoría semántica (...)” (Escandell, 1996:39). Cuando un informante escucha un elemento que se le ha dado para que interprete, no únicamente entran en juego los factores lingüísticos o semánticos, sino también los conocimientos pragmáticos y sociales que él o ella tengan desde antes. Esto queda muy claro en los resultados de las entrevistas realizadas que se verán más adelante en el apartado de “Valoraciones lingüísticas y sociales” (apartado 4.2.2.2).

Chomsky (Escandell, 1996) propone hacer una distinción cuando llega el momento de decodificar los sentidos de los elementos lingüísticos que se nos presentan: por un lado la competencia gramatical, que para Escandell se refiere al conocimiento de las formas lingüísticas y sus significados; por el otro, la competencia pragmática, que es saber utilizar distintas estructuras de manera correcta dependiendo del propósito que se quiera llevar a cabo.

Para la misma autora, “la competencia pragmática se ocupa del papel que desempeña en el uso del lenguaje la información no lingüística (conocimientos, creencias, etc.). Es ella la que enseña al hablante cómo usar esa información no lingüística en la producción e interpretación de las oraciones” (Escandell, 1996:221). Esto es muy importante sobre todo en la interpretación de los ejemplos de anuncios publicitarios, ya que éstos apelan a todo un conocimiento previo del hablante, para decodificar rápidamente y de manera efectiva la información que se le proporciona y así lograr que el objetivo de la publicidad sea el deseado.

Cuando un interlocutor intenta decodificar o interpretar el mensaje que le ha sido propuesto no se apega a un código, ya que los distintos significados que una estructura pueda tener no han sido establecidos previamente, por lo que no son convencionales ni homogéneos. Más bien, tendrá que poner en juego otras estrategias extralingüísticas para entender en su totalidad el enunciado que se le ha presentado.

Para Escandell (1996), la pragmática funciona como un conjunto de estrategias para poder hacer inferencias sobre las intenciones de nuestro interlocutor, así como

saber qué es lo que tenemos que decir para que reconozca la intención de nuestro mensaje. Todo esto es muy importante cuando se trata de decodificar los chistes, piropos, albures, cábulas, etc., ya que no sólo es entender el doble sentido de las unidades con ambigüedad léxica, sino también insertarlo en un contexto, no sólo oracional, sino de enunciación para tener en claro la intención con la que determinado ejemplo fue dicho en una situación de comunicación cotidiana.

La pragmática se encarga del estudio de mensajes lingüísticos concretos intercambiado entre un emisor y un destinatario determinados en una situación en especial. Si bien los enunciados en este trabajo fueron de alguna manera manipulados (porque se encuentran dentro de un cuestionario controlado) la respuesta que se espera obtener de ellos fue más o menos la misma que en un contexto de libertad comunicativa en la vida diaria, ya que toda la explicación que los informantes dieron es la misma que ellos se hacen a sí mismos al decodificar, pero de una manera mucho menos consciente.

Escandell (1996) dice que el conocimiento pragmático se aprende, en gran medida, de forma más o menos paralela al conocimiento gramatical, gracias a nuestra propia experiencia dentro de la sociedad en la que vivimos.

### **2.6.3 Sociolingüística**

En este breve apartado únicamente se abordará el tema de actitudes lingüísticas, que es relevante para comprender mejor el análisis de los resultados a las entrevistas realizadas.

El conocimiento de mundo que el individuo tenga, así como su relación con la sociedad, influyen en la interpretación de las estructuras lingüísticas, ya que tiene actitudes y creencias que adquirió gracias a la interacción con su entorno.

Las variables sociales, como el sexo, la edad o el estrato social, intervienen en la producción y en la variación lingüísticas. Por eso no sólo importa si entienden o no el doble sentido (o, en este caso, cómo lo entienden), sino también las formas que eligen para explicar los ejemplos que les fueron presentados, ya que “la elección de

una forma lingüística depende en gran medida de valoraciones, tales como el prestigio de la forma, la conciencia lingüística y las actitudes, positivas o negativas” (Palacios, Romero Rangel, 2013:1).

Al hablar se distinguen rasgos lingüísticos que funcionan como marcas de identidad, “porque transmiten informaciones asociadas a creencias y actitudes tanto individuales como sociales” (Palacios, Romero Rangel, 2013:2) que pueden llegar a causar lo que estas autoras llaman “discriminación lingüística” y en algunos casos, incluso, discriminación social.

También mencionan que, en los hablantes las creencias y la conciencia lingüística son disparadoras de la actitud, porque pensar o asociar cierta estructura con algo que se piensa como negativo, como que sea usado en ciertas zonas de la ciudad que se consideran marginales, por ejemplo, se puede producir una actitud negativa hacia el interlocutor que termina en el rechazo.

A nuestro parecer, es probable que este fenómeno funcione igualmente cuando se entiende una estructura, pero no se quiere explicar por temor a ser juzgado, y entonces, pasar a pertenecer a otra “estructura” lingüística y social.

De acuerdo con las mismas autoras, para Moreno Fernández el prestigio de una forma tiene que ver con la conducta lingüística del hablante. Con este trabajo se propone además que ésta influye para explicar o no y de qué manera las estructuras que se les presentan.

Tener conciencia sociolingüística lleva a presentar más o menos seguridad lingüística, o sea, “la relación que existe entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico” (Palacios, Romero Rangel, 2013:3). La seguridad lingüística se puede entender cuando el hablante expresa, de manera espontánea, lo que él considera correcto o adecuado, mientras que la inseguridad lingüística se da cuando esa conciencia desaparece o disminuye. López Morales (Palacios, Romero Rangel, 2013) considera que hay mayor conciencia entre los individuos de clase alta que en los de otras clases, así como también es mayor entre las mujeres que en los hombres. A partir de esta primicia, se puede

entender de qué manera la conciencia lingüística influye en la decisión de no querer explicar ciertas estructuras, como se puede ver en las conclusiones de esta tesis.

Para Romero Rangel y Palacios, la actitud lingüística también refleja creencias que el informante tiene sobre el lenguaje, su lengua y la de los otros, así como sobre la forma de hablar de una comunidad lingüística. Esto se verá de manera explícita en los informantes que, al dar las explicaciones de las estructuras que les fueron presentadas, dijeron “ser muy malos para esto”, es decir, entender los dobles sentidos. (Véase apartado 4.2.2.2.5).



### **3. Análisis léxico-semántico de las estructuras con ambigüedad léxica: chistes, piropos, albures, colmos, anuncios publicitarios y cábulas.**

Como se indicó en la introducción, la primera parte del análisis se centra en un estudio léxico-semántico de los 36 ítems que componen el corpus de esta tesis para examinar el elemento con doble sentido dentro del chiste, piropo, etc., así como el contexto oracional en el que se desarrolla y que muchas veces ayuda a que la ambigüedad se genere o se logre de mejor manera. Todo esto se hizo con la finalidad, en primer lugar, de investigar si las palabras presentan polisemia u homonimia, y en segundo, tener un conocimiento mayor y más profundo de los ejemplos que fueron presentados a los informantes para poder estudiar mucho mejor sus respuestas en las entrevistas.

Debido a que son pocos ítems se pudo trabajar cada uno de manera individual. La mayoría de las composiciones lúdicas propuestas son cortas, formadas por una sola oración o un pequeño diálogo. En algunas ocasiones hay locuciones que ya están lexicalizadas y que son las portadoras de la unidad con ambigüedad léxica.

También es importante mencionar que en ocho elementos del corpus (en la parte de anuncios publicitarios) hay imágenes que se relacionan directamente con la frase ambigua y que además refuerzan ese carácter en ella, pero como ya se mencionó, en este trabajo no hay análisis directo de la imagen, dado que únicamente sirven de apoyo.

A continuación se muestra una tabla con el porcentaje que cada composición lúdica representa:

<b>Composición lúdica</b>	<b>Porcentaje</b>
Chistes	14%
Albures	14%
Piropos	14%
Colmos	14%
Anuncios publicitarios	30%
Cábula	14%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

### 3.1 Chistes

#### 3.1.1. -¿Por qué te vas de tu casa, niño?

-Porque si mi hermana *perdió la regla*<sup>8</sup> y la corrieron mis papás, ¿qué me harán a mí, que perdí el compás?

En este chiste el disparador del efecto gracioso es la estructura *perdió la regla* que se une a *perdí el compás* para crear la ambigüedad que genera el humor, ya que tanto *regla* como *compás* forman parte del campo semántico de los artículos escolares.

Una de las definiciones de *regla* es ‘menstruación de la mujer’ (El Colegio de México, 2010 y *Mexicanismos*, 2010, s. v. *regla*). Ahora bien, *Perder la regla* no aparece como locución en los diccionarios consultados, pero puede ser que actualmente esté en proceso de lexicalización ya que hay una gran cantidad de locuciones registradas que tienen la forma *perder + artículo+ sustantivo*, a continuación enlisto algunas: *perder el hilo* (‘olvidarse, por distracción de lo que se estaba diciendo’), *perder la silla* (‘perder el cargo’), *perder las pestañas* (‘perder en el juego todo lo que uno tiene’), etc. (Cantera Ortiz de Urbina, Gomis Blanco, 2007, s. v. *perder*). Además los hablantes la reconocen como una sola unidad con el significado de ‘embarazo’. Esta afirmación se puede corroborar con base en los datos obtenidos de mis entrevistas. (Veáse el apartado 4.2.1.1).

También a partir de los datos obtenidos, se podría considerar *perder la regla* como un sintagma verbal fijo [*perder la regla*] Frase verbal como unidad con el sentido de ‘dejar de menstruar’ y como un sintagma verbal libre [[*perder*] Núcleo [*la regla*]OD] Frase verbal cuando tiene su sentido literal, es decir, ‘extraviar el instrumento de medición’.

Asimismo, cuando se busca en diversas páginas de internet “perder la regla” los resultados que aparecen son referentes a ‘dejar de menstruar’, esto nos indica que se usa la frase *perder la regla* para referirse a esta situación.

---

<sup>8</sup> En el análisis el elemento ambiguo está resaltado en cursivas y / o subrayado.

*Perder la regla* (entendiendo *regla* como ‘menstruación’) implica muchas veces ‘estar embarazada’, ya que se asocia el embarazo con ‘dejar de menstruar’, aunque esto último también puede ser causa de desórdenes hormonales o alguna enfermedad.

Ahora bien, por medio del criterio semántico se concluyó que la unidad *regla* es polisémica, ya que ambos significados están relacionados por el sentido de ‘regularizar’; además, el étimo que comparten es el mismo. La segunda acepción de *regla* ‘menstruación de la mujer’ surgió a partir de los sentidos de *regularidad* y *regularizar* (*regla*, del latín *rēgŭla* ‘regla, barra de metal o de madera’, de la misma raíz que *rēx* (*rēx*, *rēgis*: *rey*) y *regere*. Derivados: *regularizar*, *regularidad*.), (Corominas, 1980 – 1991, s. v *regla*) .Ya que el periodo menstrual se caracteriza por tener una cierta regularidad en el ciclo: aproximadamente cada 28 a 30 días hay sangrado y en los días intermedios hay toda una serie de procesos que se repiten mes con mes, siempre y cuando no haya alguna alteración por problemas médicos, hormonales o por embarazo.

La ambigüedad del chiste se genera no sólo por la polisemia de la forma *regla* sino también por la construcción de la que forma parte: *perder la regla*, constituida por el verbo *perder* + OD (*la regla*) y que está introducida por una partícula condicional (*si*). El remate del chiste está formado por otra oración con la misma estructura verbo *perder* + OD (*el compás*):

**[Si mi hermana [perdió la regla] Verbo + OD y la corrieron mis papás, ¿qué me harán a mí, que [perdí el compás] Verbo + OD ? ] Oración condicional**

### 3.1.2- **Te vendo un caballo.**

- Y yo, ¿para qué quiero un caballo vendido?

Este chiste tiene forma de un diálogo, se desata a partir de la ambigüedad que se genera gracias a la coincidencia de las formas conjugadas en la primera persona del singular del presente de indicativo *vendo*, aunque sean verbos distintos: *vendar* y *vender*. Los dos verbos son transitivos, en este caso el OD es *caballo*. La primera

parte del chiste se puede entender con el sentido de 'le pongo una venda al caballo' o con el de 'te pongo a la venta un caballo', por eso se genera el doble sentido.

*Vendado* es una forma homonímica porque se trata de dos verbos distintos que únicamente coinciden en el participio.

### 3.1.3. - ¿*Vino de la casa*, señor?

- ¿Y a usted qué le importa de dónde vengo...?

El chiste se construye a partir de la coincidencia formal del verbo *venir* conjugado en la segunda persona (usted) del singular del pretérito perfecto de indicativo y el sustantivo *vino*.

*Vino de la casa* tiene dos interpretaciones, la primera es el vino que los restaurantes ofrecen siempre además de otros de distintos precios y marcas y suele ser de menor calidad y precio que el resto. El mesero al preguntar si desea el vino de la casa provoca el disgusto del comensal porque éste cree que el mesero le está preguntando en dónde estuvo antes de ir al restaurante, que es la segunda interpretación.

Las dos interpretaciones sintácticas que se pueden hacer son:

[¿[*Vino* N Sust. ] [de [*la casa* Frase nominal] Frase Prepositiva (complemento adnominal) ]] Frase Nominal, *señor?*, en donde la estructura *vino de la casa* se entiende como una sola idea y su núcleo es el sustantivo *vino*.

Y la segunda:

[¿*Vino* [de [*la casa*] Frase Nominal] Frase Prepositiva (complemento circunstancial de lugar ) Frase Verbal, *señor?*, en donde *vino de la casa* es una Frase Verbal, *vino* es un verbo conjugado y *de la casa* es un complemento circunstancial de lugar

La forma *vino* presenta un fenómeno de homonimia, ya que se trata de dos clases gramaticales distintas que coinciden en la forma conjugada en segunda persona del verbo y en la forma singular del sustantivo.

La frase *vino de la casa* aparece registrada en prensa y en libros como una locución sustantiva<sup>9</sup>. Esto nos da una idea de que es una estructura fija o semifija y que puede estar en proceso de lexicalización, ya que es muy probable que la mayoría de los hablantes la reconozcan y entiendan su significado como un tipo de vino específico y no como el sentido de cada unidad por separado. Además en diversas páginas de internet podemos encontrar “vino de la casa” con la explicación que se ha dado anteriormente<sup>10</sup>.

Se encuentra *vino de la casa* en prensa de Chile y España, en libros de gastronomía como el de Antonio Vergara, *Comer en el País Valenciá*, Penthatlon, Madrid, 1981 (p.208); en la novela de la chilena Marcela Serrano, *Lo que está en mi corazón*, Planeta, Barcelona, 2001 (p. 164), en la de Héctor Aguilar Camín, *El error en la luna*, Alfaguara, México, 1995 (p. 177) y en la obra de teatro de Miguel Ángel Rellán, *Crónica indecente de la muerte del cantor*, Diputación Provincial Badajoz, 1985, (p.62), entre otras.

**3.1.4. Iba Jaimito llorando por la calle, se le acerca un borracho y le pregunta:  
-Jaimito, ¿por qué lloras?  
Y Jaimito le dice:  
-¡Es que mi abuelita se cayó del octavo piso y se fue al cielo!  
Y el borracho le dice:  
-¡Qué clase de rebote dio tu abuelita!**

El elemento que genera la doble interpretación es la locución *se fue al cielo* (*irse al cielo*), específicamente por la unidad *cielo*. Ésta se puede entender de distintas maneras:

a) De forma literal como desplazarse o moverse hacia el cielo (‘espacio que se ve desde la tierra hacia arriba, de color azul cuando es de día y no hay nubes, y negro

---

<sup>9</sup> Se toma este tipo de estructuras como locuciones, sin embargo, estamos conscientes de la discusión terminológica entre locución sustantiva y un compuesto sintagmático.

<sup>10</sup> Información obtenida de los siguientes sitios de internet consultados el 24 de febrero de 2015:  
<http://www.excelenciasgourmet.com/noticia/el-vino-de-la-casa-%C2%BFmerito-o-ridiculo>  
<http://www.encyclopediadegastronomia.es/articulos/el-toque-del-quera/el-vino-de-la-casa-.html>,

por la noche, en donde están el Sol, la Luna y las estrellas' (El Colegio de México, 2010, s. v. *cielo*).

b) *Cielo*: como un lugar específico dentro de la concepción cristiana ('lugar en ese espacio [cielo] en donde ciertas religiones, como el cristianismo, creen que habita Dios y otros espíritus, como los ángeles y las almas de los muertos: *irse al cielo*, *estar en el cielo*') (El Colegio de México, 2010, s. v. *cielo*). Y por último,

c) En la locución *irse al cielo* como 'morirse', aunque en el *DEM* se encuentra la variante *volar al cielo* (El Colegio de México, 2010, s. v. *cielo*).

Sin embargo existe la locución coloquial *irse al cielo con todo y zapatos* con el sentido de 'ser alguien tan bueno que merece irse a este lugar' (El Colegio de México, 2010, s. v. *cielo*) que se pudo haber simplificado para quedar únicamente como *irse al cielo*<sup>11</sup>. También se encuentra únicamente *irse* como 'morirse' (Rodríguez Estrada, 1990).

La unidad *cielo* es polisémica por un proceso de metaforización entre el cielo como el espacio físico y el cielo como un lugar dentro de la concepción religiosa. Los dos sentidos de *irse al cielo* se explican sintácticamente de la siguiente manera:

**[Se fue al cielo]** Frase Verbal, locución verbal que tiene el sentido de 'morirse' y **[Se fue al cielo]** Frase Preposicional Frase Verbal, en donde hay un verbo (*irse*) y un complemento circunstancial de lugar (*al cielo*).

Por lo anterior, nos encontramos ante una locución que en el uso coloquial significa 'morir', pero para llegar a ese sentido no se debe entender como la suma de los significados de las unidades que lo componen. Si se entiende de manera literal

---

<sup>11</sup> Al respecto la Dra. Niktelol Palacios mencionó que la idea de "irse al cielo" para referirse a la muerte existe desde la época novohispana (que mantuvo gran parte del pensamiento religioso de la Edad Media) donde se consideraba al Cielo como un espacio etéreo, el jardín del Edén y el Paraíso y de ahí la expresión metafórica de 'morirse' porque en la concepción cristiana las almas de los muertos viajan al cielo para estar en la presencia de Dios. Este tipo de pensamiento religioso se mantuvo muy presente en la comunidad lingüística a la que pertenecemos, sin importar la religión (o falta de) que profesemos. Toda la información en la que se cite a la Dra. Niktelol Palacios fue obtenida en una entrevista personal con ella.

entonces el sentido sí lo da la suma de los significados de las unidades que lo componen.

### 3.1.5 - Perdón, ¿es usted el jardinero?

- Sí.
- ¿Cuándo piensan arreglar los árboles del jardín?
- *Cuando podamos.*

La ambigüedad léxica se produce por la doble interpretación en la forma conjugada *podamos* que pertenece a dos verbos: *podar* en la primera persona del plural de presente de indicativo y *poder* en la primera persona del plural del presente del subjuntivo. Se trata de un fenómeno de homonimia; esto se comprueba por la no coincidencia de pseudosinónimos (*cortar* y *talar* para *podar* y *≈ser capaz* para *poder*) ni opuestos.

## 3.2 Albures

### 3.2.1 Te vendo el *pajarito* que mamá más consiente...

La palabra *pájaro* en los contextos coloquiales tiene dos sentidos, ya sea que se refiera al 'ave pequeña y voladora' (El Colegio de México, 2010, s. v. *pájaro*), o bien, como eufemismo, al 'pene, en especial el de los niños' (El Colegio de México, 2010, s. v. *pájaro*). De acuerdo con Rodríguez Estrada (1990: 67) se le llama *pájaro* también al pene y a los testículos por una analogía en la forma entre estos órganos y el animal.

*Pájaro* es polisémica gracias a un proceso de metaforización, con la especificación de que la forma *pajarito* está en diminutivo que se usa para reforzar el eufemismo. Incluso en el *Diccionario de Mexicanismos* aparece la entrada aparte de *pajarito* para referirse al miembro masculino, sin embargo, se mantiene la postura de que se trata de una unidad polisémica.

Además, en este albur influye también la ambigüedad fonética que se genera gracias al adverbio *más* junto al sustantivo *mamá*: “*mamá más consiente > mamas*” que potencializa el albur.

Una de las interpretaciones que se puede dar a este albur es “*el pajarito que mamas*”, es decir, *fellatio*. Así mismo se puede interpretar de forma literal, esto es, como vender el ave pequeña que más consiente la mamá de quien está hablando.

### 3.2.2 ¿Por qué será que me encanta la *dona con pasas*?

Este albur está perfectamente bien construido: es muy posible encontrar una *dona* con pasas en una panadería, por lo que utiliza elementos de la vida cotidiana que para el oído poco entrenado no esconden ningún otro sentido. Pero debido a que *dona* es un mexicanismo que también significa *ano* (*Mexicanismos*, 2010, s. v. *dona*) y además está la unidad *pasas*, del verbo *pasar* conjugado en segunda persona del singular del presente de indicativo, se puede interpretar como el acto sexual: “*me pasas la dona*”, es decir, “*me pasas el ano*”.

Para entender mejor el doble sentido de esta pregunta en apariencia inocente es necesario tener presentes algunos términos que utiliza la pragmática. Primero hay que tener clara la diferencia entre *oración* y *enunciado*. Escandell explica que una *oración* es un tipo de estructura gramatical no realizada, mientras que un *enunciado* es la realización concreta de una oración (Escandell, 1996:48).

En la producción de un enunciado hay tres tipos de actos distintos (Escandell, 1996:64):

1. Acto de emisión: emitir palabras, morfemas, oraciones.
2. Acto proposicional: referir y predicar.
3. Acto ilocutivo<sup>12</sup>: enunciar, preguntar, mandar, prometer.

---

<sup>12</sup> Un acto ilocutivo es el acto de habla que se realiza al decir algo. Se tiene que determinar de qué manera se usa el enunciado para saber cuál es el acto ilocutivo realizado en determinado momento (Escandell, 1996:57).



El acto ilocutivo, en este caso y en 3.2.3, 3.2.4 y 3.2.5, es preguntar algo, pero también alburar al otro y es su papel entenderlo para poder decodificar el doble sentido de toda la expresión.

El significado de una oración, por su parte, puede analizarse en dos partes (Escandell, 1996:64):

- a) Un *indicador proposicional*: el contenido expresado por la proposición.
- b) Un *indicador de la fuerza ilocutiva*: es decir, en qué sentido se interpreta la proposición, cuál es el acto ilocutivo que realiza el hablante. Los indicadores de fuerza ilocutiva son, entre otros, la curva de entonación, énfasis prosódico y orden de las palabras.

Es, precisamente, el *indicador de la fuerza ilocutiva* lo que ayuda a entender el sentido de albur en la pregunta *¿Por qué será que me encanta la dona con pasas?*, que se crea, claro está, a partir del doble sentido de la estructura *dona con pasas*. La entonación, además, también ayuda a reforzar el albur.

Ahora bien, la relación que podría existir entre *dona* con el sentido del ‘pan dulce’ y *dona* como ‘ano’ es una metáfora de forma, que da lugar a un eufemismo y por lo tanto a un fenómeno de polisemia.

Por otro lado *pasas* presenta un fenómeno de homonimia ya que se trata de un sustantivo y un verbo (*pasar*) que coinciden en su forma cuando el verbo está conjugado. También el criterio léxico-gramatical ayuda a llegar a esta conclusión, ya que las unidades en conflicto no forman parte de la misma categoría gramatical.

### **3.2.3 ¿Si te diera una naranja con cáscara, me la pelarías?**

La unidad *pelar* en México puede usarse en varios sentidos: ‘quitar o levantar la piel, la corteza o la capa que cubre algo’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *pelar*) o en la construcción *Me pelan la verga (a mí)*: ‘no me hacen nada, no temo, no tengo miedo’ o dicho de un hombre: ‘masturbarse’ (El Colegio de México, 2010 y Sánchez Colín, 1991, s. v. *pelar*).

La unidad *pelar* (o *me la pelas*) es polisémica mediante la metaforización de la acción que representa el verbo, ya que se equipara la forma de quitarle la cáscara a alguna fruta o alimento y la forma o movimiento con el que se masturba a un hombre.

El juego en este albur se hace entonces entre “pelar (me) la verga” como acto sexual y la acción de pelar una naranja (quitarle la cáscara) para poder comerla. Esta oración tiene dos interpretaciones, la primera es tomarla como una sola idea semántica, es decir:

**[¿Si te diera una naranja con cáscara, me la pelarías?]** Oración interrogativa y condicional donde se entiende *¿si te diera una naranja con cáscara me ayudarías a quitársela?* y la segunda:

**[Si te diera una naranja con cáscara]** Oración condicional **[¿me la pelarías?]** oración interrogativa donde se interpreta, *¿me ‘la pelarías’?* como una unidad:

**[ [¿Me]oi [la] OD [pelarías?]N ]** Frase Verbal

Se acertó en el uso de una fruta de género femenino para poder sustituirla por el pronombre *la* ya que hay una doble interpretación: ‘la naranja’ y/o ‘la verga’, es decir, el pronombre de OD contribuye a que se genere la ambigüedad.

Al igual que en 3.2.2 el *indicador de la fuerza ilocutiva* ayuda a entender el albur que se crea a partir del doble sentido de la estructura *¿...me la pelarías?* más allá del sentido literal de esta composición lúdica. En este caso igualmente la entonación ayuda a entender el albur.

### 3.2.4 ¿En las taquerías, comes parado?

La forma *parado* hace referencia a una erección pero también a alguien ‘que está de pie’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *parado*). El juego con el doble sentido se apoya mucho en el verbo *comer*, que puede ser de forma literal o puede tener una connotación sexual. Ahora bien, para que el sentido sexual de *comer parado* se comprenda, hay que tener en cuenta que un hombre sólo puede llevar a cabo el acto sexual (o si se prefiere “comer”) si el pene está erecto, o como coloquialmente

se dice, *parado*. El *indicador de la fuerza ilocutiva* y la curva de entonación ayudan a poder interpretar el albur como tal.

Las dos interpretaciones sintácticas que se pueden dar del albur son las siguientes:

**[¿Comes [*parado?*] adverbio] Frase verbal**, en donde *parado* es un adverbio que modifica a *comes* y tiene el sentido ‘de pie’.

Y la segunda:

**¿Comes [(*con el pene*) *parado?*] Frase verbal**, que tiene un elemento elidido (*con el pene*) para que se pueda entender con el sentido sexual.

El origen de ambas acepciones es el mismo (“*parar*, del latín *parare* ‘preparar’, ‘disponer’, ‘proporcionar’. La acción de *pararse* ‘ponerse de pie’ es panamericana y se originó por abreviación de la frase antigua *pararse en pie* (*Calila*), en la cual *pararse* tiene la acepción común ‘ponerse’”) (Corominas 1980 – 1991, s. v. *parar*). La palabra *parado* presenta polisemia porque el significado de ‘pene erecto’ surge por un proceso de metaforización y comparación entre la forma de las personas cuando están de pie y la del pene cuando se llena de sangre gracias a la excitación sexual. Puede ser que el significado de la ‘erección del pene’ haya tomado su sentido metafórico porque al estar “parado” está “dispuesto” o “preparado” para la relación sexual.

Por otro lado está el verbo *comer* que es polisémico gracias a la metáfora que compara ingerir alimentos y el acto sexual. Podemos encontrar en la obra *Así habla la delincuencia y otros más* la siguiente entrada *comió* (*se la*): ‘que lleva a cabo el acto sexual (...)’ (Sánchez Colín, 1991, s. v. *comer*). El sentido sexual se obtuvo por metáfora y parecido a *comer* con connotaciones sexuales existen también  *echar*, *merendar* o *catar*.

La definición que utilizo para este trabajo de *comer* con connotación sexual incluye entre paréntesis *se la*. Mi hipótesis es que *se la comió* adquirió un sentido sexual porque *la* sustituye o bien a la verga o a una muchacha, alguien se come a alguien o alguien se come algo, pero siempre sustituye a un sustantivo femenino. Quizás

para hacer más corta esta unidad el sentido sexual se mantuvo únicamente en *comió*.

### **3.2.5 A los chilaquiles con crema, ¿le sacas?**

Se considera que este albur es un poco más complejo ya que las palabras que hacen el juego del doble sentido no son tan evidentes o transparentes como en los ejemplos anteriores.

*Chilaquiles*, además de ser el platillo típico mexicano, se puede relacionar con *chile*, tanto por la materia fónica que comparten ambas palabras, como porque el chile es un ingrediente de esta comida. *Chilaquiles* funciona en este caso como un eufemismo de *chile* que es una palabra polisémica porque uno de sus sentidos es *pene*<sup>13</sup>. El cambio de la palabra *chile* por *chilaquiles* dio como resultado un albur menos agresivo, más sutil y en donde el sentido literal también está muy a la vista.

La crema es un componente fundamental de los chilaquiles y si buscamos la relación que pudiera tener con *chile-pene*, hay un símil con el semen, ya sea por el color y/o por la textura. Es por eso que *crema* tiene una polisemia contextual para este albur que adquirió de manera metafórica.

La expresión “¿le sacas?” es una expresión ambigua, porque si bien puede referirse a que le *saques* (*sacarle (al bulto o al parche)*: ‘huirle o temerle a algo o a alguien; evadir una responsabilidad, generalmente por miedo’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *sacar*). ‘Evitar realizar alguna actividad. Tener miedo a algo’ (*Mexicanismos*, 2010, s. v. *sacarle*) a comerlos, es decir que no te gusten y no lo hagas, se relaciona directamente con el *chile-pene* porque al masturbarse o al tener una relación sexual sale o *se le saca crema-semen*.

En México la frase “no le saques” se usa comúnmente para referirse a situaciones donde la persona con la que hablamos se puede arrepentir de algo que ya había dicho hacer o que le dé miedo hacerlo. Por la construcción del albur y tomando en cuenta el *indicador de la fuerza ilocutiva* y la curva de entonación, es posible

---

<sup>13</sup> Más adelante se detallará con mayor precisión la relación polisémica que *chile* y *pene* comparten tiene. (Veáse *infra* el apartado 3.6 2).

entender también que “le saques” a realizar algún acto sexual, es decir, que prefieras no hacerlo.

Por lo tanto puede haber dos interpretaciones de la construcción *le sacas*:

***A los chilaquiles con crema, [[le] Frase Nominal: OI [sacas?]Núcleo] Frase Verbal: NP***, que significa que alguien le saca *crema* a los *chilaquiles*, jugando con el doble sentido de estas palabras. O bien:

***A los chilaquiles con crema, [¿le sacas?]*** *Locución verbal*, que tiene el sentido de ‘evadir a comer chilaquiles’.

El orden en el que los alburas están contruidos es fundamental para los mismos. Si en este ejemplo la frase “¿le sacas?”, que se focaliza, estuviera al comienzo no tendría la misma fuerza y creo que tampoco la misma intención comunicativa que tiene con el orden que hemos visto, porque primero se presenta la situación inocente, como el platillo y luego el remate que le da su carácter totalmente sexual.

La frase “no le saques” presenta polisemia en su significado gracias a la extensión de sentido que ha sufrido, ya que en el sentido coloquial se refiere a que no huyas de alguna situación.

### 3.3 Piropos

#### 3.3.1 ¿De qué juguetería te escapaste... *muñeca*?

Una *muñeca* es una ‘mujer bella’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *muñeca*), se hace este símil dado que las *muñecas*, entendidas como el ‘juguete o adorno’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *muñeca*), suelen ser figuras muy bonitas.

*Muñeca* es una palabra polisémica porque a las mujeres muy guapas se les trasladan las mismas características de belleza que tienen los juguetes, es decir, se hace una metáfora. Esta relación se ve acentuada por la aparición de la palabra *juguetería*.

El orden de este piropo, al igual que en los albures, también es importante porque primero se introduce la noción de la juguetería que va dando una idea de lo que podría tratarse en el piropo para terminar con “muñeca”, final que le da toda la fuerza y significado al piropo.

### **3.3.2 Con esos *pelotones* se pone firme mi *general***

Los atributos físicos de una mujer (pechos o nalgas) provocan una erección en el hombre, o, dicho de otro modo, que se *ponga firme* el “general”. En otros contextos esta palabra tiene el sentido de ‘grado más alto de la jerarquía militar; persona que tiene este grado’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *general*)

Los pechos o nalgas son nombrados *pelotones* por la forma que tienen, como pelotas, pero el aumentativo *-ón(es)* da la idea de que son grandes. Se relaciona con la acepción de *pelotones* como ‘grupo de once soldados, bajo las órdenes de un sargento’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *pelotón*). Es decir, se hace un juego entre palabras del léxico del ejército y de la anatomía del cuerpo humano y así se crea un piropo bastante ingenioso.

*General* es polisémica porque adquirió el sentido de *pene* gracias a una metaforización no lexicalizada, ya que se le trasladan características al miembro masculino que tienen los generales. Este sentido es contextual y está hecho expresamente para este piropo y no sería común encontrar *general* con el sentido de ‘pene’ en diccionarios u otras expresiones.

Lo mismo sucede con *pelotones*, que tiene polisemia contextual porque aprovecha el significado de *pelotón* y su relación fonética con *pelotas*. Por otro lado, *pelotones* es un derivado de *pelotas* y por lo tanto tiene el mismo origen. La palabra francesa de la que derivó tiene una de sus acepciones como ‘ovillo pequeño’, con lo que la comparación con los pechos o nalgas de una mujer resulta muy sencilla al tener en cuenta que se trata de un piropo: *pelotón (pelota)*: del francés antiguo *pelote* (o del occitana *pelota*), que a su vez es derivado romance del latín *pīla*. Uno de sus derivados es *pelotón* ‘pequeño cuerpo de soldados’ (de acuerdo con el diccionario de *Autoridades*) del francés *peloton* ‘ovillo pequeño’, ‘grupo de personas, de

soldados' (Corominas, 1980 - 1991, s. v. *pelota*). Esta acepción de *pelotones* como 'pechos' tampoco se encuentra en los diccionarios.

La oración tiene una construcción poco convencional que modifica el significado, ya que el general es de mayor jerarquía que los pelotones y éstos son los que deberían de ponerse firmes ante el primero. Además tiene la estructura

**[Con esos pelotones]** Complemento Circunstancial de Instrumento **[se pone]** Frase Verbal: Núcleo **[firme]**  
Frase Adjetival: Predicativo **[mi general]** Frase Nominal: Sujeto] lo que topicaliza<sup>14</sup> los pelotones, esto es, los atributos femeninos.

### 3.3.3 Ay, si fueras mi jarana, pa' tocarte todo el día

Este piropo se vale de la palabra *tocar* ('poner la mano o alguna parte del cuerpo y percibirlo con el tacto' o bien 'hacer sonar alguna cosa, particularmente un instrumento musical' (El Colegio de México, 2010, s. v. *tocar*)) para referirse al acto sensual de acariciar a una mujer o también al acto sexual de tocarla. Pone como pretexto la palabra *jarana*, que es un 'instrumento de cuerda parecido a una guitarra pequeña' (El Colegio de México, 2010, s. v. *jarana*). Este piropo es un anhelo de poder tocar a una mujer así como lo hace con su jarana, por lo que es entonces una metáfora o una comparación de la mujer que no está lexicalizada: ay, si fueras mi *mujer*, pa' tocarte o acariciarte todo el día.

*Tocar* es una voz polisémica, ya que se trata de una sola entrada en el diccionario con distintas acepciones, dos de las cuales son las que se presentan en este trabajo. Además ambas comparten el mismo origen ("*tocar*: expresa imitativamente el son de las campanas y demás objetos golpeados o tocados. En general desde 'golpear' se pasó a 'ejercer el sentido del tacto', que es la acepción más difundida, y luego a la de 'pertener', 'tocar en turno' y demás figurados") (Corominas, 1980 - 1991), s. v. *tocar*).

---

<sup>14</sup> **Tópico**: "segmentos temáticos destacados o desgajados de la oración que aparecen más frecuentemente en la lengua oral que en la escrita. También se emplea (este término) para hacer referencia a la posición sintáctica periférica que estos segmentos ocupan" (RAE / ASALE, 2010:2972).

*Jarana* también presenta un fenómeno de polisemia, aunque en este caso es contextual, ya que además de tener el sentido de ‘guitarra pequeña’ adquiere el de ‘mujer’, principalmente por la forma que ambas pueden compartir.

### **3.3.4 Quisiera ser ardilla para comerte... ¡Bellota!**

Este piropo se apoya en el verbo *comer*, ya que, como se explicó (véase *supra* apartado 3.2.4), tiene connotación sexual; además *comer* tiene unido el pronombre de OD *te*: *comerte a ti, bellota*. Las ardillas comen bellotas, pero *bellota* también es el superlativo de *bella*. Entonces el piropo está diciendo al mismo tiempo a alguien que se la quiere comer, es decir, tener relaciones sexuales con ella y que es muy guapa.

*Bellota* corresponde a dos palabras homónimas porque coinciden las formas pero los significados no tienen nada que ver entre sí. Además *bella* (y su correspondiente superlativo *bellota*) es un adjetivo, mientras que *bellota* es un sustantivo.

El piropo expresa un anhelo o un deseo presentado por el verbo *querer* conjugado en subjuntivo y las dos palabras que le dan sentido son *comer* y *bellota*. De nuevo la fuerza y el foco del piropo están al final, la primera parte funciona como una especie de introducción para el mismo que se ve rematado por la expresión “¡bellota!”.

### **3.3.5 En esa cola sí me formo**

*Cola* puede tener varios sentidos: ‘de manera coloquial se refiere a las ‘nalgas, trasero; cóccix’ del ser humano (El Colegio de México, 2010, s. v. *cola*) y también puede ser un ‘conjunto de personas que, colocadas una detrás de otra, esperan turno para algo’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *cola*).

Este piropo hace referencia a que el trasero de alguien es lo suficientemente atractivo como para pararse detrás de él y verlo o tocarlo. Hace más bien una referencia al acto sexual.

La unidad *cola* es polisémica por metonimia ya que cuando una persona se va a formar en alguna fila se pone detrás de la última persona, que generalmente está



dando la espalda o la “cola”. Tiene una relación con “culo” y con la coleta que se deja atrás del codo a modo de cola.) (Corominas, 1980 - 1991, s. v. *cola*), este sentido pudo haber surgido de ponerse “en la cola” de una persona, es decir detrás de ella.

Se topicaliza “esa cola”, a diferencia de algunos de los piropos anteriores en donde la frase que le daba su carácter jocoso estaba al final.

### **3.4 Colmos**

#### **3.4.1 El colmo de un rifle es poder *fusilar* y no ser escritor**

La unidad que genera ambigüedad es *fusilar*, que se encuentra definida como ‘matar generalmente con tiros de fusil a alguien que ha sido condenado a muerte’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *fusilar*) pero también existe *fusilarse* en su forma pronominal: ‘plagiar, copiar o imitar un texto o diseño de algo sin dar crédito al autor’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *fusilar*), por lo que podría parecer que se trata de dos palabras distintas.

Sin embargo, *fusilar* es polisémica por un proceso de metaforización que compara el *pene* con el *rifle*. Se trata de dos unidades que son verbos, aunque con el sentido de ‘copiar’ tiene que ser necesariamente pronominal mientras que con el de ‘ejecutar a alguien’ no lo es.

En este colmo *rifle* y *escritor* se conectan gracias a *fusilar*.

#### **3.4.2 El colmo de una botella es tener *cuello* y no usar corbata de moñito**

Este colmo hace un símil entre el cuello de la botella (‘parte más estrecha y alargada de algo’) y el del cuerpo humano (‘parte del cuerpo de algunos vertebrados que une la cabeza con el tronco’) (El Colegio de México, 2010, s. v. *cuello*), principalmente por la forma y por la localización de ambos. En este colmo el punto de conexión entre *corbata* y *botella* es *cuello*, la parte del cuerpo funciona como un locativo.

*Cuello* es una unidad polisémica porque mediante un proceso de metaforización se relacionan ambos sentidos.

### **3.4.3 El colmo de un león es tener *garras* y no ser ropavejero**

Los ropavejeros son las personas que compran cosas usadas, viejas y en mal estado. En México a la ropa que se encuentra de esta manera se le suele llamar de forma coloquial “garras”: ‘ropa en mal estado, harapos. En sentido despectivo o humorístico se le da al término la acepción de ropa’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *garra*).

Por otro lado, los leones son animales que tienen garras (‘mano o pata de los animales que tiene uñas curvas y agudas’) (El Colegio de México, 2010, s. v. *garra*). En este colmo el punto en el que conectan *león* y *ropavejero* es en *garras*.

*Garras* es una voz polisémica, ya que si bien una de las acepciones es mucho más coloquial que la otra, con el criterio etimológico podemos observar que una de las acepciones de *garra* (en Hispanoamérica) es ‘trozo, pedazo, tiro’ cuyo sentido fácilmente se pudo haber extendido a la ropa que se encuentra en mal estado y que está rota. A continuación, la explicación que al respecto dio Corominas: *garra*: ‘mano de las fieras y aves de rapiña, armada de uñas corvas, fuertes y agudas’. En la Edad Media existió la forma *garfa* que significaba también ‘puñado, cantidad de algo que se puede agarrar con una mano’, probablemente del árabe *ǧárfa* ‘puñado’. En el cambio de romance influyó el parónimo *garfio* ‘gancho fuerte’ procedente del latín *graphium* (griego *γραφειν*) ‘punzón para escribir’. Derivados: *desgarrar* del celta \**garra* ‘pantorrilla’. Derivado regresivo de *desgarrar* parece ser el sentido hispanoamericano *garra* ‘trozo, pedazo, tiro’ (Corominas, 1980 -1991, s. v. *garra*).

### **3.4.4 El colmo de un billar es tener *tacos* y no conseguir carnitas**

El billar se juega con un instrumento que se llama *taco*: ‘palo de madera dura, delgado, largo y redondeado, con el que se impulsan las bolas’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *taco*). Además *taco* también es la ‘tortilla de maíz o de harina

enrollada y generalmente rellena de algo, como frijoles, salsa, carne, etc' (El Colegio de México, 2010, s. v. *taco*).

La unidad *taco* es polisémica porque de acuerdo con el criterio lexicográfico se trata de dos acepciones de la misma entrada en un diccionario; además gracias al criterio etimológico se puede llegar a esta conclusión, ya que según Corominas *taco* pertenece a una familia de voces común a las principales lenguas romances y germánicas de Occidente, de origen incierto. En Covarrubias aparece como <<(…) *taco*, el martillejo con que se juega a los trucos, quando se hiere con el extremo dêl, porque procura atacar su bola por la puentecilla, o lo del contrario por una de las ventanillas>>. También es <<la baqueta con que se aprieta el arcabuz después de cargado>>. En italiano *tacco* es el tacón del calzado; en catalán *tac* es el 'tarugo que encaja en un hueco de pared' y 'taco de billar'.

Para Corominas la hipótesis más razonable es que tanto en romance como en gótico se trate de una creación onomatopéyica *TAK!* que exprese el ruido que hace el tarugo o tacha que se clava o del golpeteo del tacón en el suelo (Corominas, 1980-1991, s. v. *taco*).

Por la forma del instrumento que se usa ya sea para jugar o para cargar el arcabuz, y gracias a un proceso metafórico de forma, se pudo haber trasladado el sentido a la comida mexicana.

En este colmo el punto de conexión entre *billar* y *carnitas* es *tacos*.

### **3.4.5 El colmo de un serrucho es tener *dientes* y no usar ni cepillo ni pasta**

En este colmo se hace un símil entre ambos tipos de *dientes*, el que tiene el significado de 'cada uno de los huesos que se encuentran en las mandíbulas' y 'cada una de las salientes, picos o puntas que llevan en el borde ciertas herramientas y utensilios' (El Colegio de México, 2010, s. v. *diente*) porque los dos sirven para cortar.

Por otro lado, el derivado *dental*, si bien tiene un origen distinto en latín (*diente*: del latín *dens*, *dēntis*, derivado: *dental*: parte del arado, del latín *dentale*) (Corominas,

1980 – 1991, s. v. *diente*) se parece mucho al significado actual de la acepción segunda que aparece en este trabajo: para arar son necesarios instrumentos puntiagudos, lo mismo que tienen los serruchos para cortar. Sin embargo, es muy probable que el sentido de *dientes* como ‘partes puntiagudas de algunos objetos’ haya surgido a partir de una metáfora entre las partes del cuerpo y las de las herramientas o instrumentos, de ahí que *diente* sea polisémica.

En este colmo *serrucho y cepillo y pasta* se conectan por *dientes*.

### 3.5 Anuncios publicitarios

#### Espectaculares de librerías Gandhi:

##### 3.5.1 No soy *puro cuento*.

El juego de sentidos se encuentra en la unidad *cuento*, ya que se puede entender como ‘narración corta de una historia’ o bien como ‘dicho falso, mentira o chisme’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *cuento*). En las librerías Gandhi no venden sólo libros de cuentos, sino también novelas, películas, discos, revistas, etc.; tampoco todo lo que dicen o venden son “mentiras o engaños”.

El verbo *ser* de esta oración está conjugado en la primera persona del singular del presente de indicativo. Esto hace que la referencia de esa primera persona sea o bien la librería o las personas que compran o venden en Gandhi, dependiendo de la interpretación que se le dé. *Puro cuento* puede ser una colocación que tiene el sentido de mentira o engaño:

[No [soy] Núcleo [puro cuento] Frase adjetival: atributo] Frase verbal, en donde se toma como una unidad *puro cuento* y es el atributo del verbo *ser* y tiene el sentido de ‘mentira’.

También existe la otra posibilidad:

[No [soy] Núcleo [[puro] Frase adjetiva [cuento] Frase Nominal] Frase adjetival: atributo] Frase verbal, en donde *puro cuento* es un atributo del verbo *ser* pero cuyos componentes están separados y el sentido es ‘soy otras cosas además de cuentos’.

La unidad *cuento* es polisémica, ya que la relación entre ambos sentidos son las historias narradas, generalmente inventadas, con la diferencia de que en unas sabemos que es ficción y otras podemos creer una mentira que quiere pasar por verdad. El origen etimológico de ambos es el mismo y el núcleo que comparten es el relato: *contar*: del latín *cōmpūtare* ‘calcular’, derivado de *putare*. La acepción etimológica como la derivada ‘narrar’ aparece desde los primeros documentos del idioma. Derivado: *cuento* ‘relato’, ‘cómputo’, ‘millón’ del latín *cōmpūtus* derivado de *computare*: variante anticuada de *compto* (Corominas, 1980 – 1991, s. v. *cuento*).

La frase *puro cuento* es un mexicanismo que no se encuentra en diccionarios, pero es probable que ocurra como con otra estructura presente en este trabajo (*perder la regla*) y que esté en proceso de lexicalizarse por una frecuencia de uso, ya que considero que es muy probable que gran parte de los hablantes la reconozcan y la entiendan, además de que en diversas fuentes escritas esta frase aparece registrada, como por ejemplo en prensa de Colombia, Panamá, Argentina, México, Nicaragua y Estados Unidos. También en teatro escrito por Albio Paz Hernández, *Huelga*, Casa de las Américas, La Habana, 1981 y en la obra de Felipe Santander, *El extensionista*, Consejo Nacional de Recursos para la atención de la juventud, México, 1988.

### **3.5.2 Leer no es grave, es aguda.**

La palabra *grave* en el anuncio puede ser interpretada de dos maneras: ‘que es extremadamente malo, peligroso, dañino, o perjudicial’, con lo que significaría que la acción de leer no es malo, o ‘tratándose de palabras, que lleva el acento en la penúltima sílaba’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *grave*).

La unidad *leer* no tiene acentuación grave, sino aguda, es por eso que la frase se complementa con la explicación “es aguda”, que se refiere a ‘la palabra que lleva el acento en la última sílaba’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *aguda*), para que la referencia al doble sentido (acento- adjetivo) quede más clara. La primera de las dos posibles interpretaciones es:

**[Leer [no [es] Núcleo [(una palabra) grave] Atributo] Frase verbal, [[es] Núcleo [aguda] Atributo] Frase verbal]**, en donde la oración *leer no es una palabra grave* se refiere al tipo de palabra que es *grave* gracias a su sílaba tónica.

La segunda:

**[[El leer] Oración subordinada: Sujeto [no [es] Núcleo [grave] Atributo] Frase verbal, [[es] Núcleo [aguda] Atributo] Frase verbal]**, que tiene el sentido de que la acción de leer no es algo malo o perjudicial.

La unidad *grave* es polisémica, ya que todos sus sentidos se encuentran bajo una sola entrada en forma de distintas acepciones y además tienen el mismo origen etimológico (*grave*: del latín *gravis* ‘pesado’, ‘grave’) (Corominas, 1980 - 1991, s. v. *grave*), ya que si bien la procedencia del uso de la palabra *grave* para definir un tipo de acento nos es desconocida no tenemos argumentos para asegurar que proviene de un étimo distinto.

### 3.5.3 Voy a *devolver* el libro. Libros para anoréxicas

*Devolver* se puede entender como ‘poner o llevar algo a donde se encontraba en un principio o a donde pertenecía originalmente’ o bien de forma coloquial como devolver el estómago, es decir, ‘vomitar’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *devolver*).

El anuncio busca expresar regresar el libro (al estante, a la biblioteca, a la librería, etc.) y “vomitar” el libro. La frase se apoya en *anoréxicas*, enfermedad que se caracteriza por casi no comer o comer y después vomitar.

*Devolver* es polisémica porque ambos sentidos guardan cierta similitud en su significado. Mediante un proceso de metaforización *vomitar* es devolver la comida que estaba en el estómago hacia afuera de éste.

## **Anuncios espectaculares:**

### **3.5.4 *Alambre de pollo***

El alambre puede ser un ‘hilo de metal delgado y flexible’ pero también el ‘platillo que consiste en trozos de carne, pescado o mariscos y verdura, ensartados en una varilla de metal y asados al fuego. Brocheta’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *alambre*). En la imagen se observa la figura de un pollo o gallina hecha con alambre de púas, a su lado está la frase *Alambre de pollo*, que puede hacer referencia o bien a esta representación del animal, o al platillo. Este anuncio no se entendería ni tendría un doble sentido si no estuviera compuesto por la imagen y el texto: una explica y complementa al otro. También se apoya en que la gente sabe que la marca Bachoco vende pollo y huevos.

La palabra que desata la ambigüedad es *alambre*; se trata de una unidad polisémica porque ambas acepciones tienen una relación de sentido manifestada en una metonimia, ya que este platillo se ensarta en una varilla de metal para cocinarlo lo que le da una de sus características distintivas. Puede ser que el guiso haya tomado su nombre a partir de ésta.

### **3.5.5 Las mujeres sí sabemos *invertir en la bolsa***

Una de las palabras clave en este anuncio es *invertir* (‘emplear cierta cantidad de dinero en algún negocio para tener ganancias’) (El Colegio de México, 2010, s. v. *invertir*) porque cuando se hace una buena compra se dice que es una *buena inversión*. El otro elemento importante es *bolsa* que puede hacer referencia a varias cosas, como al ‘objeto que sirve para contener y llevar cosas dentro de él’. En el *DEM* también se encuentra en la entrada *bolsa de mano*: ‘la que usan generalmente las mujeres para llevar sus cosméticos y otras cosas de uso personal, suele tener asa y un cierre o broche’. Otra acepción es el ‘capital acumulado de alguien’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *bolsa*).

En el *DEM* hay otra entrada para la unidad *bolsa*: se trata de *bolsa de valores*, que se define como la ‘organización que funciona como un mercado para la compra y

venta de valores, como las acciones y los bonos' (El Colegio de México, 2010, s. v. *bolsa*).

Lo que este anuncio trata de transmitir es que las mujeres además de saber invertir su dinero en el mundo financiero también saber hacer buenas compras con las bolsas de mano.

*Bolsa* podría ser una forma homónima, ya que, de acuerdo con el criterio lexicográfico, cumple con el requerimiento de ser dos entradas distintas en el diccionario que únicamente comparten la forma. También esto se podría comprobar puesto que ambos homónimos tienen hiperónimos e hipónimos distintos:

**Bolsa 1:** Forma parte del campo semántico de los accesorios, así que su hiperónimo podría ser *ese* y sus cohipónimos serían *mochila*, *cartera*, *monedero*, *bufanda*, *aretes*, etc.

**Bolsa 2:** Un hiperónimo podría ser instituciones donde se llevan a cabo operaciones financieras y su cohipónimo sería *banco*.

Sin embargo, ambas formas tienen un mismo origen etimológico (*bolsa*: del latín *bŭrsa* y éste del griego *βύρσα* 'cuero', 'ordre', uno de los derivados es *bolsináu* 'el bolsillo lleno') (Corominas 1980-1991, s. v. *bolsa*); 'bolsa de valores' tiene relación semántica con el 'objeto que sirve para contener y llevar cosas dentro de él' porque tienen en común que se puede guardar cosas, en este caso dinero. Actualmente ambos sentidos se encuentran separados dentro del diccionario pero los significados tienen una gran relación entre sí y hay palabras que forman parte del campo semántico de las actividades bancarias que dejan ver el origen de la palabra y por tanto su profunda relación, como *bursátil*. Por lo tanto, considero que este criterio tiene mayor peso y se trata de una palabra polisémica. Es importante recordar que muchas veces para referirse a la bolsa de valores se dice únicamente *la bolsa*, de ahí que se genere parte de la ambigüedad.



### 3.5.6 Huevo con *frijol*

Este anuncio, también de Bachoco, muestra la imagen de un huevo que tiene frío: lo sabemos porque trae puestas orejeras y bufanda. En México es muy común decirle *frijol* al frío de una manera muy coloquial (*Mexicanismos*, 2010, s. v. *frijol*). Pero también huevo con frijol, con el sentido de ‘planta herbácea’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *frijol*) alude a uno de los platillos más típicos en nuestro país para el desayuno. El anuncio no se entendería ni tendría gracia si no estuvieran los elementos de la imagen y el texto en el espectacular, además la palabra *frijol* está en singular para que se pueda prestar al juego del doble sentido al concordar con *huevo* que también está en singular, lo más común es decir *huevo con frijoles*.

*Frijol* es homonímica porque los dos sentidos de la palabra no guardan ninguna relación entre sí, ni semántica ni etimológica, ya que de acuerdo con Corominas frijol es ‘judía’, ‘habichuela’, del latín *faseōlus* y éste del griego *φάσηλος*, en castellano el vocablo debió tomarse del gallegoportugués (gallego *freixó*) y quizás parcialmente del mozárabe (Corominas, 1980 - 1991, s. v. *frijol*), mientras que frío viene del latín *frīgīdus* y representa el clásico *frīgīdus*, pasado a *\*frīyio* que evolucionó a *frío* (Corominas, 1980 - 1991, s. v. *frío*).

El uso mexicano de *frijol* como frío es popular y muy coloquial que pudo haber surgido por la similitud en el sonido de ambas estructuras que provoca el juego: */frijoll- /frío/*.

### 3.5.7 *Tiras de pollo*

La imagen publicitaria muestra a dos pollos disfrazados de policías; en México se le conoce de manera coloquial como *tira* a los policías (El Colegio de México, 2010 y *Mexicanismos*, 2010, s. v. *tira*), para referirse a un colectivo, de ahí que aparezca un par de pollos. El anuncio también hace alusión a los ‘pedazos largos y angostos de una cosa delgada’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *tira*), en este caso de pollo, que son usados en distintos platillos. Una vez más el anuncio es de Bachoco y no

se entendería la imagen de forma aislada y el texto no produciría gracia ni el impacto deseado si no apareciera con algo que lo explicara y complementara.

*Tira* es una forma polisémica ya que si bien los dos sentidos que se mostraron más arriba no guardan ninguna relación entre sí una de las acepciones que se mencionan en el *DLE* nos puede dar un indicio sobre el origen de *tira* en su sentido coloquial: ‘gran cantidad de algo’ (*DLE*, s. v. *tira*). Es muy común que los policías se muevan en grupos más o menos grandes, sobre todo en situaciones que podrían ser peligrosas, como por ejemplo una manifestación. Es probable que en algún momento la gente dijera “la tira de policías” y por una cuestión de metonimia se redujera simplemente a “la tira”. Como *tira* alude a un colectivo justificaría que en el anuncio aparezcan dos pollos vestidos de policía. Esta interpretación es enteramente personal y no se encontró corpus que me ayude a sustentarla.

Otra posibilidad es que, tomando en cuenta que una de las acepciones que tiene la palabra catalana *tira* es ‘hilerá’, de donde muy posiblemente derivó la palabra castellana, (catalán *tira* ‘pedazo largo y estrecho de papel, tela, etc.’, ‘hilerá’) (Corominas, 1980 - 1991, s. v. *tira*) se pudo haber adoptado el nombre *tira* para describir a los policías que suelen también moverse en fila.

Los dos ejemplos siguientes forman parte de una campaña publicitaria de la cerveza Tecate que tiene frases con la misma estructura: “Por los que no x. Tecate, por ti”. Tienen un verbo pronominal y la misma construcción da idea de apelar a un grupo selecto, ya que le habla sólo a “los que no x”, es decir, son pocos los hombres que pueden hacer las cosas que los anuncios dicen y sólo para ellos es esta cerveza. Es por eso que el verbo y el pronombre de OD en plural que ambos anuncios presentan apelan a una colectividad.

### **3.5.8 Por los que *no se rajan***

La unidad que presenta ambigüedad en este caso es *rajarse*. En sus distintos sentidos puede aparecer como verbo pronominal, aunque en uno de ellos es

obligatorio: cuando se trata de *rajarse*: ‘desdecirse de la palabra dada, hacerse para atrás, no cumplir con lo ofrecido. También se dice abrirse; acobardarse. Desdecirse o dejar de cumplir un compromiso contraído; darse por vencido ante una situación peligrosa o muy arriesgada’ (Mejía Prieto, 1984, s. v. *rajarse* y El Colegio de México, 2010, s. v. *rajar*), otra posibilidad es *rajar*: ‘hacer o hacerse una grieta o hendidura larga y estrecha en una superficie’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *rajar*), que sólo es pronominal cuando la hendidura se hace a uno mismo.

El hombre de la imagen se está rasurando con un cuchillo muy grande, no adecuado para esa actividad, pero no se corta o “no se raja” y tampoco se echa para atrás o se acobarda al hacerlo; en este caso se infiere que tampoco le da miedo o se acobarda al ir a tomar cerveza.

Las unidades *rajar* y *rajarse* son polisémicas; sin embargo, de alguna manera parecen dos verbos distintos, ya que una forma siempre es pronominal para poder tener su sentido (‘desdecirse’) y exige concordancia de número y persona entre el sujeto y el pronombre átono. A la forma infinitiva (‘partir en rajás’) se le puede agregar un clítico *se* y funciona como reflexivo que se parece a la otra forma pero que no tiene el mismo significado ya que hay casos donde puede haber variantes transitivas en otra de las acepciones del verbo pronominal, como en este caso.

El *se* que caracteriza a los verbos pronominales (*La cortina se enganchó en la ventana*) se diferencia del pronombre reflexivo átono *se* (*Los trastes no se lavan solos*) porque el primero no es un elemento argumental.

Además se trata de una forma polisémica dado que ambas acepciones tienen el mismo origen etimológico, de acuerdo con Corominas:

*Rajar*: voz emparentada con el aragonés *rallar*, bearn. *arralhà*, vasco *arrallaitu*, de origen incierto.

El portugués *ralhar* es ‘reprender en voz alta’, ‘conversar amigablemente’, que procede de \**ragulare*, derivado de *ragere* ‘vociferar’. Es posible que un resto de esta familia (portugués, leonés, gallego) quedara en el castellano *rajar* ‘contar mentiras jactándose de valiente’, documentado en Covarrubias; completa el moderno *rajarse* ‘desdecirse de un compromiso, huir de un aprieto’. Muestra uno de los posibles caminos para pasar de ‘hender’ a ‘hablar en vano’. (Corominas, 1980 - 1991), s. v. *rajar*).

El sentido de *rajarse* pronominal como ‘desdecirse’ surge desde prácticamente los orígenes de la lengua, lo que demuestra que esta palabra ha sido polisémica desde el principio.

### **3.5.9 Por los que no se quieren ahogar**

En la imagen publicitaria se ve a un hombre que llega a una cantina con flotadores en los brazos para evitar “ahogarse” al ingerir bebidas alcohólicas en exceso, es decir, ‘emborracharse’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *ahogar* y *Mexicanismos*, 2010, s. v. *ahogarse*). Los flotadores, en realidad, están apelando al otro sentido de ahogarse: ‘morir asfixiado, especialmente por el efecto de la inmersión en agua’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *ahogar*)

*Ahogarse* es una palabra que tiene polisemia por metáfora: para emborracharte deben ingresar a tu cuerpo grandes cantidades de alcohol, de la misma manera que para ahogarte tu cuerpo se debe llenar de agua.

Como ya se explicó en el ejemplo anterior el tipo de *se* es distinto: en una forma es pronominal (ahogarse con agua), no es volitivo, mientras que en la otra es reflexivo (ahogarse con alcohol), porque implica intención y se hace a uno mismo, pero sigue siendo el mismo verbo, ya que tienen el mismo origen etimológico (*ahogar*: del latín *offōcare* ‘sofocar, ahogar’ derivado de *fauces* ‘garganta’). Es importante mencionar que en la mayoría de los idiomas tienen una palabra distinta para cada concepto (Corominas, 1980 – 1991, s. v. *ahogar*) y únicamente hubo una extensión del significado.

### **3.5.10 Chile. El Salvador**

Comer chile (‘fruto de la planta de la familia de las solanáceas’) (El Colegio de México, 2010, s. v. *chile*) puede causar malestar estomacal, pero tomar dos pastillas efervescentes de Alka-seltzer alivia o “salva”. Las palabras también hacen referencia a los países latinoamericanos. En el anuncio aparecen únicamente los

nombres (sustantivo y adjetivo) acompañados de la imagen que ilustra a cada uno y sin las cuales no se podría obtener el doble sentido.

En este caso ambas palabras son homonímicas<sup>15</sup>, ya que coinciden en la forma pero sus significados no están relacionados, dado que uno se refieren al nombre de un país (Chile y El Salvador, con mayúsculas, como se muestra en la imagen; eso ya nos da una pista del doble sentido) y los otros son un sustantivo (chile) y un adjetivo sustantivado (el salvador). De acuerdo con el criterio semántico si son homónimos tendrían relaciones de hiperonimia y cohiponimia distintas, lo que se cumple:

**Chile**<sup>1</sup>: Hiperónimo: Continente americano. Cohipónimos: Argentina, México, Colombia, Canadá, etc.

**Chile**<sup>2</sup>: Hiperónimo: frutos. Cohipónimos: fresa, guayaba, limón, plátano, manzana, etc.

**El Salvador**<sup>1</sup>: Hiperónimo: Continente americano. Cohipónimos: Perú, Nicaragua, Estados Unidos, Costa Rica, etc.

**El Salvador**<sup>2</sup>: No encuentro hiperónimo ni cohipónimos. Sinónimos serían *redentor* o *protector*.

Son unidades que tienen sentidos totalmente distintos que coinciden en la forma pero que no tienen ninguna relación semántica entre sí.

### 3.5.11 26 pastores. 2 curas

El anuncio juega con la relación entre los tacos al pastor, que en exceso pueden causar malestar gástrico, y el remedio o “cura” que son las pastillas de Alka-seltzer, y los nombres de los ministros eclesiásticos. El pastor es el ‘sacerdote, en cuanto a su función de cuidar y proteger a los miembros de su iglesia’, pero también la

---

<sup>15</sup> Para ver los casos en donde *chile* es polisémica ver apartados 3.2.5 y 3.6 2.

‘persona que cuida y lleva el ganado, principalmente ovejas y cabras, a los pastizales para que coma’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *pastor*).

En el anuncio aparecen únicamente los nombres acompañados de las imágenes que los ilustra y sin las cuales no se podría obtener el doble sentido.

Desconozco con exactitud el origen de los tacos al pastor; lo que he encontrado es que son procedentes de Puebla y tienen sus orígenes en la comida árabe ya que a mediados del siglo pasado hubo una gran emigración libanesa a nuestro país. El nombre “al pastor” fue tomado de los pueblos nómadas del Medio Oriente que se dedicaban principalmente al pastoreo y llevaban en la espalda carne para cocinarla al carbón y comérsela<sup>16</sup>. Con todo esto en mente considero que la palabra *pastor* es polisémica ya que ambos sentidos se relacionan con el significado de ‘persona que guarda y guía el ganado’. El *pastor* con sentido eclesiástico guía a los fieles a su cargo, de tal forma que entre los dos sentidos hay una relación metafórica.

Por otro lado, usando el criterio semántico pude concluir que la palabra *cura* es polisémica, ya que se trata de una sola entrada con distintas acepciones a las que corresponden los sentidos aquí tratados.

Sin embargo, en el *DEM* se trata la acepción de ‘aplicación de medicinas y cuidados a un enfermo, tratamiento que se sigue para hacerlo y bienestar o salud que resulta de ello’ como una entrada separada de ‘sacerdote católico’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *cura*), mientras que en el *DLE* ‘curación’ está bajo la misma entrada que *cura* definido como ‘sacerdote’ (*DLE*, s. v. *cura*).

Ambas formas tienen el mismo origen etimológico, por lo que mantengo mi postura de que se trata de polisemia: *cura*: ‘cuidado’, ‘asistencia que se da a un enfermo, del latín *cūra* ‘cuidado, solicitud’; al párroco se aplicó esta denominación por tener a su cargo la cura de almas o cuidado espiritual de sus feligreses. (Corominas 1980 - 1991, s. v. *cura*).

---

<sup>16</sup> Información obtenida del sitio de Internet <http://sabiduriadeescalera.com/%C2%BFpor-que-los-tacos-al-pastor-se-llaman-asi/>, consultada el 24 de junio de 2015.

### 3.6 Cábula

#### 3.6.1 De cumpleaños quiero unos *chicharroncitos* bien grandotes

Hay una similitud entre los sonidos de las palabras *chichis* y *chicharrones*, pareciera que ésta es un derivado de la primera o que es un eufemismo debido a la cercanía fónica que tienen. Se está pidiendo estar con una mujer o tenerla por su cumpleaños, ya que uno de los sentidos de *chicharrones* es ‘pecho de mujer’ (*Mexicanismos*, 2010, s. v. *chicharrón*), pero lo disfrazan con el de ‘cuero de cerdo, sin pelo, que se fríe en su propia grasa’ o bien por la ‘botana elaborada con harina y grasa vegetal, de apariencia semejante al cuero de cerdo’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *chicharrón*).

Es una composición lúdica un tanto compleja y extraña porque pone dos características a primera vista opuestas una al lado de la otra y los relaciona: los *chicharroncitos* (diminutivo) los quiere *bien grandotes* (aumentativo). Esto ayuda a pensar en el doble sentido y a reforzarlo, ya que lo que en realidad está pidiendo el que habla son unos *chicharroncitos* > *chichis* > *pechos* muy grandes.

La palabra *chicharrón* es polisémica gracias a una comparación entre el sonido de ambas palabras (*chichis*- *chicharrón*) que derivó en un eufemismo para referirse a los pechos de las mujeres. El origen de esta unidad nos remite al de *chicharrón* (de una raíz onomatopéyica *chich*-, que imita el ruido del chicharrón al freírse) (Corominas, 1980 - 1991, s. v. *chicharrón*), sin embargo, no tienen el mismo origen etimológico ya que *chichi* (*chiche*) es ‘pecho de mujer, acotamiento de chichihualli, teta’ (Montemayor, 2007, s. v. *chichi*), pero esto era lo esperado pues se trata de una palabra que adoptó otro sentido gracias a una metáfora de sonidos entre ambas unidades.

#### 3.6.2 *Chile* del que traen los indios de fuera

Los indígenas suelen traer los frutos de la planta del chile de otro lugar que no son las ciudades, se entiende entonces que el que está hablando se encuentra donde no se cultiva chile y por eso lo traen “de fuera”.

Pero también se puede entender, de manera bastante coloquial, *chile* como ‘pene’ (El Colegio de México, 2010, *Mexicanismos*, 2010, *DLE*, s. v. *chile*), es decir, que los indios están enseñando el miembro por el tipo de vestimenta que se les asocia que usan. Esta palabra es polisémica por metáfora ya que se compara la forma que tienen la parte del cuerpo y el fruto.

*Chile del que traen los indios de fuera* es una frase que tendría que estar dentro de un contexto específico, como en un mercado o tianguis, ya que parece que falta información para entenderla del todo.

### **3.6.3 Chupe de pepino**

*Pepino* (‘fruto comestible, alargado y cilíndrico’) (El Colegio de México, 2010, s. v. *pepino*) puede tener también el sentido de ‘pene’ (*Mexicanismos*, 2010, s. v. *pepino*) por dos cosas: la similitud en el sonido de las palabras y en la forma, por ello se considera que es una palabra polisémica que tomó el segundo sentido gracias a un proceso de metaforización. El pepino es una fruta y como tal puede fermentarse y hacerse de ella una bebida alcohólica. En México a este tipo de bebidas se les llama también *chupe* (*Mexicanismos*, 2010, s. v. *chupe*).

Ahora bien, *chupar* (‘sacar o atraer con los labios el jugo o la sustancia de algo; meterse en la boca alguna cosa deteniéndola con los labios’) (El Colegio de México, 2010, s. v. *chupar*) tiene también una connotación sexual y al relacionarlo con *pepino* crea la referencia de *fellatio*.

*Chupe* es una palabra polisémica por metaforización, ya que se compara el acto de sacarle el jugo a algo con el de beber alcohol; en el *DEM* aparece *chupar* en una de sus acepciones como ‘tomar bebidas alcohólicas’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *chupar*).



#### **3.6.4 Descargar el rifle.**

Sería probable que esta estructura iniciara con “Voy a...” por el tipo de acción que representa, pero se encuentra elidida: se han omitido palabras porque no se necesitan para que la oración tenga sentido.

Esta es una frase hecha que significa ‘masturbarse y eyacular’, o bien cualquier otra actividad que involucre “descargar” el pene, como orinar, ya que uno de los sentidos de esta palabra es ‘evacuar el vientre’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *descargar*) y se podría trasladar la idea. Se entiende como una sola unidad dotada de significado por lo que no puede descomponerse en otras más pequeñas. Tendría su sentido literal sólo en contextos muy específicos, como en una cacería y entonces sí el significado que se usaría sería ‘disparar un arma de fuego o quitarle las balas o proyectiles’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *descargar*).

La palabra *rifle* (‘arma de fuego’ (El Colegio de México, 2010, s. v. *rifle*) o bien dependiendo del contexto ‘pene’ (Sánchez Colín, 1991, s. v. *rifle*), es polisémica por metaforización, ya que se traslada la forma del arma al miembro masculino. Se trata de un sentido coloquial y vulgar.

#### **3.6.5 Jalarle el cuello al ganso.**

Al igual que *Descargar el rifle* es probable que inicie con “Voy a...” dada la naturaleza de la acción a la que se refiere.

Es una frase hecha que como tal no se encuentra en diccionarios pero sí hay una muy parecida: *jalarle el pescuezo al ganso* (Sánchez Colín, 1991) con el significado de ‘masturbarse’. Se podría pensar que *jalarle el cuello al ganso* significa lo mismo dado el parecido entre ambas frases.

Esta unidad difícilmente podría entenderse con su sentido literal, a menos que estuviéramos en un contexto muy específico, como en una granja o rancho y se dispusieran a matar al animal. Fuera de eso se considera que se entiende casi siempre con el sentido de ‘masturbarse’.

La palabra *ganso* es polisémica por la metáfora de forma entre el cuello del ganso y el pene.

### 3.7 Conclusiones a este apartado

Durante el análisis se notaron algunas características que se repetían en los ejemplos que componen el corpus de la tesis. Se agruparon en tres tipos de fenómenos para una mejor exposición y comprensión de las mismas: fenómenos léxicos, fenómenos semánticos y otros. Por último, se presentan algunos apuntes sobre las unidades polisémicas y las homonímicas.

#### a) Fenómenos léxicos

Se denomina fenómenos léxicos a aquellos que involucran a las unidades léxicas en cuanto a su forma, es decir, la manera en la que se encuentran dentro de los ítems lingüísticos. Esto puede ser como palabras simples, como locuciones, lexicalizaciones y frases hechas.

Hay lexicalizaciones en los apartados 3.1.1 (*perder la regla*), 3.5.1 (*puro cuento*); de construcciones o locuciones fijas en 3.1.3 (*vino de la casa*) o 3.1.4 (*irse al cielo*). Hay dos tipos de locuciones: verbales y sustantivas. Las primeras son del tipo *perder la regla*, mientras que las segundas son *vino de la casa* o *puro cuento*. Por último las frases hechas son *descargar el rifle* (3.6.4) y *jalarle el cuello al ganso* (3.6.5).

Dentro de ejemplos analizados el doble sentido se da a nivel léxico, en locuciones o en palabras simples, y a nivel sintáctico. Esto se entiende mejor con un par de ejemplos. El primero es *Irse al cielo*:

**[Se fue al cielo]** Frase Verbal puede entenderse como una locución verbal que tiene el sentido metafórico de 'morirse'. Pero también como **[Se fue [al cielo]]** Frase Preposicional] Frase Verbal, en donde hay un verbo (*irse*) y un complemento circunstancial de lugar (*al cielo*) y el significado es literalmente desplazarse hacia el espacio que se conoce como cielo.

Lo mismo ocurre con *Perder la regla*. Una de las interpretaciones es [**Perdió la regla**] Verbo + OD, que es una locución verbal y se entiende como una unidad ‘dejar de menstruar’ o ‘estar embarazada’. Y la segunda es [[**Perdió**]Núcleo [**la regla**]OD]Frase verbal, que tiene el sentido de ‘extraviar un objeto llamado regla’.

Otra parte de los ejemplos que se presentan tienen ambigüedad léxica de palabras simples y no en todos los casos hay ambigüedad en la estructura sintáctica. Por ejemplo, en 3.1.2 *Te vendo un caballo*, 3.2.2 *¿Por qué será que me encanta la dona con pasas?*, 3.3.1 *¿De qué juguetería te escapaste... muñeca?*, etc.

## b) Fenómenos semánticos

Los recursos semánticos son aquellos usados para la creación del doble sentido que involucran directamente al cambio de significado (metáforas) o a una comparación (símiles). Algunas de las metáforas son las que están en 3.2.1 (*pajarito*, metáfora de ‘pene’), en 3.2.2 (*dona*, metáfora de ‘ano’), en 3.2.1 (*muñeca*, metáfora de ‘mujer muy bella’) y en 3.6.2 (*chile*, metáfora de ‘pene’).

Como ya se explicó en el apartado 2.3.2.1 la metáfora es uno de los recursos más importantes para la creación de polisemia. La metáfora sexual más importante que aparece en los ejemplos de esta tesis es la que relaciona al acto sexual con alimentarse o con la comida. Palabras como *comer*, *chile*, *crema*, *dona*, *chicharrones* y *pepino* forman parte de este campo semántico y por metaforización han tomado un sentido sexual.

Las metáforas se pueden crear a partir de la textura y el color (*crema- semen*), de la forma (*dona- ano*; *chile, pepino- pene*), del sonido (*chicharrones > chichis - pechos*) o de una comparación en el acto: el de comer con tener relaciones sexuales como ingerir algo o introducir algo en el cuerpo que produzca placer.

Ambos dominios son parte fundamental de la vida del ser humano, de ahí que se relacionen con tanta frecuencia y tanta facilidad. Además se considera que se utilizan las metáforas de la comida de forma eufemística ya que todo lo relacionado con el sexo suele ser tabú.

Por último, hay símiles en los apartados 3.4.2 (símil entre el  *cuello*  de la botella y el del cuerpo humano) y en 3.4.5 (símil entre los  *dientes*  del serrucho y los del cuerpo humano).

### c) Otros fenómenos

Un tercer tipo de fenómenos son todos aquellos que no tienen que ver con aspectos léxicos ni semánticos. El primero que se mencionará son los procesos que involucran la flexión de las unidades. El primer proceso es mediante el uso del morfema  *-ito(s)* , para crear diminutivos que funcionan como eufemismos, como en 3.2.1 ( *pajarito* ) o con una función enfática en el ejemplo 3.6.1, en donde  *chicharroncitos*  contrasta con  *bien grandotes*  y con ello se refuerza el sentido sexual de  *chicharroncitos*  como los pechos de una mujer.

Es segundo es un proceso de sufijación con el morfema aumentativo  *-ota*  en 3.3.4 ( *bella > bellota* ) gracias al cual se crea el doble sentido de  *bellota* .

Durante el análisis también se encontraron varias unidades que son mexicanismos, es decir, que son propias del español que se habla en México. Como ejemplos están  *dona*  (3.2.2),  *sacarle*  (3.2.5),  *frijol* , (3.5.6) y  *chicharroncitos*  (3.6.1).

Hay topicalización y focalización que resaltan ciertas partes de una oración: en el apartado 3.2.2 se topicaliza  *pelotones*  y en 3.3.4 se focaliza  *bellota* . Asimismo, hay elisión en los ejemplos 3.6.4 y 3.6.5 de  *cábula* , en donde la parte elidida es el antecedente “Voy a...” seguido por  *descargar el rifle*  y  *jalarle el cuello al ganso* , respectivamente.

Además de la ambigüedad léxica hay ambigüedad fonética que en el análisis se tomó en cuenta porque ayuda a la generación del doble sentido. Este fenómeno se encuentra en el apartado 3.2.1 ( *Te vendo el pajarito que mamá más consiente* ) y la ambigüedad se forma a partir de la conjunción de los sonidos  *mamá*  y  *más*  para resultar fonéticamente en la palabra  *mamas* .

Por último, en la sección de anuncios publicitarios el texto se apoya mucho en las imágenes que lo acompañan para resaltar el doble sentido de las estructuras, pero como ya se mencionó no se hizo un análisis detallado de las mismas.

#### d) Unidades polisémicas u homonímicas

Antes de presentar propiamente los resultados de formas polisémicas u homonímicas, es importante comentar el caso de la unidad *chile*. Como se mencionó en el marco teórico, no siempre es sencillo distinguir cuándo una forma es polisémica y cuándo es homonímica. Esto se demuestra con *chile*, que en algunos contextos es polisémica (3.2.5 y 3.6.2), porque adquiere más sentidos gracias a un proceso de metaforización, pero en otro es homonímica (3.5.10) porque son dos unidades que comparten la forma pero los sentidos no se relacionan.

Por otro lado, hay casos en donde la ambigüedad se produce gracias a que dos verbos distintos coinciden en alguna de sus formas conjugadas, como en 3.1.2 (*vendo*, del verbo *vender* y del verbo *vendar*) o en el 3.1.5 (*podamos*, del verbo *poder* y del verbo *podar*). También hay casos en donde un sustantivo y un verbo conjugado tienen la misma forma, como en 3.1.3 (*vino* como sustantivo y como una de las formas conjugadas del verbo *venir*)

Hay un mayor número de palabras polisémicas que homonímicas presentes en este trabajo, gracias a que la polisemia es un fenómeno mucho más común en la lengua que la homonimia. Esto se debe a que la polisemia favorece la economía del lenguaje, puesto que a una unidad se le agregan significados, mientras que cuando hay homonimia, se trata de dos estructuras que tienen la misma forma pero significados distintos. A continuación, se muestra una tabla comparativa:

Unidades polisémicas	Tipo de unidad
34 (81%)	Sustantivos, locuciones, frases hechas, verbos y adjetivos.

Unidades homonímicas	Tipo de unidad
8 (19%)	Verbos y sustantivos.

La mayor parte de las unidades homonímicas se concentra en los chistes (3.1.2, 3.1.3 y 3.1.5) y en la publicidad (3.5.6 y 3.5.10), aunque hay un par que aparecen

en un piropo (3.3.4) y en un albur (3.2.2). Esto se puede explicar porque en las estructuras con contenido sexual (albures, piropos y cábulas) hay más polisemia por el proceso de metaforización y creación de eufemismos que agrega sentidos a la misma unidad.

En cambio, en los chistes, se juega principalmente con la homonimia que se genera por el uso de un sustantivo y un verbo conjugado que comparten la forma.

## 4. Análisis sociolingüístico de los resultados obtenidos en las entrevistas

Este capítulo se centra en los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas hechas a los informantes. Éstos se dividen en dos grandes secciones, la primera es la interpretación en el habla real y según distintas variables sociales de los elementos con doble sentido. La segunda, son los fenómenos lingüísticos y valorativos que resultaron de las entrevistas, y que en un principio no fueron buscados, como por ejemplo, la creación de definiciones por parte de los hablantes, sobreinterpretaciones, uso de eufemismos, valoración de las composiciones lúdicas, etc.

### 4.1 Reconocimiento e interpretación de estructuras ambiguas según los factores sociales

Antes de comenzar propiamente con el análisis de la recuperación del doble sentido, es importante mencionar que durante las entrevistas muchos informantes dijeron que la *vuelta de tuerca* de las estructuras se daba por el “doble sentido” presente en ellas. Además, algunos otros preguntaron si las composiciones lúdicas tenían doble sentido o bien, se daban cuenta de que todo lo que se había presentado lo tenía y así lo indicaban. Esto quiere decir que reconocen que hay composiciones que tienen dos interpretaciones, porque reconocieron los dos significados, y también que ponen esa etiqueta al fenómeno.

Un par de informantes se dio cuenta de la constante presencia del doble sentido; uno de ellos aseguró que sí había mientras que el otro preguntó si en todos los ejemplos propuestos había. Uno de ellos:

❖ E: ¿Qué se entendió?

I: **Que otra vez estás jugando con lo que creo que significa una palabra y me estás diciendo otro significado después.** [Generación 2, sexo masculino, escuela privada]

❖ E: ¿Qué es muy literal?

I: O sea, digo, leo la frase, pero no, o sea, como que **todo lo que me has estado diciendo tiene un doble sentido u otro significado o algo así** pero aquí no veo ninguno. [Generación 2, sexo masculino, escuela privada]

Y el segundo:

- ❖ E: Ok, en las taquerías...  
I: **¿Tendría yo que encontrar algún doble sentido?**  
E: Sólo es si lo ves.  
I: Ah  
E: En las taquerías...  
I: **¿Todas tienen doble sentido?** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública]

Por otro lado, la mayor parte de las personas entrevistadas tuvieron la sensibilidad lingüística necesaria para darse cuenta de que, en las estructuras propuestas, había un juego con el lenguaje mediante palabras que presentan dos o más sentidos. Así lo expresaron la mayoría de ellos, ya que hay respuestas ubicadas entre los tres factores analizados.

No necesariamente todos los que dijeron que había un juego de palabras recuperaron todos los dobles sentidos, pero en sus explicaciones señalaron algo más que el mero sentido literal.

Por el lado de los sentidos sexuales, varios informantes dijeron que algunas estructuras sólo tienen sentido si se entienden como albur, es decir, que difícilmente se podría entender su sentido literal. Específicamente, esto ocurrió con el albur *Te vendo el pajarito que mamá más consiente* y con dos hablantes en particular quienes sólo identificaron el segundo sentido o el figurado:

- ❖ I: O sea, entiendo como la primera parte de... del, de la oración si quieres, que se quiere hacer pasar por inocente y también entiendo que es como un albur, donde, ajá, donde pajarito es pene y que mamas, o sea hay como un juego de palabras con mamar y no sé qué... no me acuerdo qué dice la frase.  
E: Dice, te vendo el pajarito que mamá más consiente.  
I: Ajá, ajá, **como que no tiene sentido en realidad la frase si no le dan su sentido del albur**, según yo, como del doble sentido. [Generación 2, sexo femenino, escuela pública]
- ❖ I: Ya. Sí, pues el albur es ese, o sea, la otra frase tiene que ver con que aunque te venda el pajarito que mi mamá más quiere, pues no, ¿no? **Ese no tiene ningún, la frase en ese sentido, no. Lo que importa es el doble del pajarito mamas, pues.** [Generación 3, sexo masculino, escuela pública]



Esto significa que en el conocimiento colectivo está muy arraigado que una de las acepciones de *pajarito* (como está indicado en el análisis lingüístico) es ‘pene’, por lo que difícilmente podría funcionar de otra manera en otro contexto que no fuera el de la broma, el albur o el sexual.

Otras personas (dos de la generación 2 y uno de la generación 3 de sexo masculino y escuela privada) explicaban el ejemplo 3.2.1 utilizando el verbo *mamar*, por la homofonía entre este verbo y la expresión “mamá más” que genera ambigüedad fonética, por lo que no ahondaban más en su explicación. Se reconoce que obtuvieron el doble sentido porque el verbo que emplearon (*mamar*) prácticamente se utiliza únicamente para referirse a hacer sexo oral a los hombres, por lo que hay una referencia directa e implícita al pene que está representado en este caso por la unidad *pajarito*.

El ejemplo de cábula *Chupe de pepino* fue explicado como ‘sexo oral’ o como ‘mamarla’. De nuevo, hay una alusión directa al *pene* aunque no aparezca de manera explícita, por el eufemismo que representa la palabra *pepino*, que, como ya se vio en el análisis lingüístico de las composiciones lúdicas, uno de los sentidos de esta unidad es efectivamente ese. Los informantes que hicieron esto fueron:

- Generación 1, sexo masculino, escuela privada.
- Generación 2, sexo masculino, escuela privada, aunque este informante dijo que se trataba de un *blow*, finalmente se refiere al sexo oral aunque con un extranjerismo.
- Generación 3, sexo masculino y escuela privada.

Por último, dos entrevistados de sexo femenino, una de la generación 2 y escuela privada y la otra de la generación 3 y escuela pública dijeron que aunque no entendieran del todo las estructuras que se les presentaban, podían saber que había un doble sentido sexual por la presencia de ciertas palabras como *sacas*, *pelas*, *parado*, *pene*, *cola* y *chichis*.

También uno de los informantes dijo que había algo en los albures que lo hacían darse cuenta de que había algo con sentido sexual:

- ❖ I: No, o sea, como que no entiendo pero sí, pienso que podría ser albur.
- E: Pero ¿por qué piensas que podría ser albur?
- I: **Porque suena sucio.**
- E: **Pero no sabes por qué.**
- I: **No** [Generación 3, sexo masculino, escuela pública]

Para él, algo *sucio* es algo sexual, de ahí que lo relacione con albures.

Por otro lado, una entrevistada supo que eran ejemplos de cábula, aunque no supiera exactamente qué significaban y los confundió con albures:

- ❖ I: **¿Otra vez son como albures o algo así?**
- E: Ajá, algo así. Ok, ehm, chupe de pepino.
- I: **Igual, albur, pero no.**
- E: O sea, pero no.
- I: **No capto el, no.** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada]

### **Apuntes sobre la cábula, los albures y los dobles sentidos sexuales**

Es común que, cuando al hablante se le menciona que alguna determinada estructura presenta “doble sentido”, de inmediato piense en situaciones sexuales que se vean representadas mediante el uso de una palabra que tenga un sentido “normal”, “inocente” o “plano” y además uno añadido que sea sexual, tal como explicó el informante de la generación 2, sexo masculino y escuela pública, para quien el sentido literal es “normal”, “aburrido”, por lo que reconoce que los juegos con el lenguaje se hacen a partir de los dobles sentidos, de las acepciones que se van construyendo, de los cambios que se producen y que, de esta manera, enriquecen el lenguaje. Pero como se ve en este trabajo el doble sentido no siempre es sexual.

Los hablantes que entrevisté no fueron la excepción y una vez que identificaban el mecanismo presente en las estructuras, comenzaban a buscar el doble sentido, y en casos más extremos, a buscar el sentido sexual aunque no lo hubiera.

Una de las informantes de la generación 1, dijo explícitamente que el doble sentido siempre es sexual y así lo señaló cuando se le presentaron los albures:

- ❖ I: De nuevo doble sentido, supongo que también de lo mismo, **bueno, todos los dobles sentidos son de lo mismo**, este... [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].

Con una informante ocurrió que buscaba encontrar sentido sexual en todos los ejemplos, aunque no lo tuvieran. Esto provocó que casi no entendiera ninguna estructura de la manera esperada, probablemente por estar buscando el sentido sexual. Otro aspecto a resaltar fue que, cuando por fin entendía un doble sentido que sí era sexual, no era el usual. A continuación algunos ejemplos de lo que menciono:

- ❖ I: Pues está hablando de la menstruación y del aparato del otro, ¿no?, pero yo **no logro entender qué relación hay entre un compás y el pene** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

Y en otro chiste:

- ❖ I: **¿Tiene que tener albur o alguna cosa?**  
E: No, no, no, o sea, no todo es albur, o sea mi tesis no toda es de albures, o sea no siempre tiene que haber albur, pues.  
I: Ok, o sea, **¿entonces no tengo que malpensar en todo?** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

Un ejemplo en donde había un doble sentido sexual pero que ella no supo rescatar con el sentido correcto es el siguiente:

- ❖ I: ¿La dona con pasas?  
E: Ajá.  
I: Pues **la dona se le dice al aparato**, o sea, sí, **puedo malpensar en todas, ¿no?**  
(...)  
I: Pues una de dos te puedo gustar una dona, el postre, con pasas, **o la dona es la, el aparato reproductor de la mujer y supongo que con pasas es que tienen vello púbico** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

En este ejemplo se puede ver claramente que “malpensar” las estructuras es buscar el sentido sexual.

Algunos otros informantes también relacionaron el doble sentido con el albur y con “malpensar” las cosas. Lo interesante aquí es tratar de entender qué es para los

hablantes “malpensar” una situación o una estructura lingüística. *Malpensar* es pensar mal de lo que se está diciendo, quizás por la presencia de elementos que se pueden prestar a juegos léxicos que involucren la sexualidad y que remitan al albur, el cual es conocido por todos como un doble sentido sexual más o menos disfrazado.

Algunos ejemplos que los informantes dieron de lo anterior son los siguientes:

Para el informante de la generación 1, sexo masculino y escuela privada, que una estructura tenga un “sentido feo” es un sentido sexual, es decir, un sentido negativo al que probablemente se podría llegar “malpensando” las estructuras.

De la generación 2 provienen la mayor parte de los hablantes que usaron *malpensar* para sus explicaciones con connotación sexual. Por ejemplo:

- ❖ I: De... supongo que de la, sí tiene, **eso sí tiene albur, ¿no? porque yo sí lo malpensé** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

De ello se infiere que, para entender el albur, es necesario “malpensar” lo que se está diciendo.

El informante de esta generación, sexo masculino y escuela pública, también mencionó este término en su explicación:

- ❖ I: Bueno, los rifles tienen municiones, eh, se les quita eso es la lectura eh, de de ahora sí que sin profundidad pero si como decimos los mexicanos **lo malpensamos**, tenemos que descargar el rifle (...) [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

La informante de sexo femenino y escuela privada dijo que los dobles sentidos son albures:

- ❖ I: Ay, estos son **como dobles sentidos, ¿no? Como albures** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

Lo mismo opinó el hablante de sexo masculino y escuela pública:

- ❖ I: Ajá, ajá, como que no tiene sentido en realidad la frase si no le dan **su sentido del albur, según yo, como del doble sentido** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Y la informante de esta misma generación, sexo femenino y escuela pública:

- ❖ I: O sea, entiendo que es una frase que puede tener dos sentidos, o sea, pues, está como estructurado como medio no tan inocentemente (...) **Es muy vulgar y muy, eh, doble sentido, entonces, seguramente si alguien estuviera, si me lo dijera alguien diría, ah, es un albur** [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

Los únicos dos informantes de la generación 3 que utilizaron *malpensar* para sus explicaciones fueron el informante de sexo masculino y escuela privada, quien en el ejemplo de cábula 2 dice que “malpensado” es dar una explicación sexual; mientras que *malpensar* es buscar un sentido sexual para la informante de esta generación, de sexo femenino y escuela privada.

Otra situación que se repitió con frecuencia fue el confundir las cábulas con albures. Así lo hicieron los entrevistados en su mayoría de la generación 3 y menos de la generación 2.

Una explicación similar y llamativa dieron dos personas de la generación 3, escuela pública, pero sexo masculino y sexo femenino, respectivamente. El primero confunde un ejemplo de cábula con un piropo vulgar, algo así como un albur, mientras que la segunda, hace lo propio diciendo que un “piropo majadero” es un albur. Esto nos da una idea de que cuando el elemento sexual es un muy evidente se piensa de inmediato en un albur, que, como ya se mencionó, tiene una carga sexual explícita.

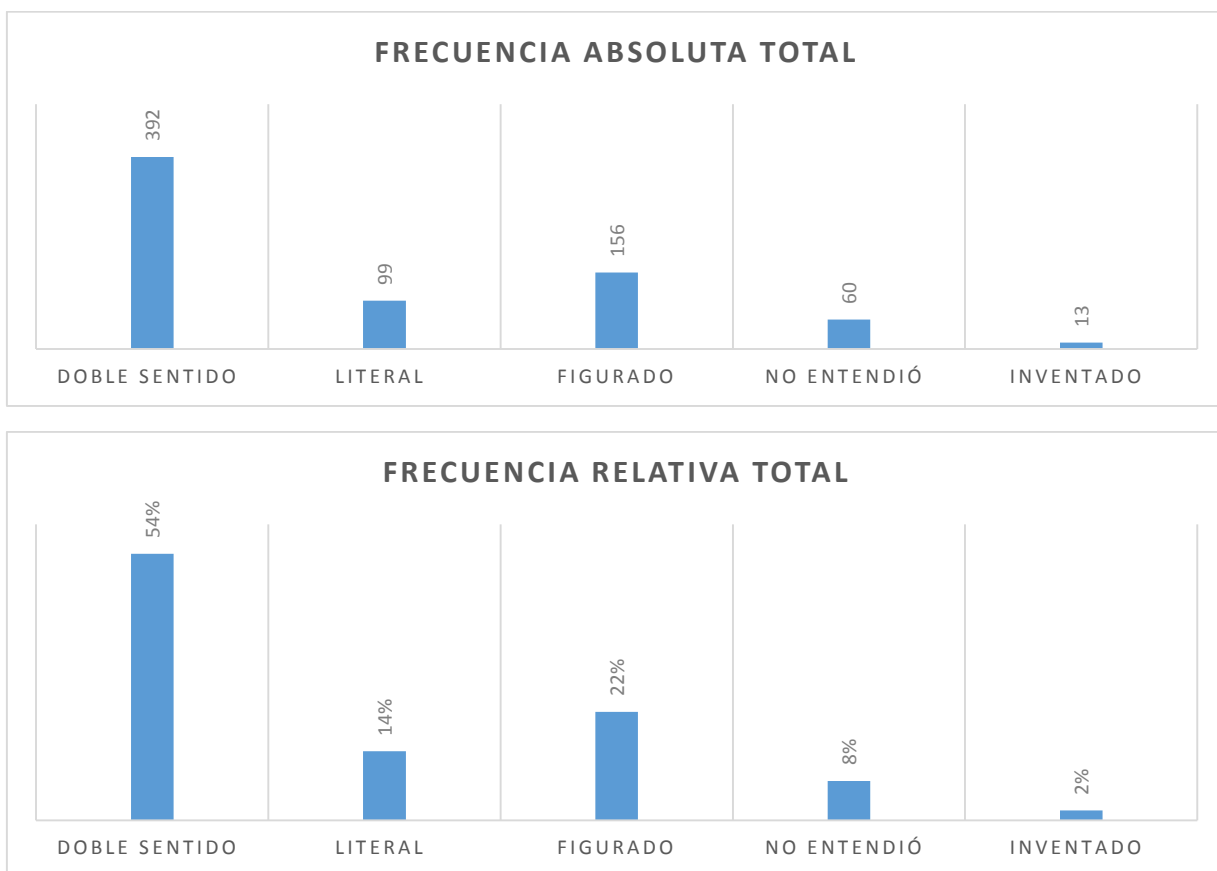
Por último, el informante de la generación 2, sexo masculino y escuela privada, confundió los piropos con albures, quizás porque los ejemplos que se escogieron para este trabajo tienen un gran contenido sexual y no tanto elementos para halagar.

En términos generales, se identificaron, en la recuperación del doble sentido, cinco posibles escenarios:

1. Los informantes recuperan ambos sentidos (literal y figurado).
2. Los informantes recuperan sólo el sentido literal.
3. Los informantes recuperan sólo el sentido figurado.
4. Los informantes no entendieron la estructura que se les presentó.

5. Los informantes se dieron cuenta de que había dos sentidos pero inventan uno de ellos.

En el 54% (392 ítems) del total de 720 ítems se recuperaron ambos sentidos; en el 14% únicamente se recuperó el sentido literal; y en el 22% sólo el sentido figurado. En 8% del corpus no se entendió alguna de las estructuras y hubo un 2% de sentidos inventados para explicar alguna de las composiciones lúdicas. Esto puede deberse a que los informantes recuperaron el sentido literal, pero al darse cuenta de que había otro sentido y no conocerlo, inventaron el figurado, quizás para no evidenciar su desconocimiento o porque el conocimiento y concepción que tenían del mundo hizo que lo interpretaran de manera distinta.

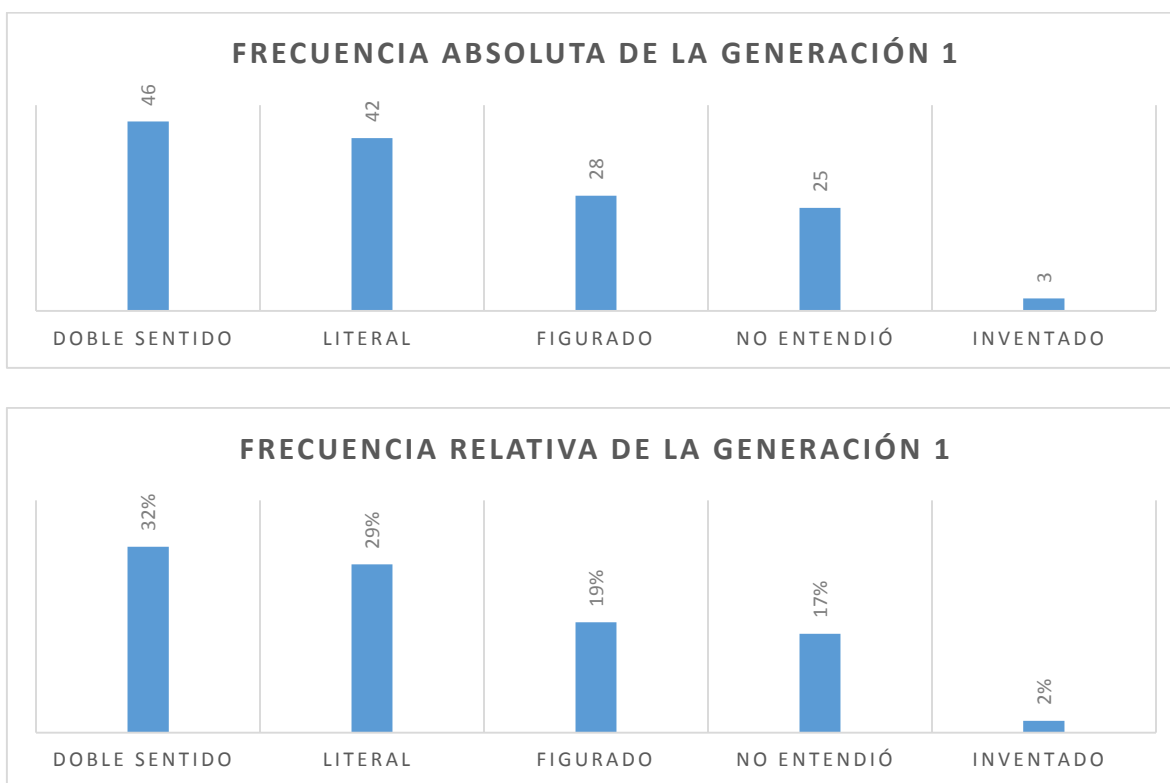


**Gráfica 1: Recuperación del doble sentido**

A continuación, se analizarán los resultados por factores sociales para comprobar qué tan pertinentes son para la decodificación del sentido literal y del figurado:

#### 4.1.1 Resultados por generaciones:

##### Generación 1:



**Gráfica 2: Recuperación del doble sentido de la Generación 1**

La generación 1 está formada por únicamente cuatro integrantes con edades de entre 13 y 18 años; por eso, el número de ítems para tomar en cuenta es de 144. En general, este grupo dio explicaciones claras y concisas, sin necesidad de muchos rodeos y yendo directamente al punto:

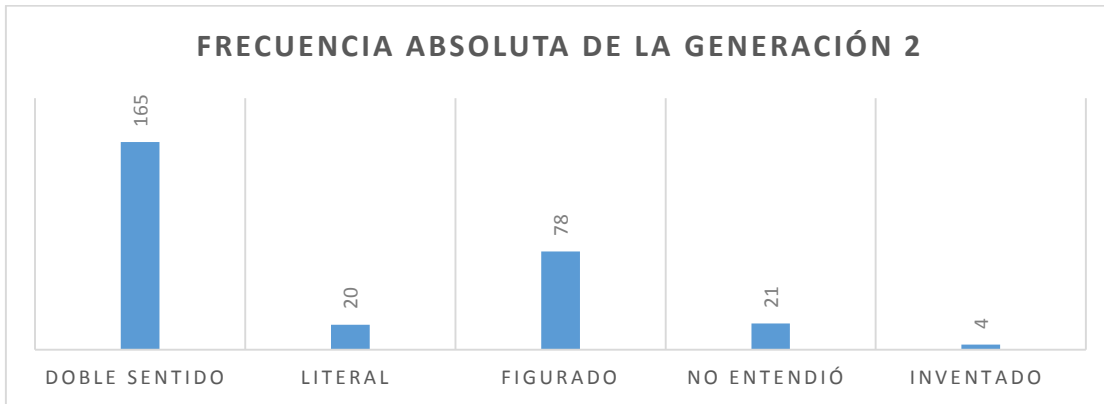
- ❖ **E:** Ok. Va el siguiente. Está un poquito más largo: iba Jaimito llorando por la calle, se le acerca un borracho y le pregunta, Jaimito, ¿por qué lloras? Y Jaimito le dice, es que mi abuelita se cayó del octavo piso y se fue al cielo, y el borracho le dice, ¿qué clase de rebote dio tu abuelita! ¿Ok? Eh, igual, ¿me puedes decir en dónde está el chiste?  
**I:** Pues es que se murió y como está borracho, pues, como que piensa que nada más rebotó y se fue. [Generación 1, sexo masculino, escuela pública]

- ❖ E: Ok, perfecto. Eh, el siguiente dice, con esos pelotones se pone firme mi general.
- I: ¿Que es como muy macho?
- E: Ok, eh, ¿nada más? ¡Ay, si fueras mi jarana pa' tocarte todo el día!
- I: Como si fueras mi novia. [Generación 1, sexo femenino, escuela pública]

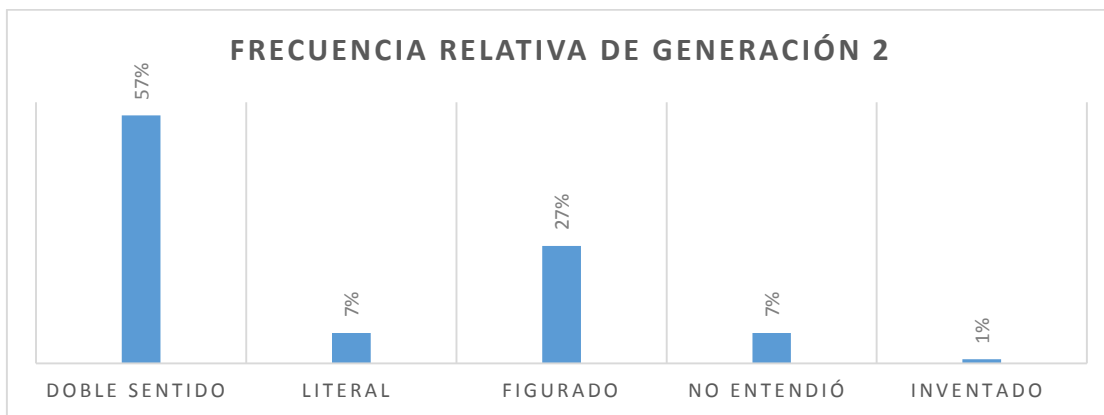
Los integrantes de esta generación reconocieron el doble sentido presente en el 32% de las composiciones lúdicas, tuvieron algunos problemas al reconocer el doble sentido sexual y, en esos casos, sólo explicaron el literal en el 29% de las composiciones. En el 19% se recuperó sólo el sentido figurado y en el 17% no se entendió algún ejemplo. Sólo en el 2% se dio algún doble sentido que se hubiera inventado. Véase la Gráfica 2.

Los porcentajes demuestran que este grupo reconoció casi con la misma frecuencia el doble sentido que sólo el literal (32% frente a 29%), esto muy posiblemente tiene que ver con que en los albuces y las cábulas casi no recuperaron el sentido sexual, en comparación con los grupos de las otras dos generaciones.

**Generación 2:**







**Gráfica 3: Recuperación del doble sentido de la Generación 2**

La generación 2, que comprende hablantes con edades de 19 a 35 años, tuvo 8 informantes, por lo que el número de ítems a analizar en este caso es de 288, el doble que en la generación 1. Estos entrevistados dieron dos tipos de explicaciones: 1) largas y poco rebuscadas y 2) claras y concisas, como en la generación 1. A continuación, algunos ejemplos:

- ❖ E: ¿Ok? Esta es la primera.  
I: Ajá. (Pausa) El platillo de alambre de pollo y llevado literalmente a agarrar un alambre y dibujar un pollo. [Generación 2, sexo masculino, escuela privada]
  
- ❖ E: Ok. Si te diera una naranja con cáscara, ¿me la pelarías?  
I: Otro albur, en me la pelarías.  
E: Ok. ¿En las taquerías comes parado?  
I: Otro albur. Comer parado con referencia a que si harías un blow a un hombre.  
E: Ok. Eh, a los chilaquiles con crema, ¿le sacas?  
I: Otro albur, sacar crema referente a masturbarse y terminar. [Generación 2, sexo masculino, escuela privada]
  
- E: Ok, ehm, va el siguiente. ¿Por qué será que me encanta la dona con pasas?  
I: Bueno, ese es un poco complicado, no creo que lo pueda entender cualquier persona, ehm.  
E: ¿Tú lo entiendes?  
I: Sí.  
E: ¿Qué se entiende?  
I: Se entiende, bueno, desde luego tenemos el elemento de dona que nos remite a, realmente al culo, ¿no? al ano y pues bueno las pasas, pues tiene que ver justamente como con el residuo que está cerca de, cerca de esa zona, ¿no? o bien pueden simular pasas, o bien también se me ocurre que también podría ser la dona con pasas que al momento de hacer la penetración anal, las, los, testículos del hombres quedan cerquita del hombre de la dona, entonces también se les dicen pasas a los testículos algunas veces, entonces pienso en ambas cosas. [Generación 2, sexo masculino, escuela privada]

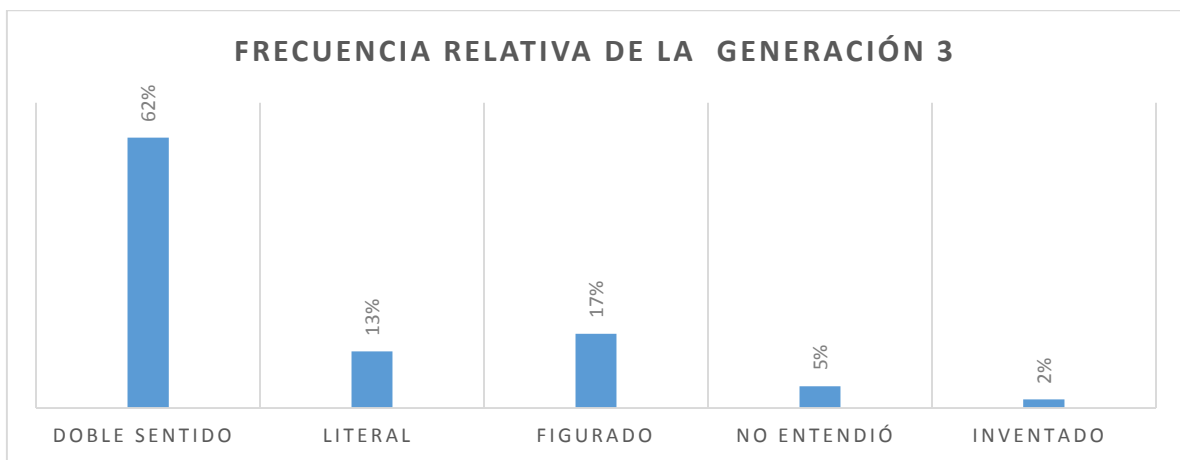
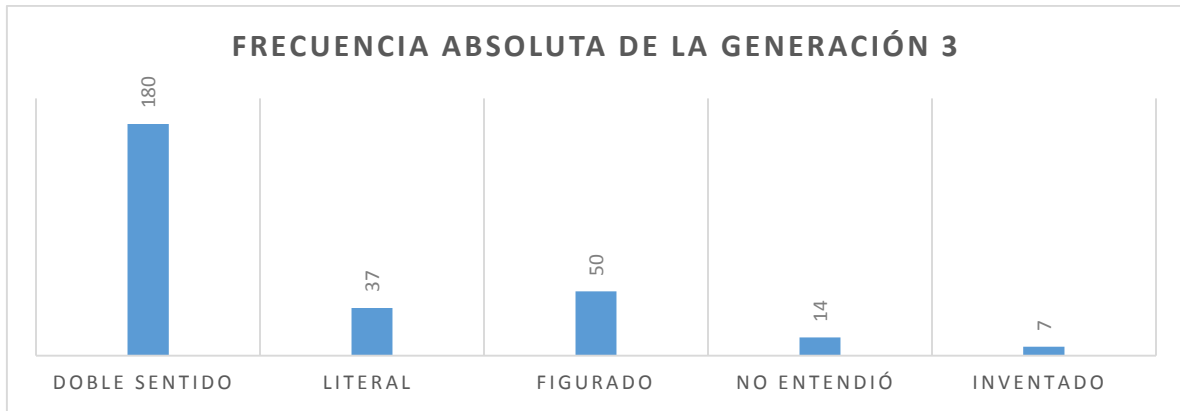
- ❖ I: (Risas) Sí.
- E: ¿Qué se entendió?
- I: O sea, el niño, inocente, piensa que es una regla, regla, de medir, no, no piensa que está embarazada la hermana.
- E: Ok. Perfecto. El siguiente dice, te vendo un caballo, y yo, ¿para qué quiero un caballo vendado? ¿Se entendió? ¿Qué se entendió?
- I: Vender de o sea, vendo de vender y vendo de vender. [Generación 2, sexo femenino, escuela privada]

Se recuperó en un 57% el doble sentido, seguido del sentido figurado con 27%, se dio únicamente el sentido literal en el 7% y no se entendieron algunas estructuras en el 7% también. Sólo en el 1% de las composiciones se inventó algún sentido que no se tuviera contemplado. (Véase la Gráfica 3).

Esta generación obtuvo mucho mejor que la anterior los sentidos no literales, con un 19% de la generación 1 frente a un 27% de la generación 2. Respecto a la recuperación del doble sentido, la generación 1 lo hizo en un 32% frente al 57% de la generación 2, y por último, la generación 1 recuperó en un 29% de los ítems el sentido literal frente al 7% en la generación 2. Los datos demuestran que la generación 2 rescata mucho mejor los dobles sentidos y los sentidos figurados que la anterior. Esto puede ser por varias razones, quizás los miembros de la generación 1 fueron más pudorosos o tímidos al dar sus explicaciones que los de la generación 2, o bien, conforme la edad aumenta se adquiere una mayor capacidad lingüística para decodificar los dobles sentidos en las estructuras.

Esto puede suceder por un par de razones. La primera es que, conforme las personas crecen, tienen acceso a otro tipo de registros lingüísticos, en películas, libros o con otras personas, que les abren el panorama de los distintos tipos de habla. La segunda es que, al estar en presencia de algún chiste de doble sentido que no se entienda, se pregunte por el significado, y alguien lo explique. Así, poco a poco se va adquiriendo la habilidad para decodificar los dobles sentidos, ya que muchos de ellos siguen un patrón.

### Generación 3:



**Gráfica 4: Recuperación del doble sentido de la Generación 3**

Este grupo se compone por 8 miembros, por lo que los ítems que se analizaron son igualmente 288.

Esta es la generación que mejor recuperó el doble sentido con un 62% de los ítems, frente al 32% de la generación 1 y el 57% de la 2, seguido de sólo el sentido figurado con 17%; es importante mencionar que para las cábulas sólo dieron el sentido figurado, ya que con el sentido literal se les hacía poco probable que existiera:

❖ E: Ok, el siguiente dice, chupe de pepino.

I: Chupe de pepino, bueno, este pues lo mismo, este doble sentido que se puede dar del pepino con el pene y este, y que lo que uno está chupando en lugar del pepino, o sea, el chupe que también puede ser entendido como un, un trago, este, se asocia más bien como a una actividad de tipo sexual, ¿no?

E: Ok, eh, descargar el rifle.

I: Descargar el rifle, pues es como una expresión muy utilizada entre los hombres para decir ahorita vengo voy orinar, ¿no?

E: Ok y jalarle el cuello al ganso.

I: Jalarle el cuello al ganso, pues también creo que es una expresión que está asociada a masturbarse. [Generación 3, sexo masculino, escuela privada]

❖ E: Ok, el siguiente es chupe de pepino.

I: Que me gusta mamar (risas):

E: Ok, eh, descargar el rifle.

I: Que se vienen.

E: Ok y jalarle el cuello al ganso.

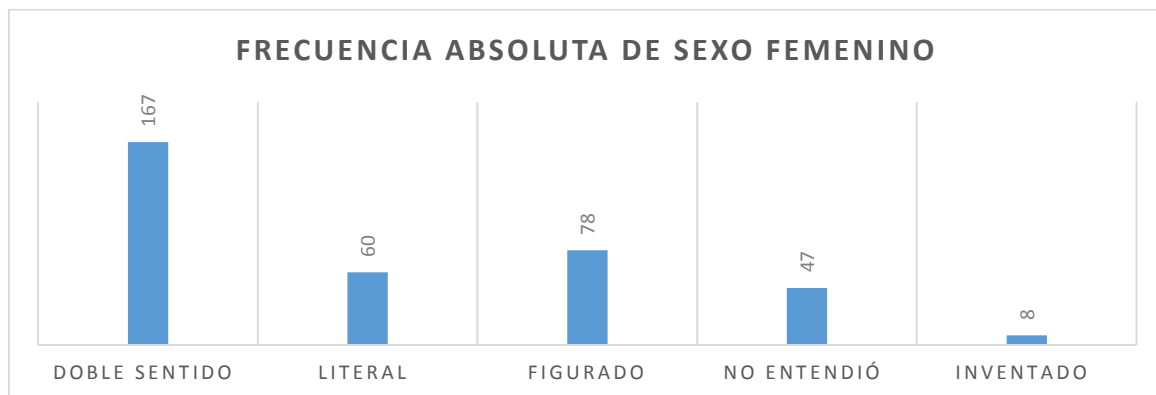
I: Ah, bueno, que se la están chaqueteando, esa es muy vieja. [Generación 3, sexo femenino, escuela pública]

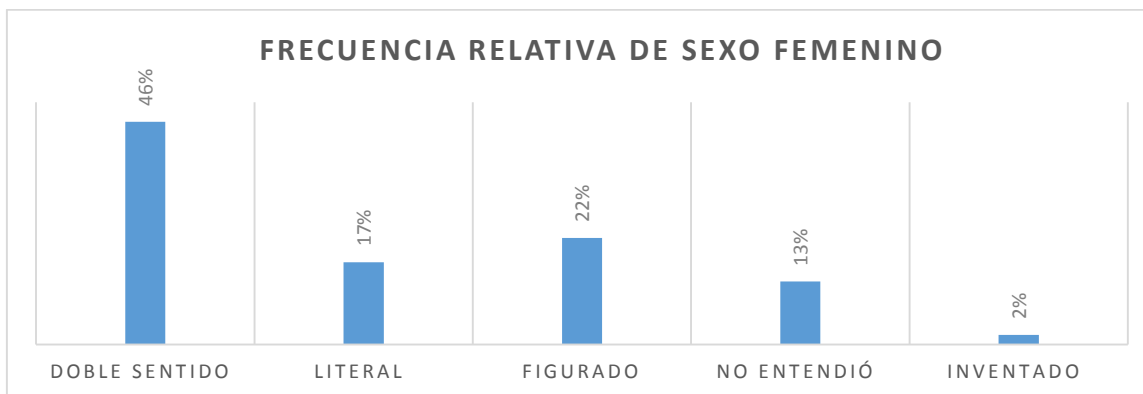
Igual que la generación anterior, le siguen el que recuperaran el sentido literal con un 13%, no entendieron el 4% y por último que dieran algún doble sentido que no estuviera contemplado en el análisis inicial con un 2%. (Véase la Gráfica 4).

Es probable que el entendimiento del doble sentido sea mayor en esta generación porque es una habilidad que se alcanza con el paso del tiempo y que tiene que ver con la experiencia que se va adquiriendo.

#### 4.1.2 Resultados por sexo:

##### Sexo femenino:





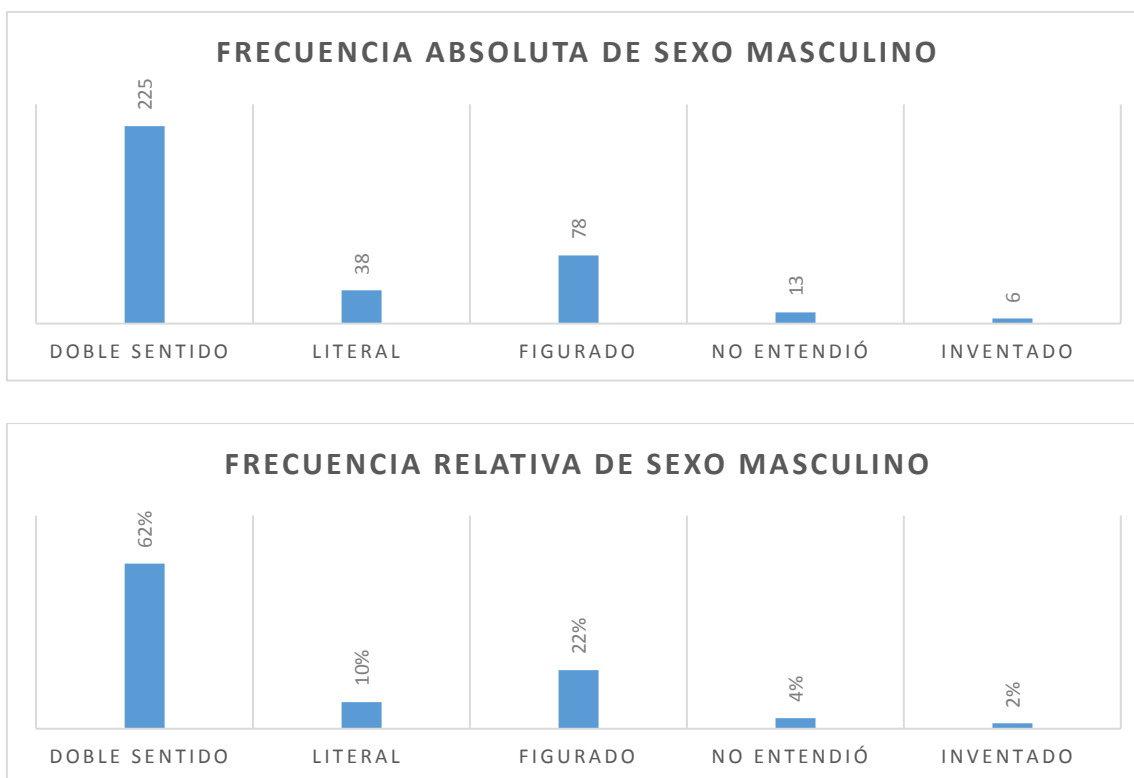
**Gráfica 5: Recuperación del doble sentido del sexo femenino**

Para el sexo femenino se analizaron un total de 360 ítems. En el caso de las mujeres se recuperó en un 46% los dobles sentidos, es decir, menos de la mitad de los dobles sentidos. Se obtuvo en un 22% los sentidos figurados, el literal con 17%, el no entender con 13% y por último dar un doble sentido que no se tenía contemplado con 2%. (Véase Gráfica 5)

A continuación, un ejemplo donde se puede apreciar la falta de reconocimiento del doble sentido:

- ❖ E: Ok, a los chilaquiles con crema ¿le sacas?
- I: Mmm, no (risas).
- E: Ok, pero o sea, no es pregunta.
- I: (Risas) Ya sé, pues todo es en relación al sexo oral.
- E: Ok, ¿todo lo que te dije?
- I: Sí. O una persona que le pone mucha crema a sus tacos, alguien muy fifirifis que no quieres tratar con él. [Generación 3, sexo femenino, escuela privada]

## Sexo masculino:



**Gráfica 6: Recuperación del doble sentido del sexo masculino**

Al igual que para el sexo femenino, para el masculino se analizaron 369 ítems. El sexo masculino obtuvo los dobles sentidos en un 62%, seguido, por el entendimiento del sentido figurado (22%). La explicación únicamente del sentido literal tiene un 10%, los ítems que no se entendieron fueron el 3% y en los que se dio otro doble sentido un 2%. (Véase la Gráfica 6). A continuación, unos ejemplos tomados de las entrevistas:

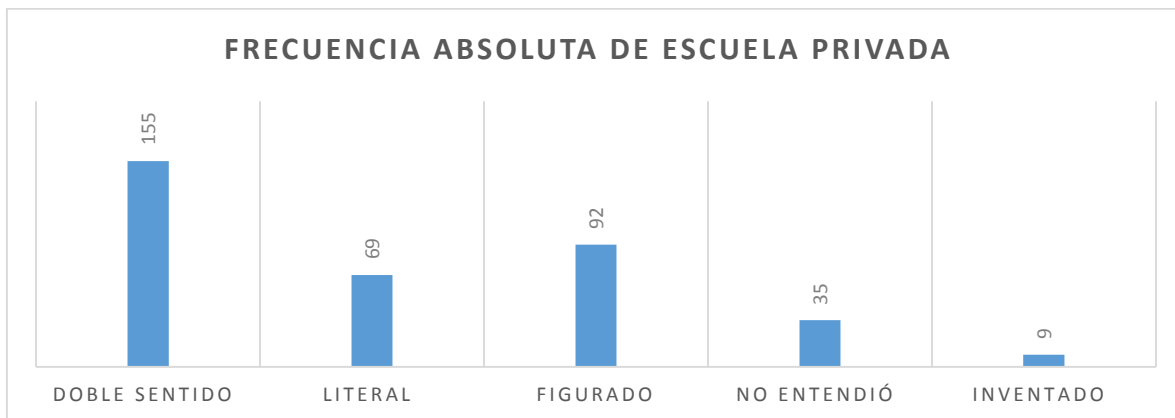
- ❖ **E:** Ok, este es el segundo. Dice las mujeres sí sabemos invertir en la bolsa. ¿Qué se entiende?  
**I:** Ah, que se puede invertir, o sea que en la bolsa de valores se puede invertir para aumentar tu dinero, tus ganancias, pero también las mujeres compran bolsas, entonces invierten en esa bolsa. [Generación 1, sexo masculino, escuela privada]
  
- ❖ **E:** Ok. Este.  
**I:** (Risas).  
**E:** ¿Qué se entiende?  
**I:** Eeeh... Tienes un huevo con frijol como si fuera comida pero frijol como si fuera frío, por la imagen del huevo con frío. [Generación 2, sexo masculino, escuela privada]

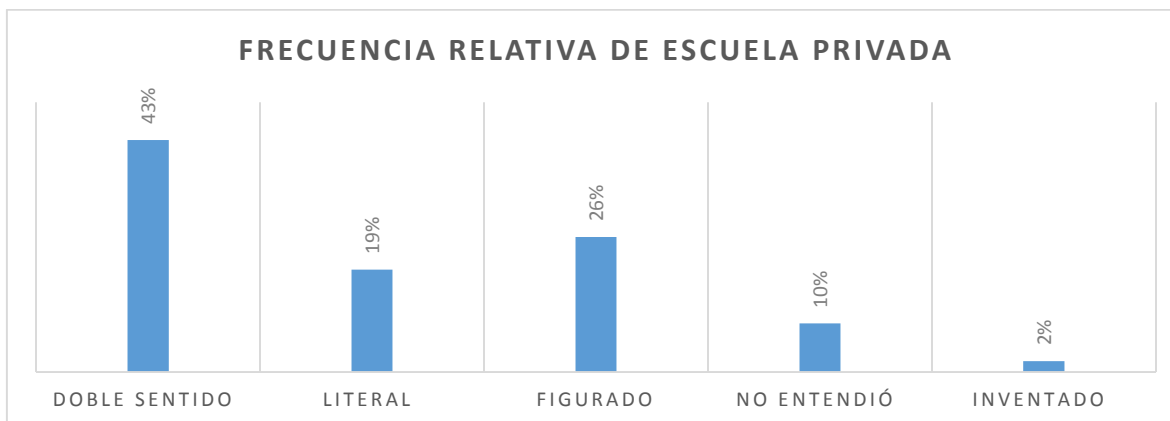
Contrasta la obtención del doble sentido del sexo masculino (62%) frente al sexo femenino (46%); de alguna manera era lo esperado, pues las mujeres se mostraron por lo general un poco más tímidas y reservadas que los hombres al dar sus respuestas. Además, es posible que las mujeres no estén tanto en contacto con los dobles sentidos sexuales, sobre todo las de las generaciones 1 y 3, porque comúnmente los hombres tienden a ser más abiertos con las cuestiones sexuales.

Esta situación se puede deber a que socialmente se le impone a las mujeres ser serias, recatadas y educadas, y hablar de cuestiones tabú, como el sexo, se considera una falta. Esto puede causar que las mujeres en general sean más pudorosas para hablar de estos asuntos. Por el contrario, los hombres tienen una mayor libertad para hablar de estos temas.

#### 4.1.3 Resultados por tipo de escuela (privada o pública):

##### Escuela privada:





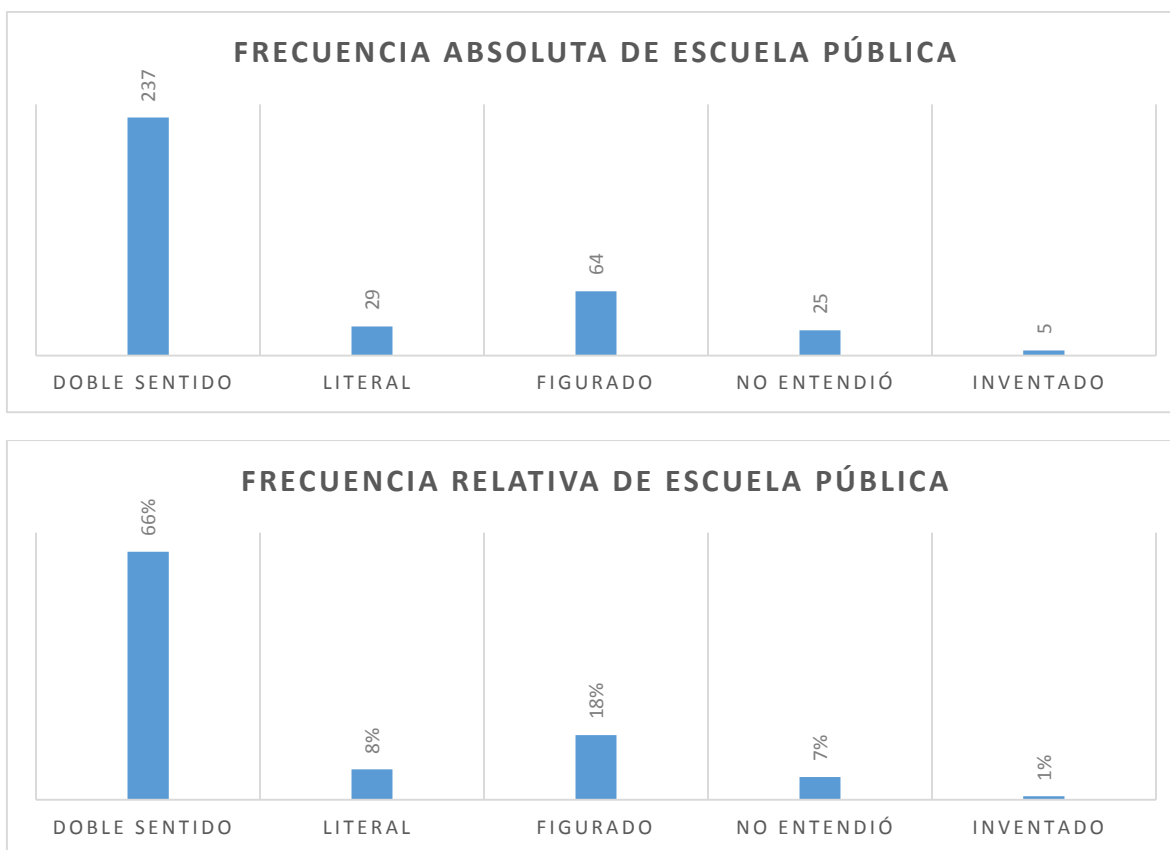
**Gráfica 7: Recuperación del doble sentido de escuela privada**

Se analizaron 360 ítems para escuela privada. En este tipo de escuela se entendió en mayor proporción el doble sentido con un 43%, seguido del sentido figurado con un 26%, el literal (19%), que no entendieran algunos ejemplos (10%) y por último que dieran algún doble sentido que no estaba esperado (2%). (Véase la Gráfica 7). A continuación, un ejemplo de las entrevistas, en el primero se recupera el doble sentido pero en el segundo no:

- ❖ E: Ok. El siguiente dice ¿Vino de la casa, señor? ¿Y a usted qué le importa de dónde vengo?  
¿Se entiende?  
I: Se entiende.  
E: ¿Qué se entiende?  
I: Que es un mesero que ofrece vino de la casa pero el señor no entiende eso, entiende otra palabra.  
E: ¿Qué otra palabra?  
I: de que vino, o sea del verbo ¿venir? [Generación 2, sexo masculino, escuela privada]
  
- ❖ E: ¿Sí? ¿Qué se entendió?  
I: Mira, la, está haciendo una comparación, la regla de la chica pues está hablando de la regla de ella, la menstruación...  
E: Sí.  
I: Y el chico el compás a ver en qué momento puede tener relaciones yo así lo entiendo. [Generación 3, sexo femenino, escuela privada]



### Escuela pública:



**Gráfica 8: Recuperación del doble sentido de escuela pública**

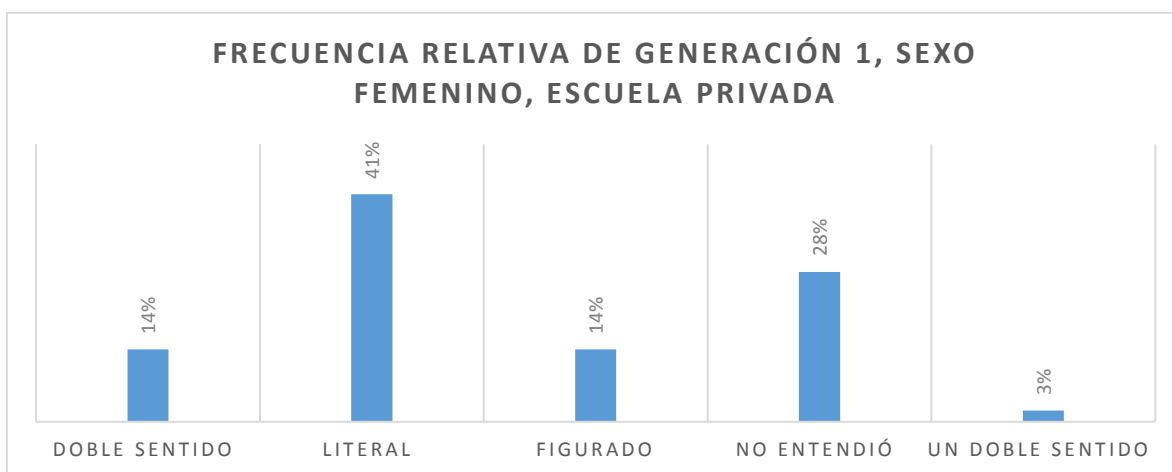
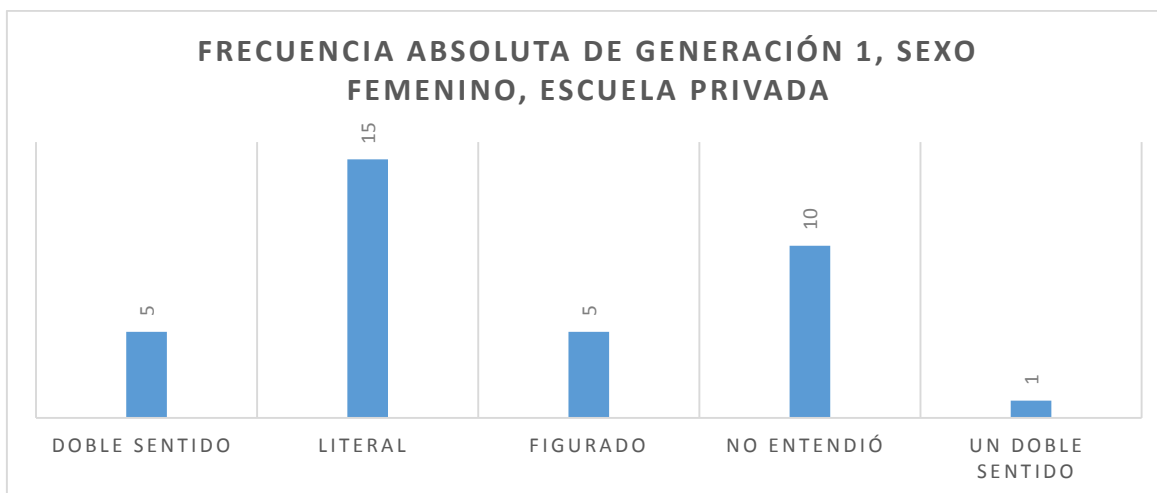
También para escuela pública se trabajó con 360 ítems. Se obtuvo el doble sentido en un 66%, número que contrasta con el 43% de la escuela privada. La diferencia se puede dar gracias a que las personas de escuelas públicas tal vez se mueven en ambientes diversos con personas distintas, lo que enriquece su léxico, a diferencia de la clase alta que puede estar en círculos más cerrados. Esto nos muestra que el factor del tipo de escuela sí es importante.

Le sigue el 18% del sentido figurado y casi en igual proporción recuperaron el sentido literal (8%) y no entendieron algunas estructuras (7%). Por último, como siempre, se encuentra el que hayan dado un doble sentido que no se tenía esperado con el 1%. (Ver Gráfica 8)

#### 4.1.4 Resultados por generación, sexo y tipo de escuela

Para todos los resultados segmentados por generación, sexo y tipo de escuela se estudiaron 72 ítems, excepto para la generación 1 que son 36.

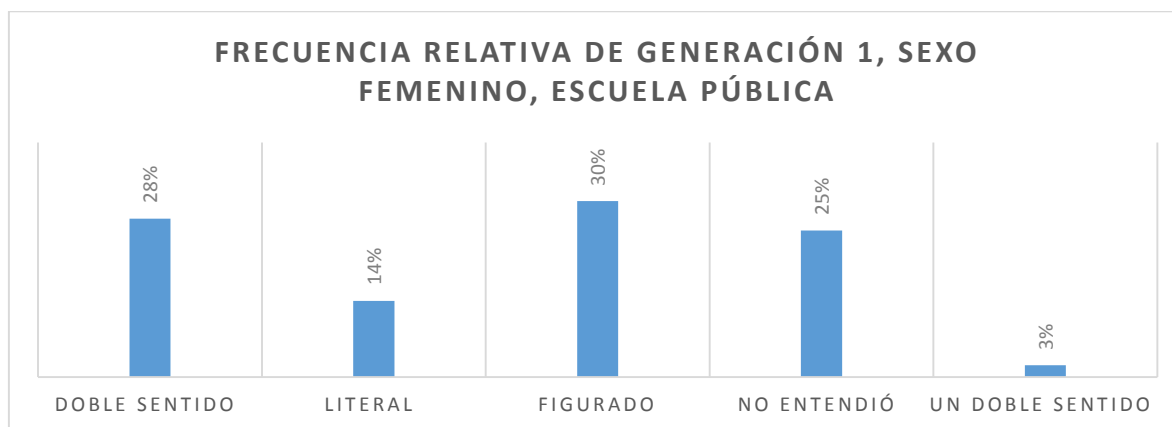
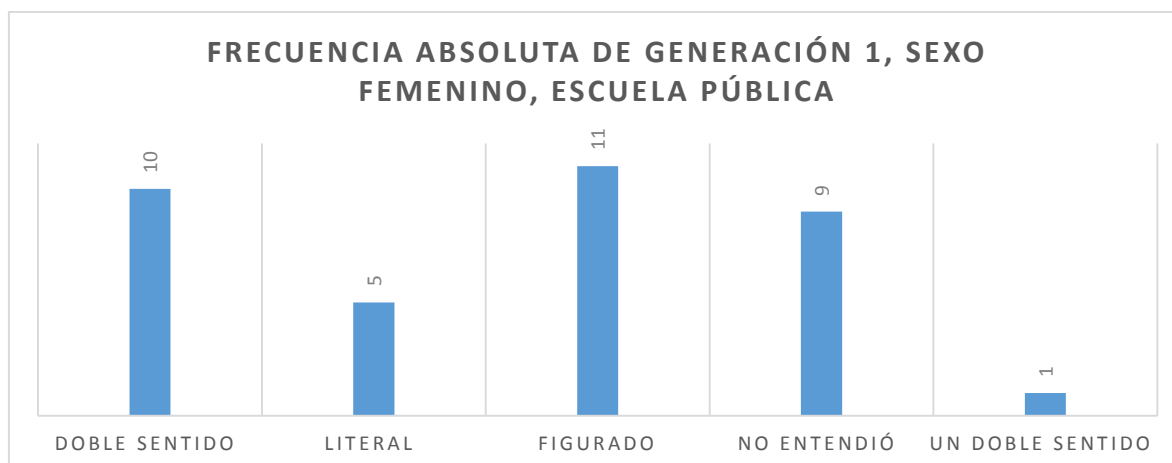
##### Generación 1, sexo femenino, escuela privada



**Gráfica 9: Recuperación del doble sentido de la generación 1, sexo femenino y escuela privada.**

En esta sección de los entrevistados se recuperó principalmente el sentido literal de las estructuras (41%), seguido de no entender (28%). En igual proporción, se obtuvo el doble sentido y el sentido figurado, ambos con 14% y solamente en un 3% se creó un doble sentido que no estaba contemplado. (Véase Gráfica 9)

## Generación 1, sexo femenino, escuela pública



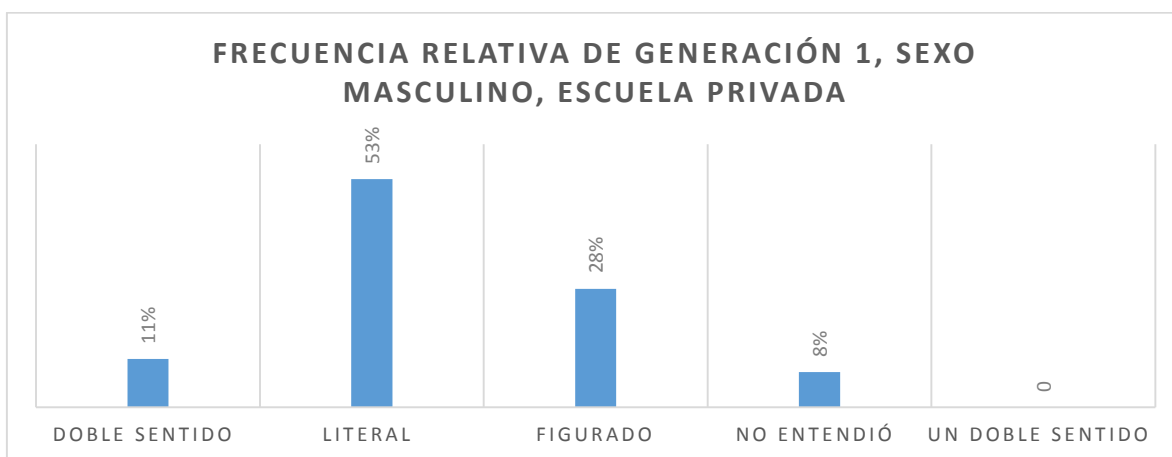
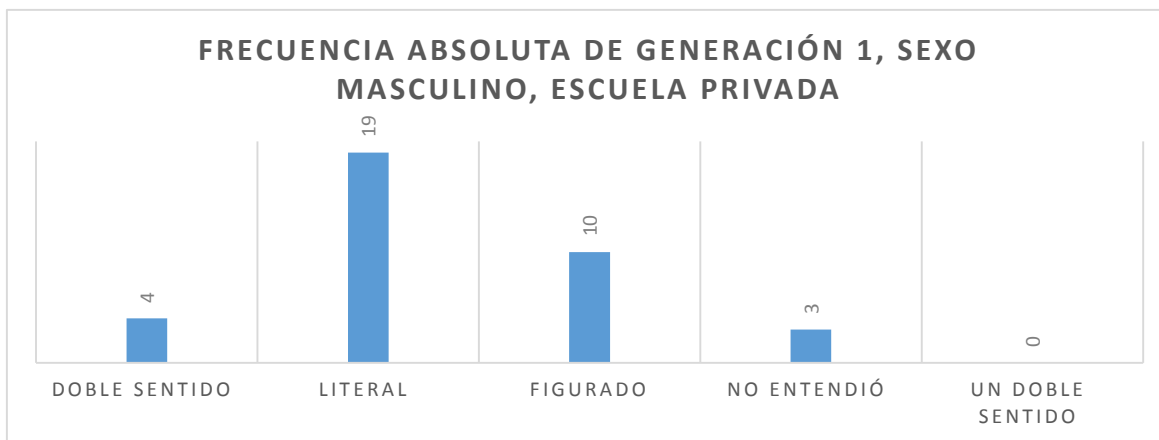
**Gráfica 10: Recuperación del doble sentido de la generación 1, sexo femenino y escuela pública**

Se resolvió en un 30% de los ítems el sentido figurado, después el doble sentido con un 28%, el 25% de los ejemplos no se entendió, en el 14% se obtuvo el sentido literal y en el 3% se dio un sentido que no estaba contemplado. (Véase Gráfica 10)

Estos datos contrastan con los de escuela privada, ya que, la recuperación del doble sentido se hizo exactamente a la mitad que en miembros de escuela pública (14% frente a 28%). También resalta el hecho de que en escuela privada se obtuvo en un 41% de los ejemplos el sentido literal frente a un 14% de escuela pública. En cuanto al sentido figurado la escuela privada lo rescató en un 14% mientras que la escuela pública en un 30%. Las estructuras que no se entendieron tienen más o menos un mismo porcentaje: la alta 28% y la baja 25%.

Los datos arrojan que el tipo de escuela es un factor determinante en el entendimiento de las composiciones lúdicas. Esto se puede deber a que los miembros de las escuelas privadas se mueven en círculos sociales parecidos entre sí, mientras que los de escuelas públicas se relacionan con tipos de personas menos homogéneos.

### Generación 1, sexo masculino, escuela privada



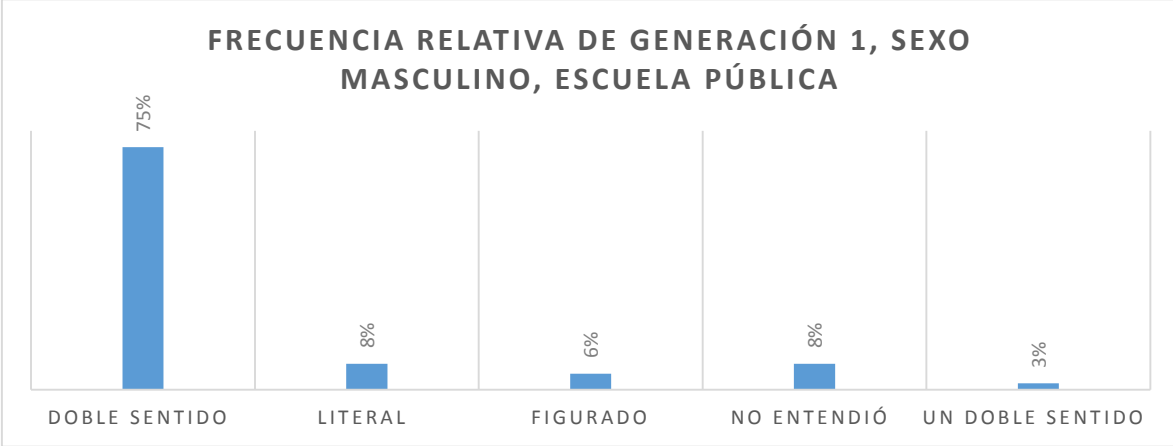
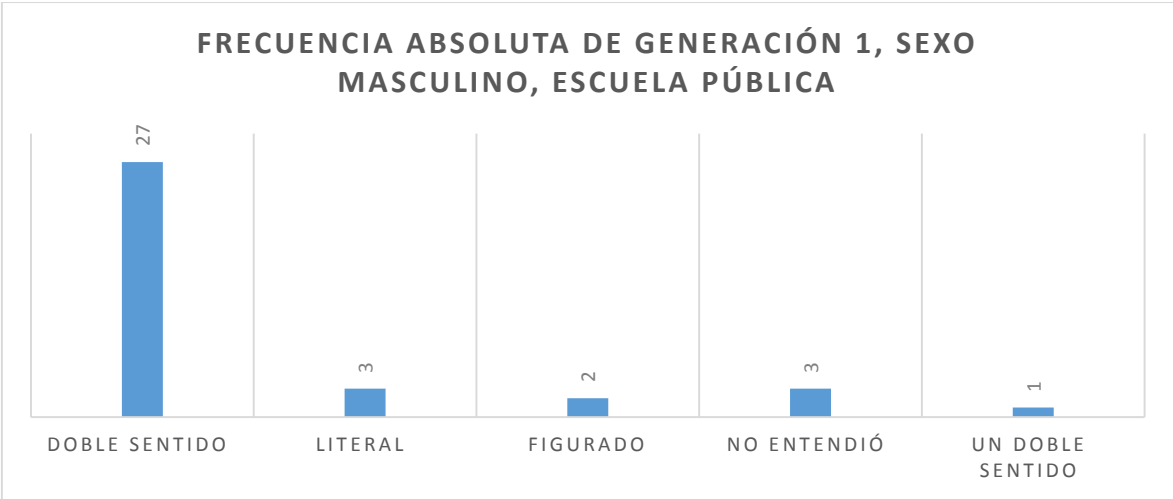
**Gráfica 11: Recuperación del doble sentido de la generación 1, sexo masculino, escuela privada**

Se resolvió en un 53% el sentido literal, con un 28% el figurado, con un 11% el doble sentido y un 8% de los ejemplos no se entendió (Véase Gráfica 11). Estos datos son parecidos a los obtenidos para la misma generación y tipo de escuela pero sexo femenino, ya que también las mujeres dieron en mayor proporción los significados

literales de las composiciones (41% frente a 53% de los hombres). Sin embargo, los hombres recuperaron el doble de sentidos figurados en mayor número de ítems que las mujeres (14% frente a 28%). El sexo femenino de escuela privada recuperó el 14% de ejemplos con doble sentido frente al 11% del sexo masculino.

Los datos muestran que no sólo el tipo de escuela es importante para el entendimiento de estas composiciones, sino también el género, porque el femenino dio en mayor proporción los dos sentidos mientras que el masculino únicamente el figurado.

**Generación 1, sexo masculino, escuela pública**



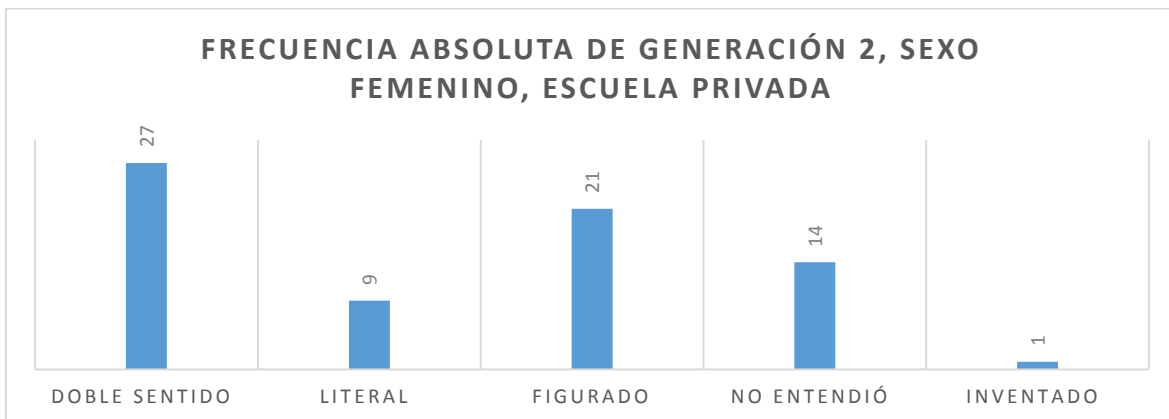
**Gráfica 12: Recuperación del doble sentido de la generación 1, sexo masculino, escuela pública**

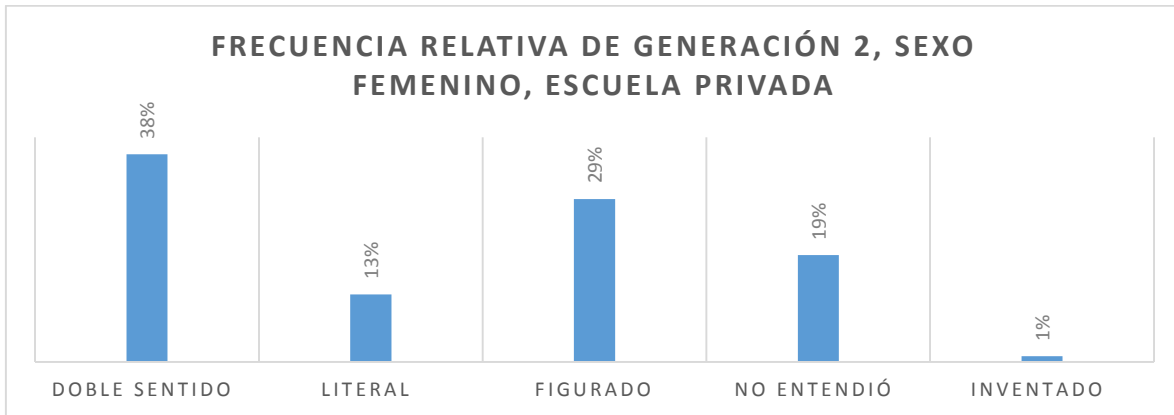
Este segmento resolvió el doble sentido de 75% de los ejemplos, número que contrasta con el 11% de escuela privada. Hay un 8% de obtener sentidos literales (frente al 53% de escuela privada para este mismo sexo) y de no entender alguna composición y por último, 3% de inventar un sentido en algún ítem (Véase Gráfica 12).

### Resultados para generación 1

Los miembros de escuela pública resolvieron mejor el sentido figurado y el doble sentido que los de privada, mientras que el sexo es el segundo factor en importancia para decodificar los dobles sentidos, ya que el género masculino lo recuperó mejor, al menos para esta generación.

### Generación 2, sexo femenino, escuela privada

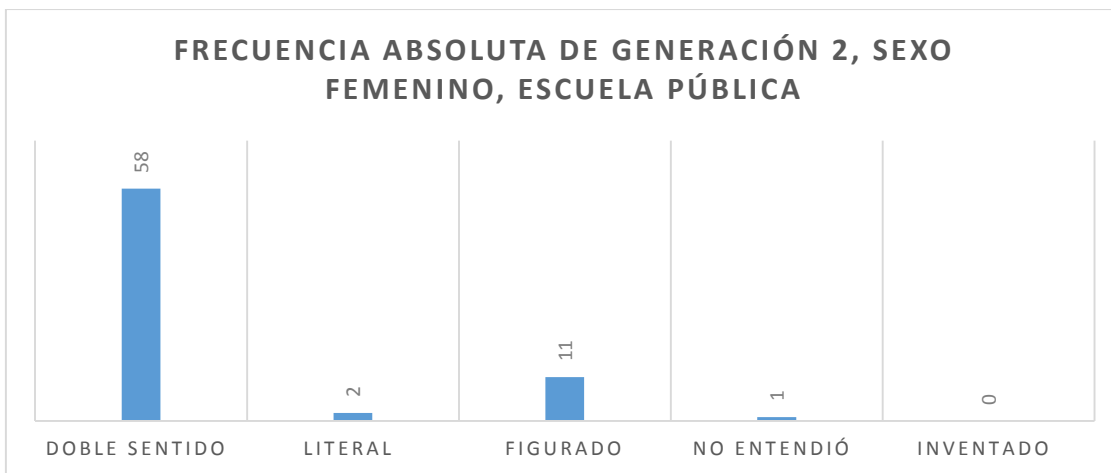


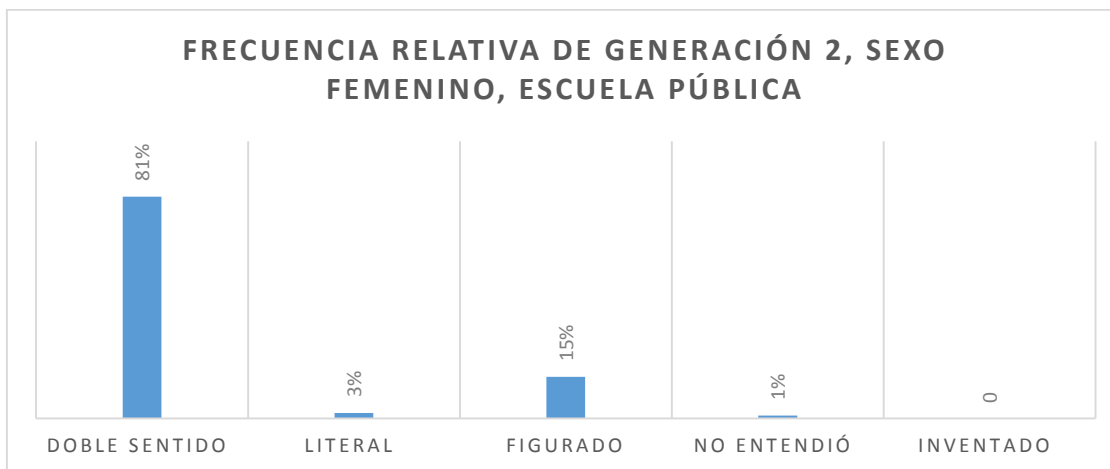


**Gráfica 13: Recuperación del doble sentido de la generación 2, sexo femenino, escuela privada**

Se obtuvo el doble sentido en un 38%, el sentido figurado en un 29%, el no entender alguna estructura en un 19%, el sentido literal en un 12% e inventar un doble sentido con un 1%. (Véase Gráfica 13). Estos datos contrastan con los de esta misma generación y sexo pero para escuela pública que se muestran adelante.

### Generación 2, sexo femenino, escuela pública





**Gráfica 14: Recuperación del doble sentido de la generación 2, sexo femenino, escuela pública**

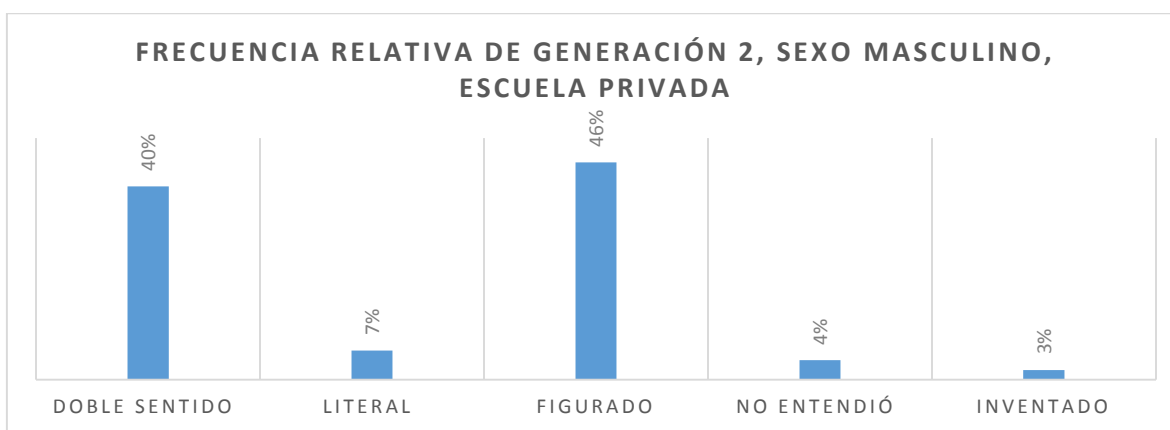
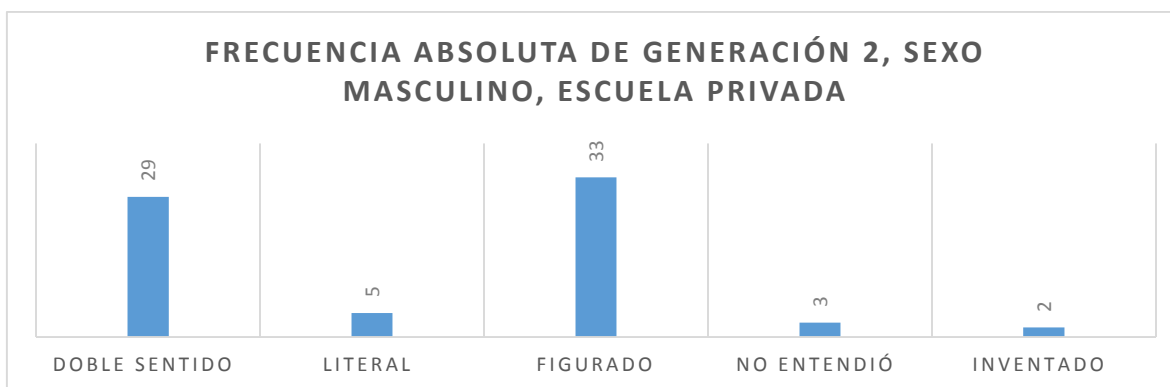
Se dio el doble sentido en un 81%, porcentaje muy alto en comparación con escuela pública. El sentido figurado tuvo un 15% de entendimiento y prácticamente no se recuperó el sentido literal (2%), ni se entendió algún ejemplo (1%) y no se inventó ningún doble sentido. (Véase Gráfica 14)

Estos resultados contrastan con los obtenidos para esta misma generación y sexo, pero en escuela privada, ya que hubo muchos más casos en donde se recuperó el sentido literal (13% escuela privada frente al 2% de escuela pública). También en que no se entendiera alguna estructura se perciben diferencias significativas (19% de escuela privada frente al 1% de escuela pública), por lo que podemos decir que el tipo de escuela para esta generación y género sí provoca un cambio importante en el entendimiento de las estructuras.

Esto se puede deber quizás a que las informantes de las escuelas privadas se mostraron más pudorosas al momento de explicar las estructuras que se les presentaron, aunque reconozcan que hay más de un sentido presente en ellas. También, como ya se comentó, los miembros de las escuelas privadas pueden estar en contacto con menos personas de distintos ámbitos, lo que limita su conocimiento y entendimiento del doble sentido.



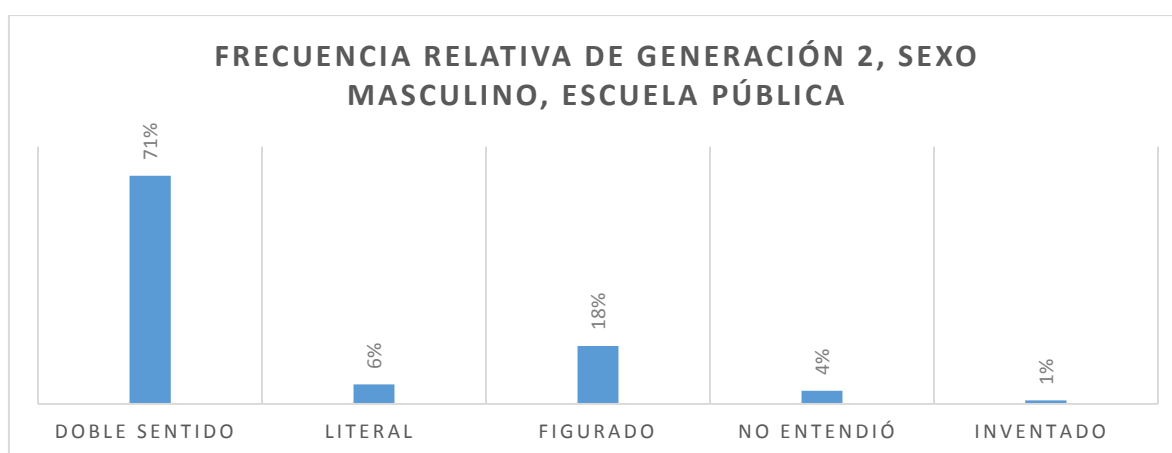
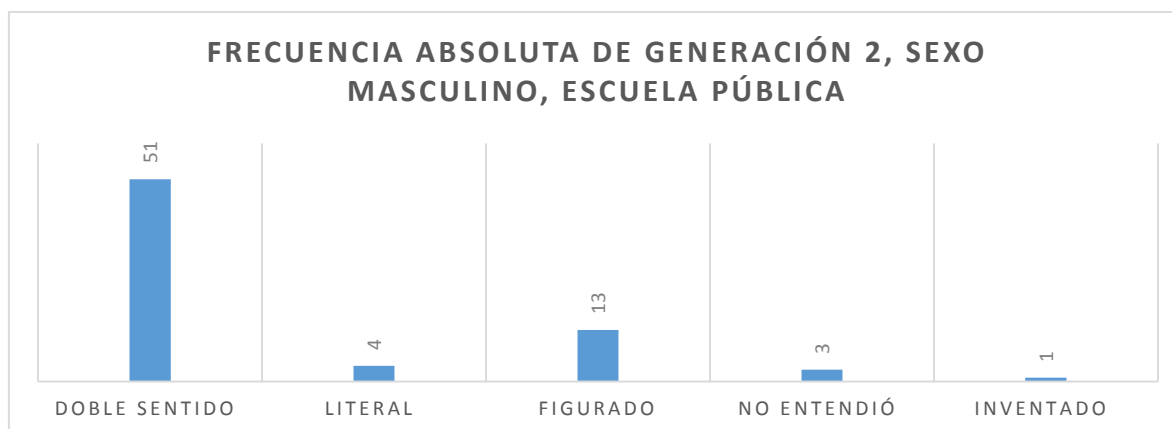
## Generación 2, sexo masculino, escuela privada



**Gráfica 15: Recuperación del doble sentido de la generación 2, sexo masculino, escuela privada**

Se resolvió el sentido figurado con un 46%, después el doble sentido con un 40% y en casi igual proporción el sentido literal, no entender o dar un doble sentido creado, con un 7%, 4% y 3%, respectivamente. (Véase la Gráficas 15). Estos datos difieren con los de la misma generación y sexo pero escuela pública que se muestran adelante.

## Generación 2, sexo masculino, escuela pública.



**Gráfica 16: Recuperación del doble sentido de la generación 2, sexo masculino, escuela pública**

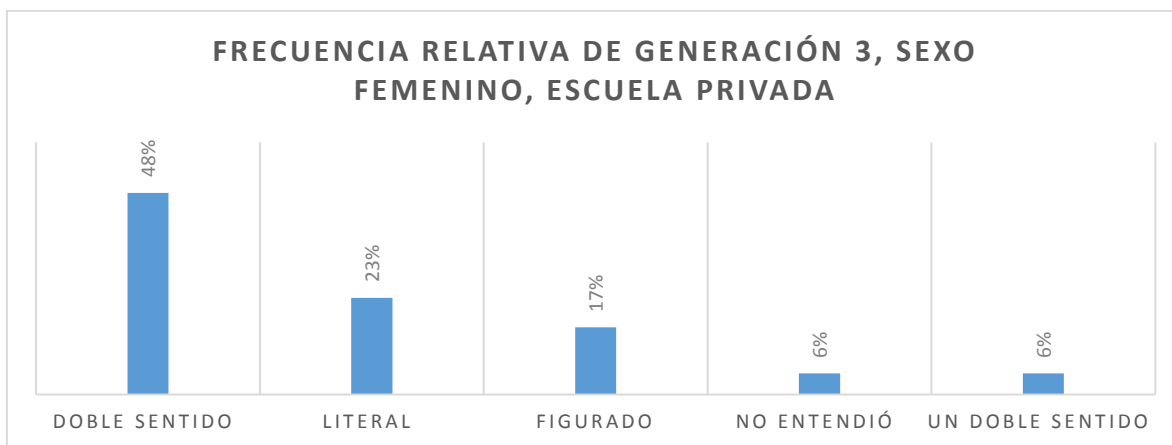
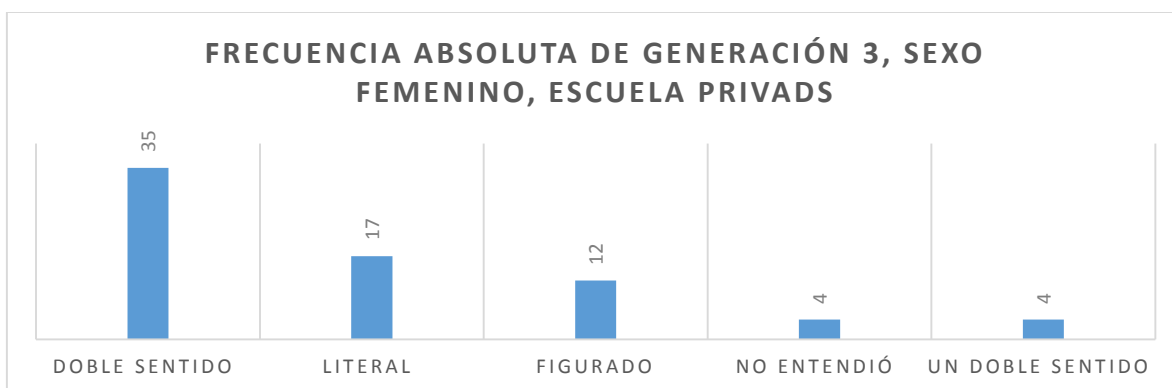
Esta sección rescató principalmente el doble sentido con un 71%, después el sentido figurado (18%), casi en igual proporción el sentido literal y no entender (con 6% y 4%, respectivamente) y por último inventar un doble sentido con un 1%. (Véase Gráfica 16). Contrasta con el 40% de dobles sentidos obtenidos en los miembros de escuelas privadas.

## Resultados de la generación 2

Para esta generación los cambios más significativos se dieron en cuestiones de tipo de escuela, pues los de privada obtuvieron en menor número de ítems el doble sentido en comparación con la escuela pública, tanto para el sexo femenino como

el masculino. Los de escuela privada entendieron menos ejemplos que los de pública. Por último, las mujeres de privada entendieron menos que las de pública.

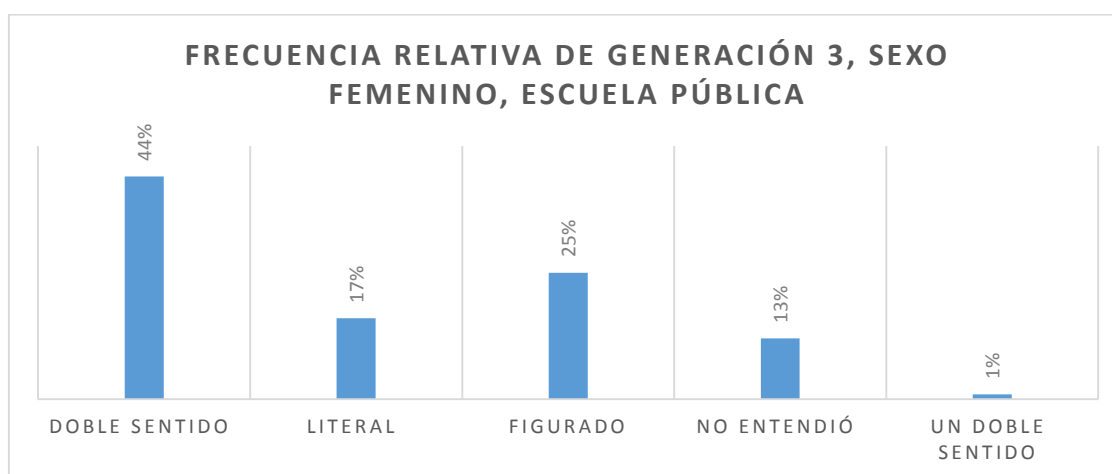
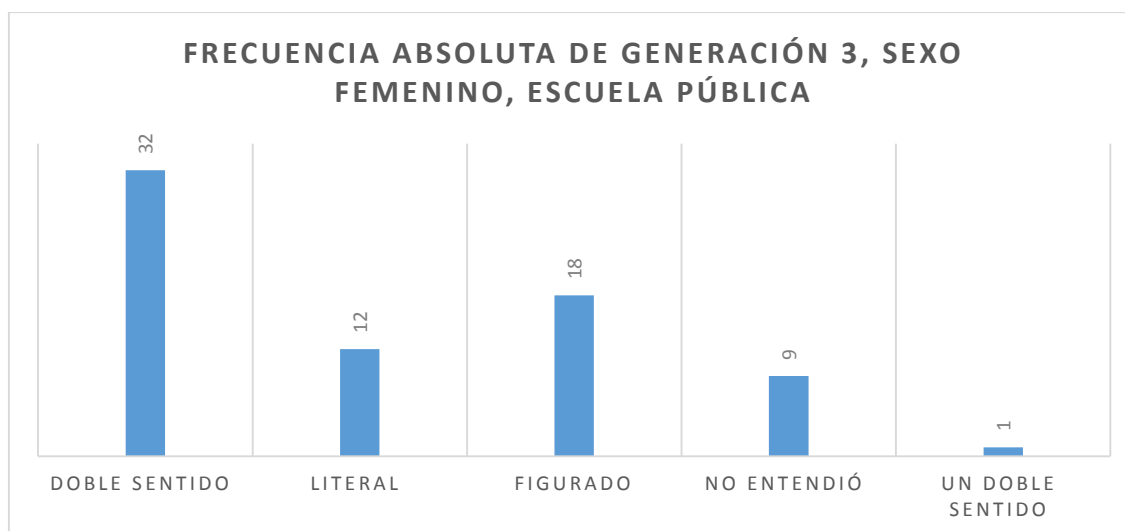
### Generación 3, sexo femenino, escuela privada



**Gráfica 17: Recuperación del doble sentido de la generación 3, sexo femenino, escuela privada**

Se recuperó el 48% de los dobles sentidos presentes en las composiciones, después el literal en 23%, el figurado en 17% y no entender o dar un sentido inventado en 6% respectivamente (Véase Gráfica 17).

### Generación 3, sexo femenino, escuela pública

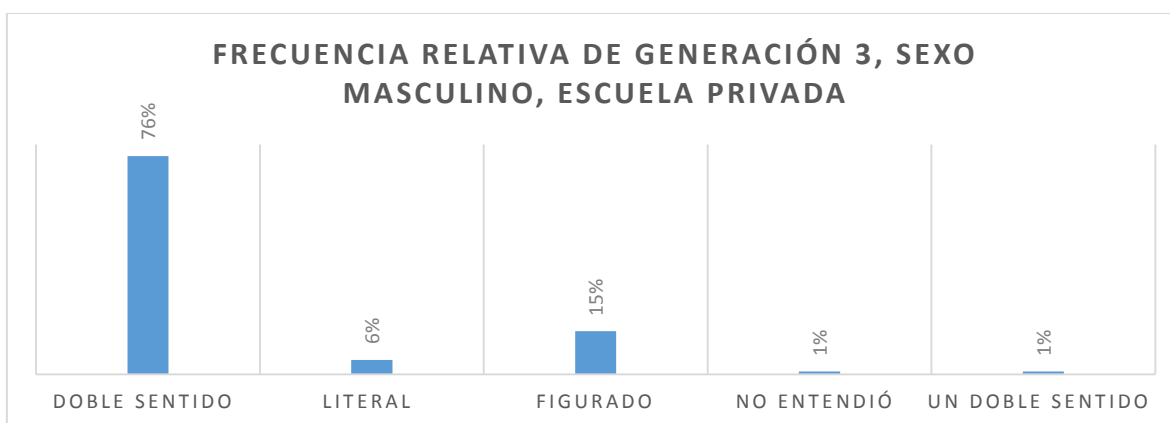
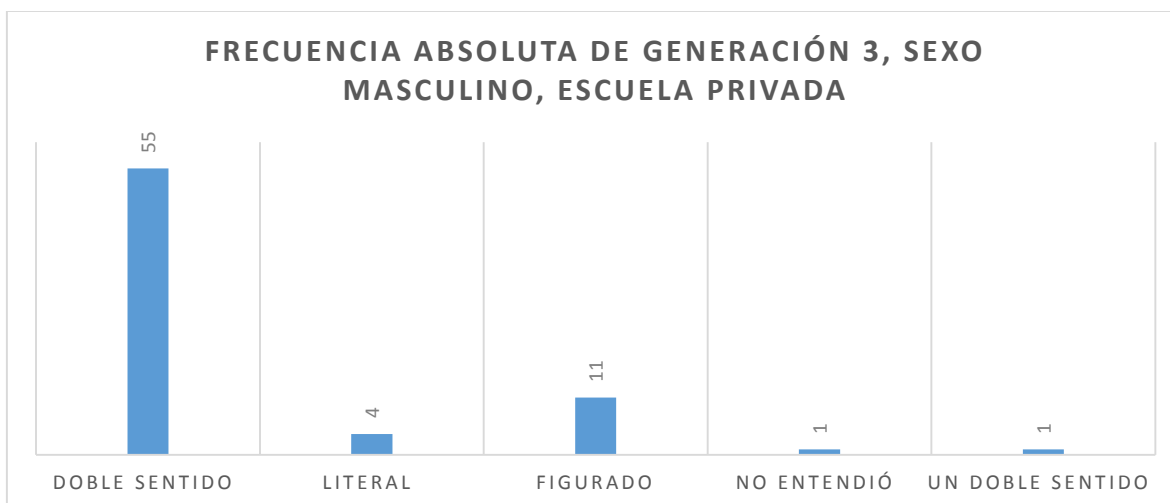


**Gráfica 18: Recuperación del doble sentido de la generación 3, sexo femenino, escuela pública**

Se resolvió el 44% de los dobles sentidos presentes en las estructuras, a comparación del 48% en los miembros de escuelas privadas, por lo que la diferencia no es significativa; un 25% de figurado frente a un 17% de la escuela privada, 17% de sentidos literales frente a un 23% de la escuela privada. Las composiciones que no se entendieron fueron un 13% de la escuela privada frente a un 6% de la pública, y por último, entre miembros de la escuela pública se inventó el 1% de sentidos, mientras que en los de privada un 6% (Véase Gráfica 18).

En el caso de la generación 3 y el sexo femenino el tipo de escuela no es tan importante para el entendimiento de los dobles sentidos.

### Generación 3, sexo masculino, escuela privada

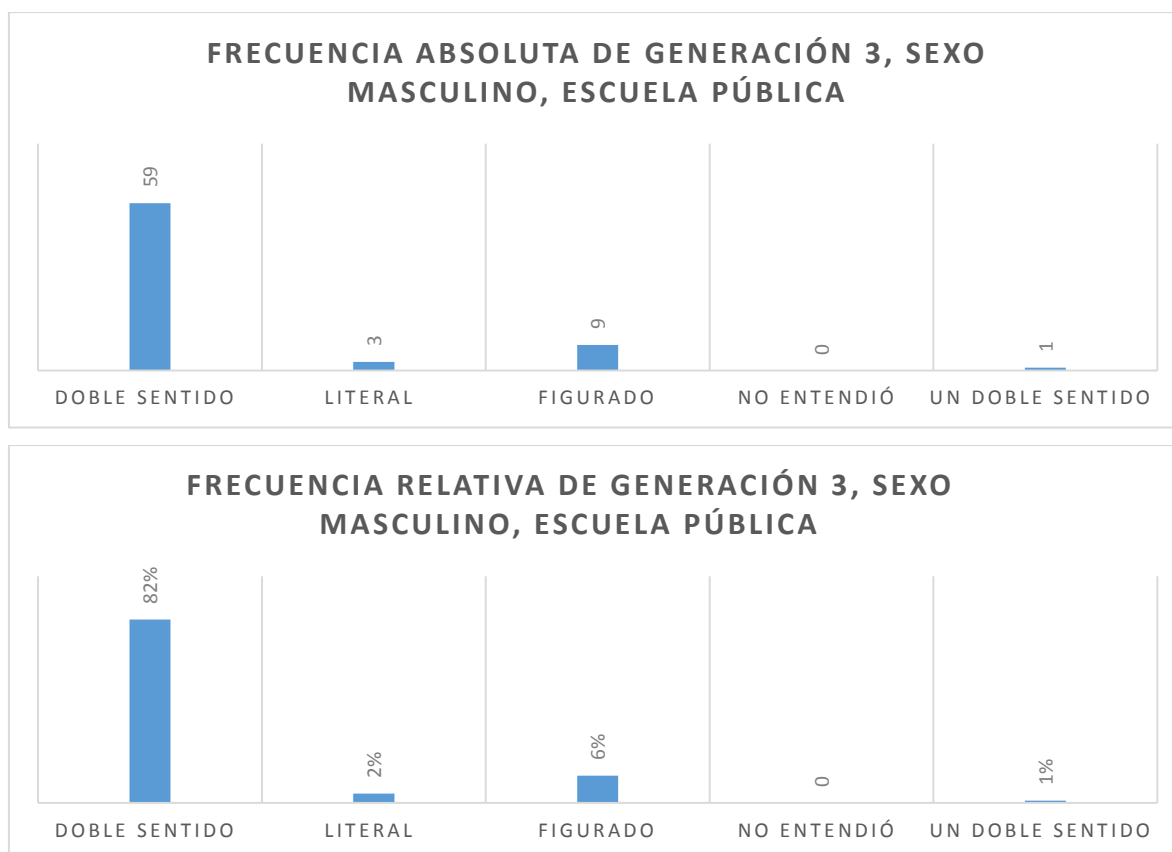


**Gráfica 19: Recuperación del doble sentido de la generación 3, sexo masculino, escuela privada**

Se explicó el 76% del doble sentido presente en los ejemplos, que contrasta con el 44% del sexo femenino y escuela pública y con el 48% del sexo femenino y escuela privada; el 15% del figurado, el 6% del literal y el 1% de no entender y de dar otro sentido (Véase la Gráfica 19).

Estos números contrastan con los porcentajes del sexo femenino y ambos tipos de escuela, porque principalmente se resolvió el doble sentido, lo que hizo que el resto de posibilidades de obtención de sentidos disminuyera.

### Generación 3, sexo masculino, escuela pública



**Gráfica 20: Recuperación del doble sentido de la generación 3, sexo masculino, escuela pública**

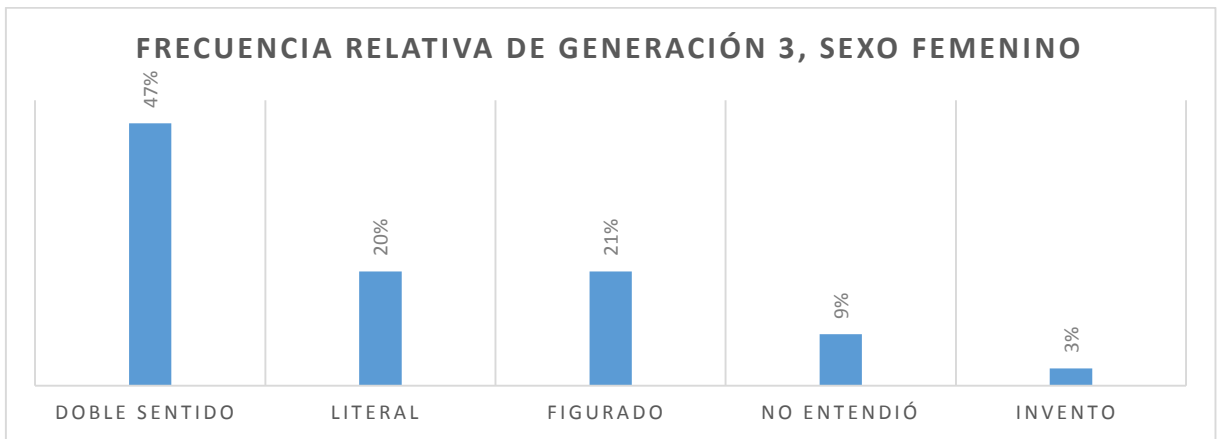
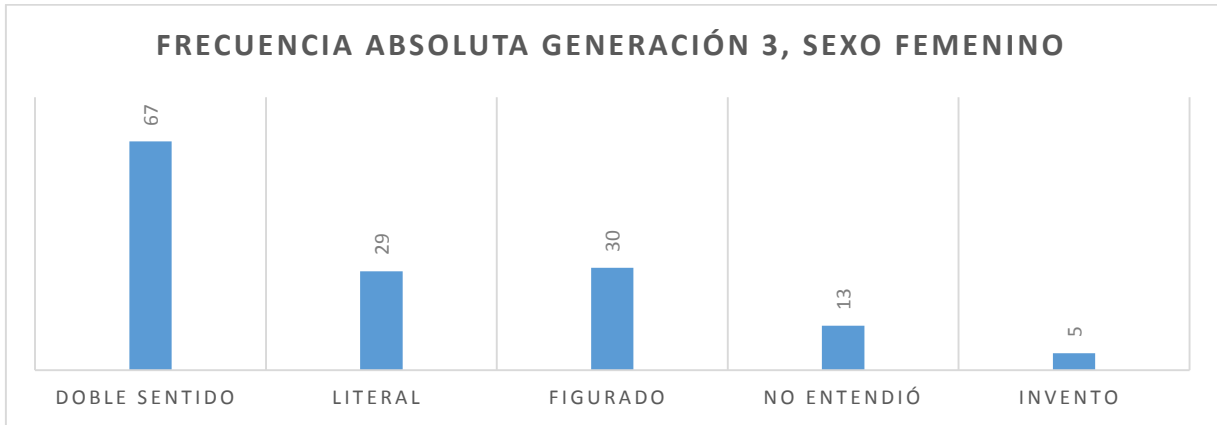
Se recuperó el doble sentido de 82% de las composiciones, número que no dista mucho del 76% de la escuela privada, pero sí del 44% del sexo femenino y escuela pública y del 48% del mismo género pero escuela privada. Se rescató el 6% del sentido figurado presente en los ejemplos, número que también contrasta con el 17% de la pública y el 25% de la privada de sexo femenino, y con el 25% de la escuela privada para el sexo masculino.

El sentido literal de las estructuras se resolvió en un 2%, mientras que para los miembros de escuelas privadas en un 6%. En el sexo femenino los porcentajes están más equilibrados con 23% de escuela privada y 17% de la pública. Este es el segmento que más entendió los ejemplos pues sólo no lo hizo en un 1% y también inventó en un 1% algún sentido (Véase Gráfica 20).

### Resultados para generación 3

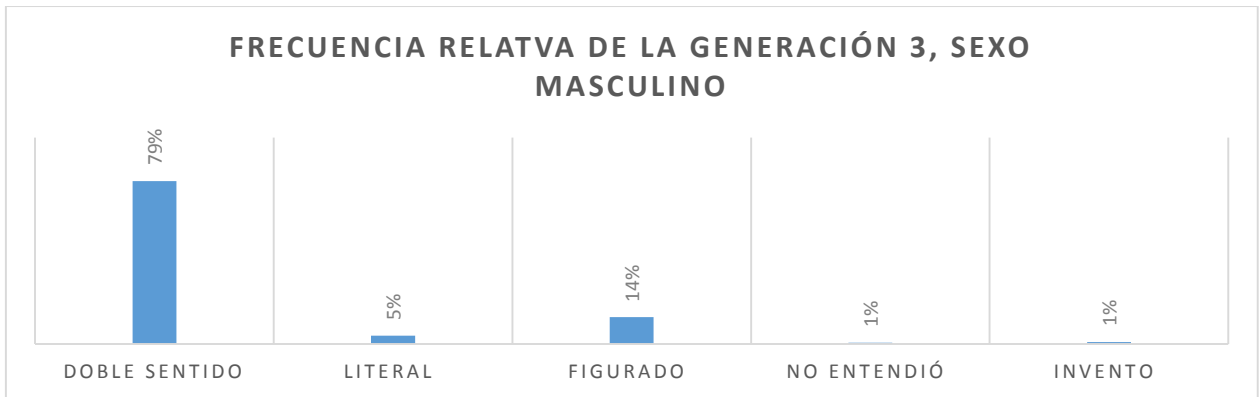
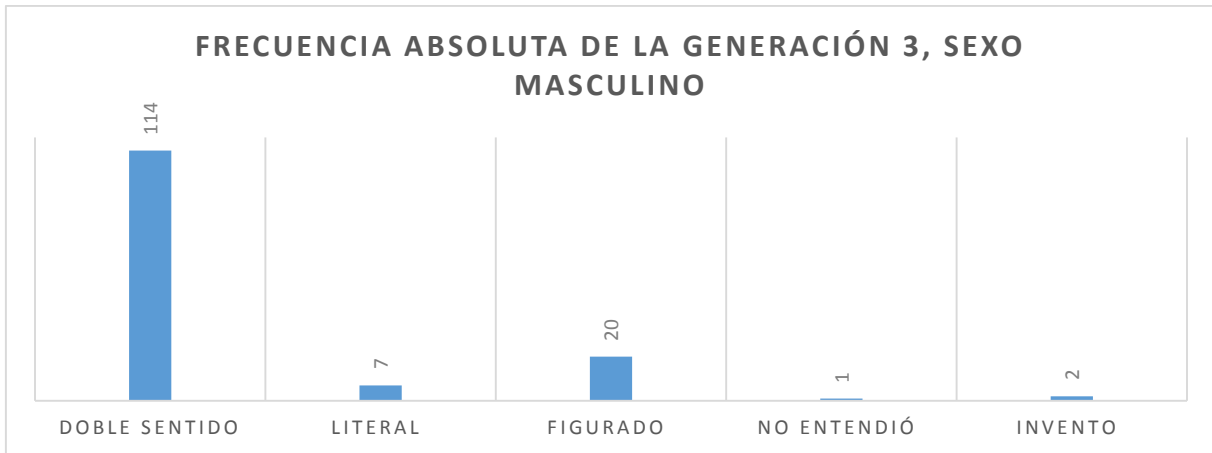
Para la generación 3 es más importante la diferencia entre ambos sexos que entre tipo de escuelas para la obtención del doble sentido, por eso se hará un contraste entre sexos únicamente. Se tomaron en cuenta 144 ítems para cada género (Véanse Gráficas 21 y 22):

**Para el sexo femenino:**



**Gráfica 21: Recuperación del doble sentido de la generación 3, sexo femenino**

**Para el sexo masculino:**



**Gráfica 22: Recuperación del doble sentido de la generación 3, sexo masculino**

Los resultados en la recuperación de los distintos sentidos presenta diferencias bastante significativas, esto se puede deber a que conforme aumenta la edad las mujeres pierden contacto con un tipo de lenguaje más coloquial o a que las mujeres en general son más pudorosas que los hombres en sus explicaciones porque les da pena ser explícitas, sobre todo en las situaciones sexuales. Por otro lado, los hombres parecen no perder una habilidad que adquirieron, sin importar si se trata de escuela privada o pública.



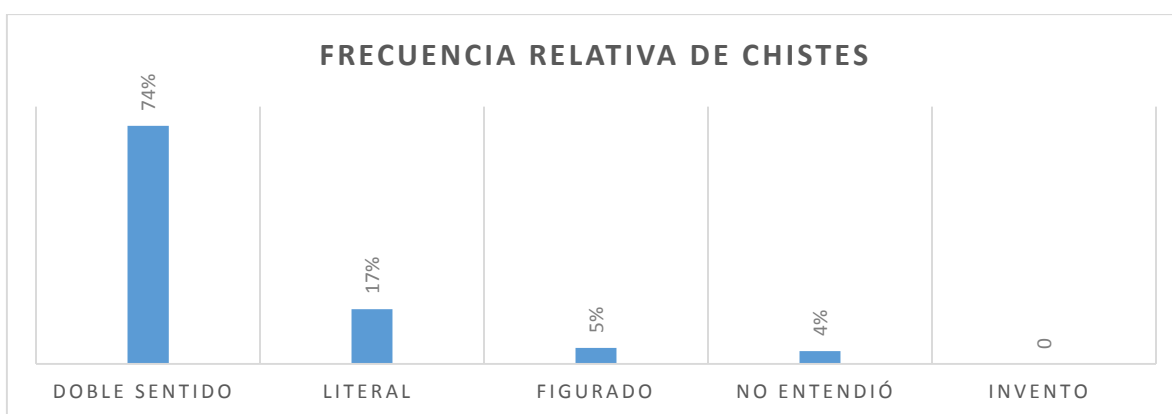
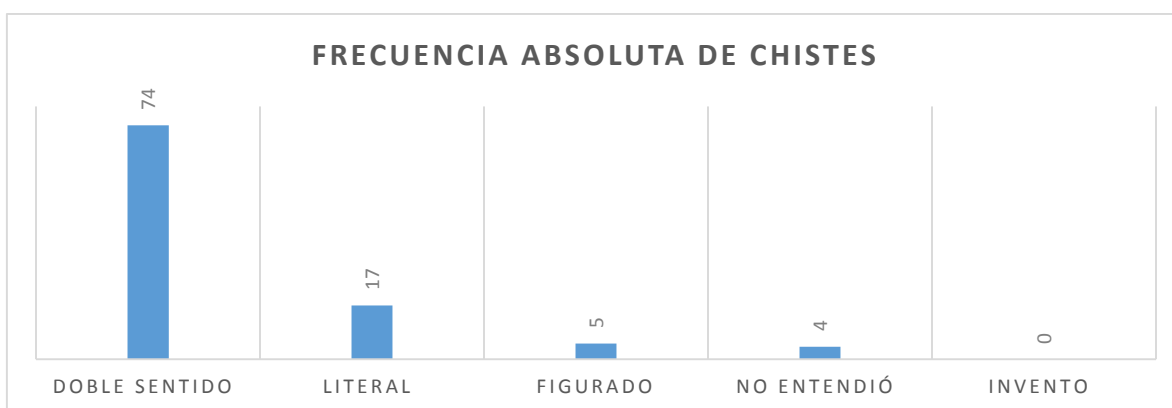
A continuación, una tabla comparativa entre los porcentajes de hombres y mujeres:

	Hombres (generación 3)	Mujeres (generación 3)
<b>Doble sentido</b>	79%	46%
<b>Literal</b>	5%	20%
<b>Figurado</b>	14%	21%
<b>No entendió</b>	1%	9%
<b>Invento</b>	1%	3%

#### 4.1.5 Resultados por composiciones lúdicas.

Para el análisis de estas composiciones se estudiaron 100 datos correspondientes al total de chistes, albures, piropos, etc., a excepción de los anuncios publicitarios que el total se compone de 220 datos.

#### Chistes:

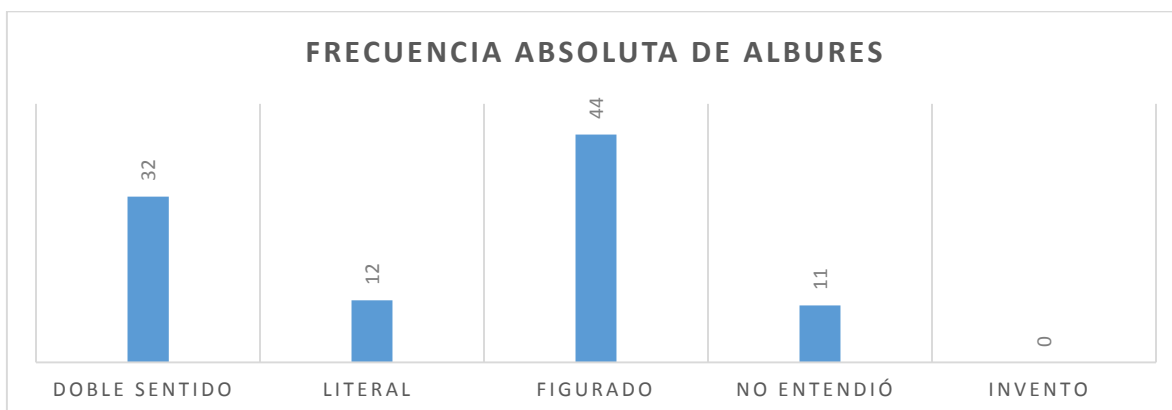


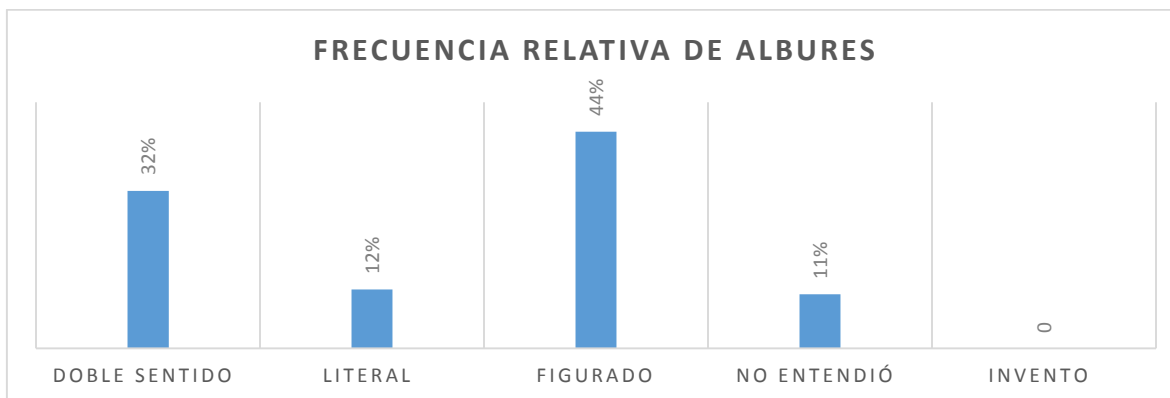
**Gráfica 23: Recuperación del doble sentido en los chistes**

En la mayor parte de los chistes se recuperó el doble sentido (74%) y curiosamente se rescataron mejor los sentidos literales que los figurados (17% en comparación al 5%), frente a los ejemplos que no se entendieron (4%). Ningún informante dio un doble sentido que no estuviera contemplado (Véase Gráfica 23). A continuación, algunos ejemplos obtenidos de las entrevistas:

- ❖ **E:** Ok. Y el último: perdone, ¿es usted el jardinero? Sí, ¿y cuándo piensan arreglar los árboles del jardín? Cuando podamos.  
**I:** (risas) Sí.  
**E:** ¿Qué se entiende?  
**I:** Que (pausa) este... que un jardinero dice que cuando pode, no, que cuando pueda, ¿no? O sea, estás hablando otra vez de un verbo.  
**E:** ¿De qué verbo?  
**I:** **De podar y de poder.** O sea que uno está hablando de uno y el otro está hablando del otro [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].
  
- ❖ **E:** Dice, iba Jaimito llorando por la calle, se le acerca un borracho y le pregunta, Jaimito, ¿por qué lloras? Y Jaimito le dice es que mi abuelita se cayó del octavo piso y se fue al cielo y el borracho le dice, ¡qué clase de rebote dio tu abuelita! ¿Se entiende?  
**I:** ¿Qué clase de rebote? (pausa) ¡Ah! (Pausa) Creo que sí.  
**E:** ¿Qué se entiende?  
**I:** **Que la abuela, o sea, el borracho igual y porque está borracho piensa que la abuela se cayó del octavo piso y rebotó en algo y se fue hasta el cielo.**  
**E:** Ajá.  
**I:** Y ya [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

### Albures:





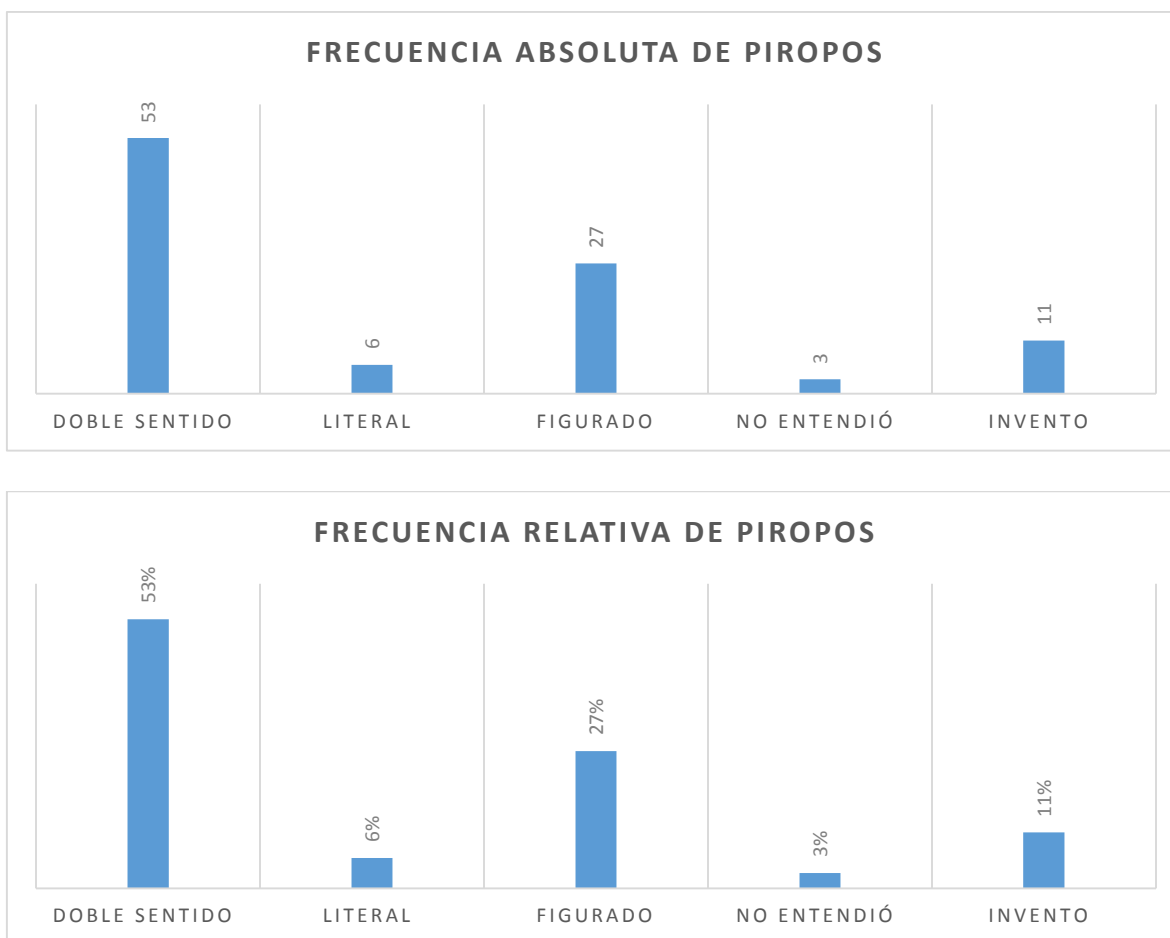
**Gráfica 24: Recuperación del doble sentido en albures**

Ocurrió algo distinto pero esperado en el caso de los albures: se recuperó mejor el sentido figurado que cualquier otro (44%), precisamente porque se trataba estructuras en donde el sentido no literal es el más importante. Pero en cifras sigue la recuperación de ambos sentidos (32%) y casi en igual proporción el entendimiento sólo de manera literal (12%) o el no hacerlo (11%). Ningún informante dio un doble sentido que no estuviera contemplado en el análisis (Véase la Gráfica 24).

Sin embargo, el porcentaje de la resolución del doble sentido bajó frente al de los chistes (74% frente a 32%) pero el de no entender aumentó (4% frente al 11%). Esto quizás es porque los albures no fueron tan sencillos de entender para los entrevistados debido a la fuerte carga sexual que presentan. Algunos ejemplos:

- ❖ **E:** La primera dice te vendo el pajarito que mamá más consiente.  
**I:** (Pausa)  
**E:** ¿**Nada?** Eh, el siguiente dice, ¿por qué será que me encanta la dona con pasas?  
**I:** **No.**  
**E:** ¿No? Ok. El siguiente dice si te diera una naranja con cáscara, ¿me la pelarías? [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].
  
- ❖ **E:** Ok. La siguiente, en las taquerías, ¿comes parado?  
**I:** igual felación, por comer parado.  
**E:** Ok. Y a los chilaquiles con crema, ¿le sacas?  
**I:** Supongo que tienen que ver algo con eyaculación.  
**E:** Ok  
**I:** ¿No? Por la crema y eso [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

## Piropos:



**Gráfica 25: Recuperación del doble sentido en los piropos**

Por otro lado, y aunque en los piropos también es más importante el sentido figurado, se recuperó el doble sentido en un 53% frente al 32% de los albures y un 74% de los chistes. El sentido figurado se obtuvo en un 27%, que contrasta con el 44% de los albures y el 5% de los chistes. En menor medida se resolvió el sentido literal (6%) o no se entendió alguno de los ejemplos (3%).

Es relevante mencionar que en este conjunto hubo mayor creación de algún doble sentido que en cualquier otra estructura (11%), posiblemente porque los hablantes los identificaban como piropos y sabían que este tipo de composiciones tiene más de un sentido (Véase Gráfica 25). En las entrevistas se puede observar lo siguiente:

- ❖ E: Ok, perfecto. Bueno, eh, sí, exacto, todos eran albures y ya, se acabaron estos y te voy a leer otras. La primera es ¿de qué juguetería te escapaste... muñeca?

I: Bueno, ese es una especie de, más bien, entre, puede ser de halago, pues como de piropo, pero también el problema con la muñeca (sonó su celular).

E: Si quieres le pongo pausa.

I: Es alarma nada más, la quito y ya. El problema en México con muñeca es que puede significar tanto como bonita como mona, ¿no? o sea, como changa.

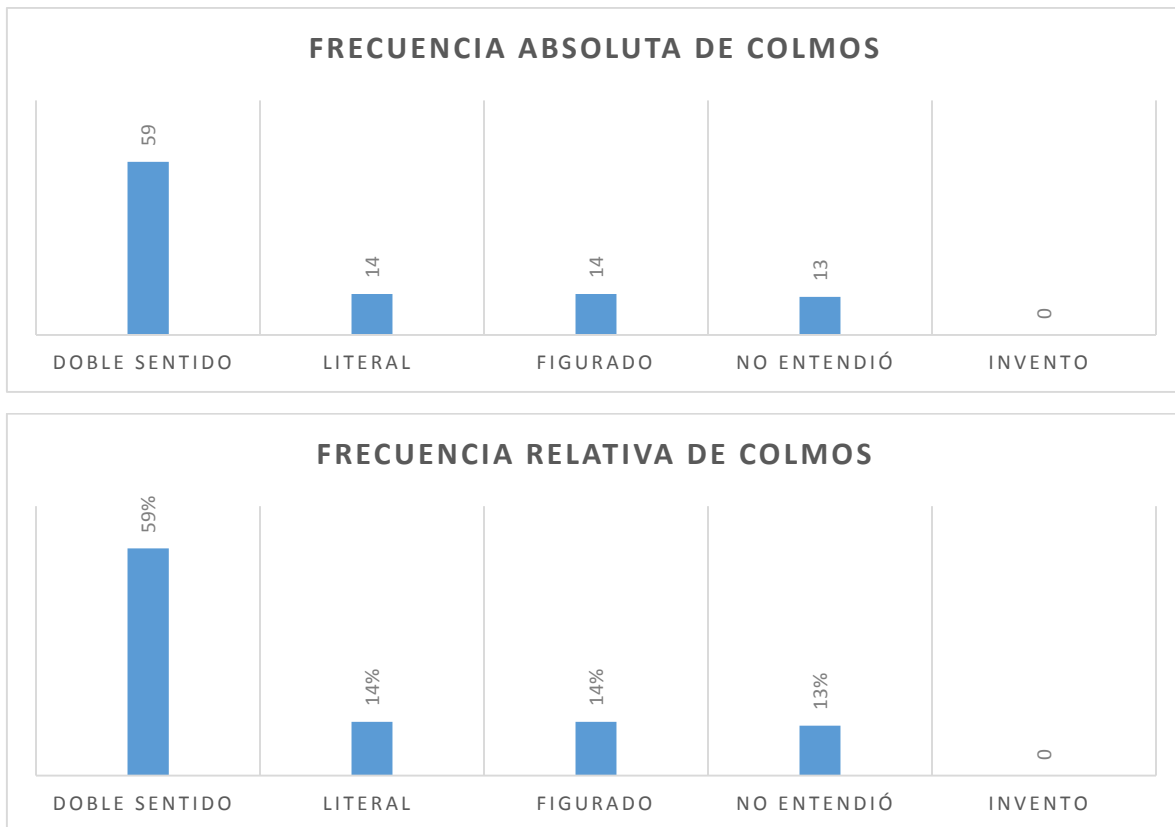
E: Ah, ok.

I: Así es que puede estar jugando con ambos sentidos, o piropoándola o diciéndole pinche vieja tan fea [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

❖ E: Ok. Eh, en esa cola sí me formo.

I: Pues es en el trasero de la mujer, aunque también puede ser del hombre. O una cola para hacer algo que es corta y llegas más rápido, para hacer algún trámite [Generación 3, sexo femenino, escuela privada].

### Colmos:



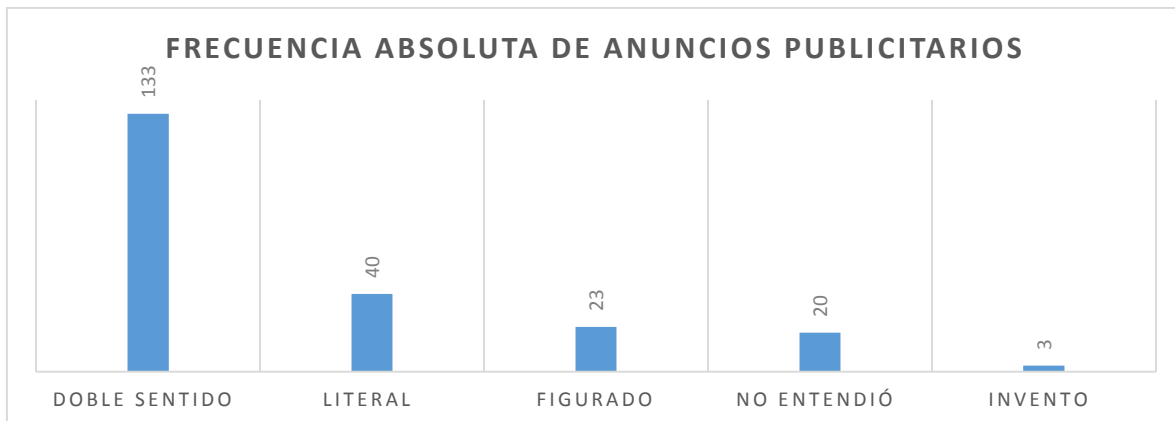
**Gráfica 26: Recuperación del doble sentido en los colmos**

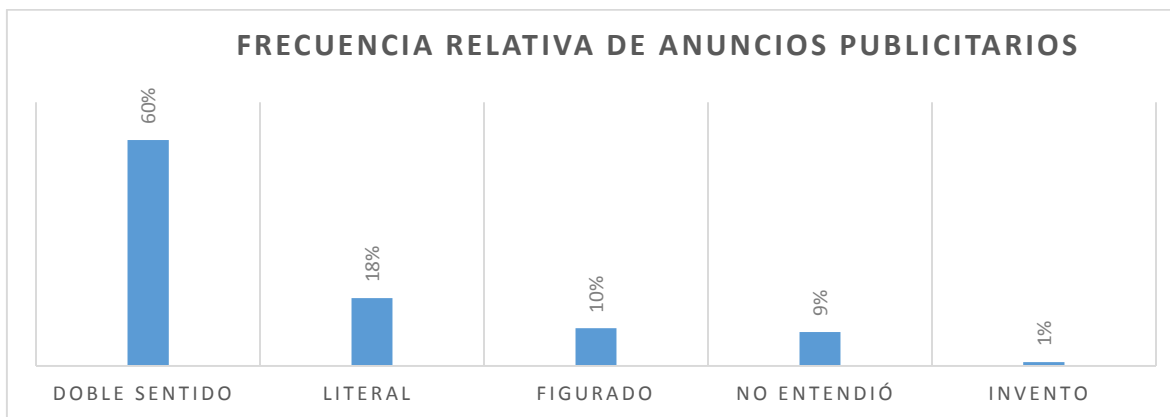
Se recuperaron ambos sentidos en un 59%, seguido por igual proporción entre la resolución del sentido literal y del figurado, ambos con 14%. Los ejemplos que no se entendieron fueron el 13%. Ningún informante dio un doble sentido de su invención (Véase Gráfica 26).

Hasta ahora las composiciones que más resolución del doble sentido han tenido han sido los chistes, le siguen los colmos, que son una especie de chiste y que en los ejemplos no tienen ninguna carga sexual. Es muy probable que esta característica sea influyente, porque muchas veces el contenido sexual puede ser difícil de identificar. Un par de ejemplos de las entrevistas a continuación:

- ❖ **E:** Ok, el colmo de un billar es tener tacos y no conseguir carnitas.  
**I:** Ajá.  
**E:** ¿Ahí qué se entiende?  
**I:** El, pues sí, los tacos son las, las, esas cosas...  
**E:** Los palos, ajá.  
**I:** Y no conseguir carnitas, pues es un dicho que dice, ¿verdad? Como, el colmo, sí, sí lo entiendo, pero ¿cómo se puede aplicar? ¿a quién le puedes decir el colmo de un billar...? Es, es un dicho, vaya, es como un decir, pero como para juego [Generación 3, sexo femenino, escuela privada].
  
- ❖ **E:** Ok. El colmo de un león es tener garras y no ser ropavejero.  
**I:** Están jugando con el doble sentido de garras como la zarpa del león o como la ropa muy desgastada que pues que tendría un ropavejero [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

### Anuncios publicitarios:





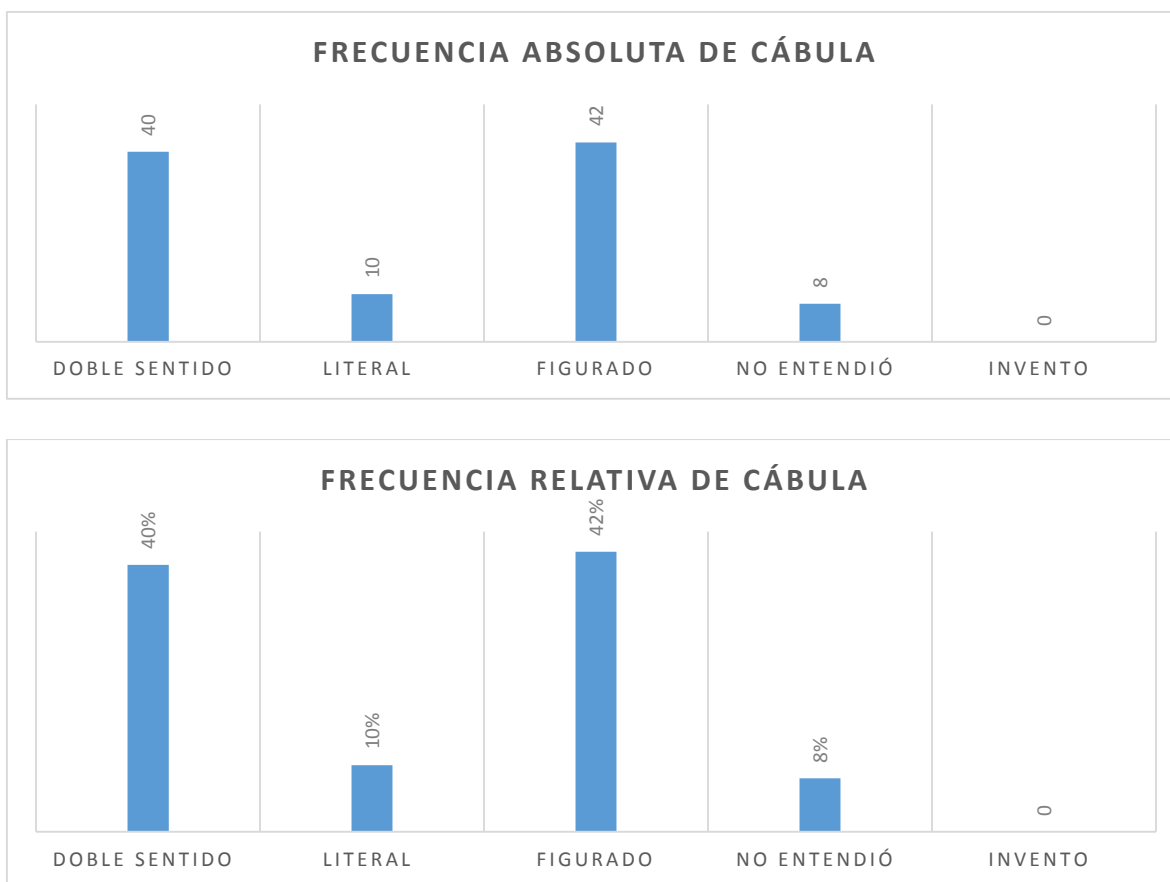
**Gráfica 27: Recuperación del doble sentido en los anuncios publicitarios**

Se obtuvo en un 60% ambos sentidos, el literal en un 18%, el figurado en un 10% y los que no se entendieron son un 9% de los ejemplos, sólo hubo un 1% inventado (Véase Gráfica 27).

Ahora, son los anuncios la composición que, tras los chistes, tiene el porcentaje más alto de obtención del doble sentido, con un 60% frente a 74% de los chistes. Esto pudo haber pasado porque tampoco tienen un componente sexual, y como ya se dijo, cuando esto pasa los hablantes recuperan el doble sentido más fácilmente. A continuación estos datos se ejemplifican con fragmentos de las entrevistas:

- ❖ **E:** Sí, claro. ¿Qué me puedes decir, qué se entiende?  
**I:** Pues hay un platillo que se llama alambre de pollo, que es como pollo con verdurín y así como en el sartén y así, y, pero aquí hay un alambre como con púas que forma un pollo, entonces también es un alambre de pollo aunque no sea el mismo platillo [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
  
- ❖ **I:** Tiras de pollo, a los policías les dicen tiras y aquí hay pollos vestidos de tiras.  
**E:** Ok. Perfecto, ¿nada más?  
**I:** Ah, bueno, y que venden tiras de pollo para comer [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].

## Cábula:



**Gráfica 28: Recuperación del doble sentido de las cábulas**

Como en los albures era de esperarse que en mayor proporción se diera el sentido figurado (42%) porque es el que realmente le da su significado y sentido a este tipo de estructuras. Le siguió el doble sentido con un 40% y casi en la misma proporción la resolución del sentido literal con un 10% y que no se entendiera alguna de las estructuras en un 8%. Ningún informante dio un doble sentido de su invención (Véase Gráfica 28).

Muchos entrevistados confundían esta parte con albures, por lo que inmediatamente pensaban en el sentido sexual que debía de tener, por eso se piensa que se recuperara, al igual que en los albures, principalmente el sentido figurado (44% en los albures y 42% en las cábulas).



Las composiciones en las que mejor se resolvió el doble sentido fue en los chistes (74%), colmos (59%) y anuncios y cábula con 60% cada uno. Los primeros tres no tienen contenido sexual, por eso pienso que el factor sexual es importante en el entendimiento del doble sentido. Sin embargo, las cábulas sí tienen un componente sexual, lo que las convertiría en la excepción. Esto puede ocurrir porque los sentidos sexuales son más transparentes o más sencillos que los albuces al ser los eufemismos que se presentan (*chicharrones, pepino, chile*, etc.) más conocidos y por lo tanto, fáciles de reconocer. A continuación, un par de ejemplos tomados de las entrevistas:

- ❖ E: Y jalarle el cuello al ganso.  
I: Como ahorcar a alguien porque te dan tantas ganas porque tiene el cuello muy largo [Generación 1, sexo femenino, escuela privada].
  
- ❖ E: Ok. Y por último jalarle el cuello al ganso.  
I: Bueno, sabemos que esas aves, los gansitos, tienen cuellos prominentes  
E: Ajá  
I: Y... bueno, podemos tomarlo como un elemento fálico que igual alude a masturbarse [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

#### **4.1.6 Conclusiones a este apartado**

En cuanto a los ejemplos presentados en el guion para la entrevista, en el 54% (392 ítems) del total de 720 ítems se recuperaron ambos sentidos; en el 14% únicamente el sentido literal; y en el 22% sólo el sentido figurado. En 8% del corpus no se entendió alguna de las estructuras y hubo un 2% de sentidos inventados para explicar alguna de las composiciones lúdicas.

Por otro lado, para las primeras dos generaciones el factor del tipo de escuela es el más importante y el determinante para la identificación del doble sentido, ya que son los miembros de la pública los que mejor lo hacen; el factor género es el segundo más importante y son los hombres los que mejor reconocen el doble sentido. Para la tercera generación, es el factor del género el más importante, porque los hombres de ambos tipos de escuela lo recuperaron mejor que las mujeres.

A continuación, se darán las conclusiones de los resultados obtenidos para los aspectos sociales y para las composiciones lúdicas.

## **a) Factores sociales**

### **Generación 1**

Los integrantes de esta generación reconocieron el doble sentido presente en el 32% de las composiciones lúdicas. Tuvieron algunos problemas al reconocer el doble sentido sexual, en comparación con las otras dos generaciones, tanto que este grupo reconoció casi con la misma frecuencia el doble sentido que sólo el literal (32% frente a 29%). El porcentaje de estructuras que no se entendió fue de 17%, el más alto comparado con las otras dos generaciones.

### **Generación 2**

Se recuperó en un 57% el doble sentido. Los datos muestran que la generación 2 rescata mucho mejor los dobles sentidos y los sentidos figurados que la anterior. Esto puede ser por varias razones, quizás los miembros de la generación 1 fueron más pudorosos o tímidos al dar sus explicaciones que los de la generación 2, o bien, conforme la edad aumenta se adquiere una mayor capacidad lingüística para decodificar los dobles sentidos en las estructuras.

### **Generación 3**

Esta es la generación que mejor recuperó el doble sentido con un 62% de los ítems, frente al 32% de la generación 1 y el 57% de la 2. Es probable que el entendimiento del doble sentido sea mayor en esta generación porque es una habilidad que se alcanza con el paso del tiempo y que tiene que ver con la experiencia que se va adquiriendo.

### **Por sexos:**

Contrasta la obtención del doble sentido del sexo masculino (62%) frente al sexo femenino (46%); de alguna manera era lo esperado, pues las mujeres se mostraron un poco más tímidas y reservadas que los hombres al dar sus respuestas.

### **Por tipo de escuela:**

Entre miembros de escuela pública se obtuvo el doble sentido en un 66%, número que contrasta con el 43% de la escuela privada. La diferencia se puede dar gracias a que las personas de escuelas públicas se mueven en ambientes diversos con personas distintas, lo que enriquece su léxico, a diferencia de los miembros de escuelas privadas que puede estar en círculos más cerrados. Esto nos muestra que el factor del tipo de escuela sí es importante.

Resaltan los resultados para las informantes de la generación 2, de sexo femenino y escuela privada y pública respectivamente porque las de escuela privada entendieron menos estructuras (19% frente a 1%) y recuperaron más el sentido literal (13% frente a 3%), con lo que se afirma que el tipo de escuela para esta generación y sexo sí provoca un cambio significativo en el entendimiento o en la explicación de las estructuras, quizás porque las informantes de escuela privada se mostraron más pudorosas al momento de explicar las estructuras que se les presentaron, aunque las hubieran entendido. Considero que en este segmento de la población hay un cierto prejuicio (social y autoimpuesto) que impide que expliquen con total libertad los dobles sentidos sexuales porque no es el comportamiento que se espera de este tipo de ellas.

El análisis de la generación 3 fue diferente, ya que se compararon todos los datos entre sí porque hubo un cambio significativo en la proporción del entendimiento entre hombres y mujeres tanto de escuela privada como pública, un 79% del género masculino frente a un 46% del género femenino.

Por último, el factor edad también es importante, aunque mucho menos que los otros dos mencionados antes. La generación 1 tuvo más problemas que las otras dos para entender los ejemplos que les estaba presentando.

### **b) Composiciones lúdicas**

Las composiciones en las que mejor se resolvió el doble sentido fue en los chistes (74%), colmos (59%) y anuncios y cábula con 60% cada uno. Los primeros tres no

tienen contenido sexual, por eso pienso que el factor sexual es importante en el entendimiento del doble sentido. Sin embargo, las cábulas sí tienen un componente sexual, lo que las convertiría en la excepción. Esto puede ocurrir porque los sentidos sexuales son más sencillos que los de los albures porque los eufemismos que se presentan (*chicharrones, pepino, chile*, etc.) son más conocidos y por lo tanto, fáciles de reconocer.

La composición que tuvo el menor porcentaje de recuperación de doble sentidos fueron los albures, con 32%. Esto se puede deber a que tienen una carga sexual que es más difícil de entender.

En los ejemplos de albures y de cábula, se recuperó más el sentido figurado (44% y 42%, respectivamente), pero esto era de esperarse, ya que en este tipo de estructuras este sentido es el más importante y en el que radica verdaderamente su ingenio y su riqueza.

También es interesante resaltar que en el caso de los piropos los hablantes inventaron más dobles sentidos (11%) que en cualquier otra estructura, esto quizás porque no los entendían del todo, pero sabían que se trataba de piropos, y como tales, era necesario que tuvieran dobles sentidos.

Las composiciones que menos se entendieron fueron los colmos con 13%, seguido de los albures con 11%.

El punto referente a la invención de sentido, es de particular atención, ya que, aunque los hablantes no entiendan del todo el doble sentido saben que las palabras significan otra cosa además de lo literal y por eso lo dicen, aunque no sea el doble sentido que la mayoría entiende, el que se tiene registrado o el que está de alguna manera normalizado y aceptado.

A continuación, se señalarán y explicarán los fenómenos que a lo largo del análisis de las entrevistas se detectaron y repitieron y fueron lo suficientemente relevantes como para estudiarlos.

## 4.2 Fenómenos lingüísticos, sociales y valorativos

Más allá de presentar los resultados cuantitativos, también es interesante presentar los resultados cualitativos, es decir, todos aquellos que surgieron a partir del análisis de las entrevistas y que van más allá de únicamente recuperar y reconocer los dobles sentidos.

Se agruparon en tres grandes tipos de fenómenos los distintos resultados encontrados: lingüísticos, valorativos (que a su vez se dividen en lingüísticos, sociales y actitudes del hablantes) y otros. A continuación, se explicarán cada uno de ellos, así como los resultados que los componen.

### 4.2.1 Fenómenos lingüísticos

Se incluyen en este apartado todos aquellos fenómenos que tienen que ver tanto con aspectos de reflexión, de análisis o de creación de la lengua, como las definiciones en donde el hablante trata de explicar el significado de alguna unidad ambigua, identificación de metonimias, de símiles, creación de etimologías populares, etc.

#### 4.2.1.1 Definiciones e identificaciones referenciales

Este fue uno de los fenómenos más ricos en cuanto a información se refiere. También es el que prácticamente se repitió en todos los informantes. Surgió cuando daban sus explicaciones a las estructuras que se les presentaba y en ellas se observa no sólo su conocimiento lingüístico, sino también su conocimiento de mundo y su visión del mismo.

Varias palabras tuvieron sus propias definiciones, que se mostrarán a continuación:

##### 1. **Pelar (la):** (En el albur 3.2.3 *¿Si te diera una naranja con cáscara, me la pelarías?*)

Informantes de las tres generaciones y de los dos tipos de escuela, pero sólo de sexo masculino definieron esta palabra como 'masturbar', 'mamar' (con el sentido de *fellatio*) y 'tener relaciones' (el informante que dio esta definición relacionó *pelar* con *cáscara*, es curioso que el sentido sexual se haya desatado más bien por el sustantivo que recibe la acción del verbo). La definición de 'masturbarse' se

encuentra en el análisis lingüístico que se hizo previamente de las estructuras. A continuación, unos ejemplos tomados de las entrevistas:

- ❖ E: Ok, va el siguiente, si te diera una naranja con cáscara, ¿me la pelarías? ¿Qué, qué se entiende?
- I: Pues que, no sé, como que...
- E: Lo que se entienda.
- I: O sea, como **que quiere que lo masturben**. Y en el sentido literal es que quiere que le pelen una naranja. [Generación 1, sexo masculino, escuela pública].

Y otro:

- ❖ I: Como que, o sea, si tuviera una naranja... con cáscara, ¿me la pelarías? Yo entiendo que alguien le está ofreciendo a otra persona **¿que se la mame?** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

## 2. Comer parado: (En el albur 3.2.4 *¿En las taquerías, comes parado?*)

Sólo hubo un informante que definió *comer* como 'hacer sexo oral'. Sí hay una connotación sexual para esta unidad (Véase el *supra* apartado 3.2.4).

- ❖ I: Que, **comer parado, significa también que quieres hacerle sexo oral** y pues que en las taquerías también se puede comer parado [Generación 1, sexo masculino, escuela pública].

Otro hablante tomó toda la estructura "comer parado" y la explicó con un extranjerismo: "hacer un blow", es decir, practicar sexo oral a un hombre. Esto quiere decir que recuperó los sentidos sexuales de ambas palabras y los utilizó para complementar uno al otro. El informante con las mismas características lo explicó de esta manera:

- ❖ I: **Pues también es como un albur**, o sea, que si comes y estás parado, **si lo comes**.
- E: Ok.
- I: **Es como mamar, suena a albur también** [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].

Por la explicación que este informante dio para *comer parado* que es "como mamar" y el pronombre de OD *lo* en "si lo comes" que podría estar sustituyendo al pene, se reconoce de inmediato la connotación sexual del verbo *comer*

Otras informantes también entendieron *comer* con su sentido sexual:

- ❖ I: Pues también lo veo como un albur, eh, o sea, **comes parado es comes pito parado**; y la segunda  
E: Ok. La siguiente, en las taquerías, ¿comes parado? I: **igual felación, por comer parado** [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

El apartado 3.4.4 (*Quisiera ser ardilla para comerte... bellota*) también contiene este verbo y algunas de las explicaciones que dieron son:

- ❖ I: Entonces se le está diciendo a una mujer que **la quieren comer** y bueno las ardillas comen bellota y eso [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: Sí, este, (pausa) pues bellota es como la comida de las ardillas pero también se puede entender como el superlativo de bella, entonces, este, **si eres ardilla te comes a alguien que está muy bella**. [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ E: Ok, una bella grande.  
I: Entonces pues **para comérsela pues también con connotación sexual** pues [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

### 3. Grave: (En publicidad de Gandhi 3.5.2 *Leer no es grave, es aguda*)

Un informante definió *grave* como ‘que no cuesta ningún problema’.

- ❖ I: Ah, que es una palabra aguda leer y grave es, ah no, y **pues no te cuesta ningún problema** [Generación 1, sexo masculino, clase baja].

### 4. Dona: (En el albur 3.2.2 *¿Por qué será que me encanta la dona con pasas?*)

En este caso no hay tanto una definición sino una identificación de *dona* como referente de *vagina* por parte de algunos hablantes. Esta identificación fue dada por informantes de sexo femenino, las tres generaciones y escuela privada, pero también por los informantes de la generación 1, sexo masculino y escuela privada, y uno de generación 3, sexo masculino y escuela pública.

- ❖ I: En ese tal vez sí, por **la dona, por el sentido de la vagina** [Generación 1, sexo masculino, escuela privada].
- ❖ I: Pues es un albur, ¿no? **Dona de (pausa) la vagina y pasas de que me la das** [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

- ❖ I: ¿La dona con pasas? Con pasas, las pasas son negritas, si te pones a ver que es vagina, yo **no le veo qué tenga que ver la vagina con las pasas**. [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

#### 5. **Jarana:** (En el piropo 3.3.3 *Ay, si fueras mi jarana, pa' tocarte todo el día*)

También se trata de una identificación referencial, pues una de las entrevistadas definió *jarana* como 'mujer' o 'novia'.

- ❖ I: ¿**Jarana se refiere como a la novia?** [Generación 1, sexo femenino, escuela privada].

#### 6. **Fusilar:** (En el colmo 3.4.1 *El colmo de un rifle es poder fusilar y no ser escritor*)

Informantes de las tres generaciones, los dos sexos y los dos tipos de escuela dieron definiciones para esta unidad: 'antónimo de *escribir*', 'un término de la literatura', 'robar', una persona dio 'apropiarse de un texto. Copiar en un examen', 'piratearse algo', y el literal 'pasar por las armas a alguien para matarlo'.

- ❖ I: Que... los escritores roban cosas a otros escritores, o sea, **fusilar como robar** [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].
- ❖ I: Sí se entiende. Se entiende que, **porque fusilar lo usamos también como piratearse algo**, robarse algo, plagiar, ¿no? entonces, pues como en el rifle puedes este, disparar, pero como no eres escritor no eres plagiar, o sea, hace un juego de palabras ahí, raro [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: Ah, exacto, eso es porque, lo que se entiende, es, es, como un doble sentido, y bueno, más que un doble sentido como un juego de palabras entre fusilar, porque **fusilar es pasar por las armas a alguien para matarlo** y también se usa esta palabra para, para, plagiar, entonces la idea es que el rifle, este, ¿cómo dice el colmo? [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

#### 7. **Tiras de pollo:** (En la publicidad de Bachoco 3.5.7)

Las definiciones para esta palabra fueron dadas por integrantes de las tres generaciones, los dos sexos y los dos tipos de escuela. Algunos ejemplos son: 'filas



de pollo', 'ejércitos de pollo', sinónimo de 'policías' (véase *supra* apartado 3.5.7) y con una carga ofensiva.

- ❖ I: Mmm... que **son como ejércitos de pollo, como filas de pollos** [Generación 1, sexo femenino, escuela privada].
- ❖ I: Tiras de pollo, **pues son unos pollos ahí disfrazados de policías que coloquialmente se les dice tiras, o despectivamente** y pues las tiras de pollo también para, para prepararlas, ¿no? los pedazos de carne [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

### 8. Chupe: (En cábula 3.6.3 *Chupe de pepino*)

La informante de la generación 1, de escuela privada y sexo femenino identificó el referente de *chupe* como 'agua'.

- ❖ I: Mmm... como un **agua de pepino** [Generación 1, sexo femenino, escuela privada].

### 9. Garras: (En colmo 3.4.3 *El colmo de un león es tener garras y no ser ropavejero*)

Las definiciones dadas para esta palabra fueron principalmente de la generación 2 y en menor número de casos en la 3, por ambos sexos y ambos tipo de escuela. Algunos ejemplos son: 'fachas, ropa vieja', 'ropa usada', 'ropa vieja'. El diminutivo *garritas*, fue definido como 'ropa fachosa, estrictamente informal, un poco descuidada'.

- ❖ I: Supongo... (Dubitativo) que **es garras como fachas, como ropa, no sé, sí, como vieja** [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].
- ❖ I: Mmm, pues bueno, este, resulta que aquí en México decir **garras y en concreto decir garritas, ehm, se refiere a tener ropa, eh, digamos, voy a utilizar otro coloquialismo, ropa fachosa, es decir ropa estrictamente informal**, un poco descuidada incluso, entonces pues bueno, aquí se alude realmente a, al, a la parte de la anatomía de los leones, ¿no?, que tienen sus garritas, sin embargo no tienen nada que ver con la ropa [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

## 10. Rajarse: (En la publicidad 3.5.8 *Por los que no se rajan...*)

En su mayoría, quienes la definieron fueron informantes del sexo masculino, pero también hubo informantes del otro género que lo hicieron. La definición general para *no rajarse* fue: 'no ser miedoso o no tener miedo', 'no echarse para atrás', aunque también hubo quien la definió como 'no darse por vencido' y como 'no abrirse'<sup>17</sup>, es decir, lo explica con un coloquialismo. También *rajarse* es 'ser cobarde'.

- ❖ I: Sí se entiende, porque rajarse es como **echarse para atrás** o no ser cobarde o así, no más bien, **rajarse es ser cobarde**, y este hombre se está rasurando con un cuchillo de 20 mil cm y así como casualísimo no tiene miedo de cortarse la yugular, entonces dice, por los que no se rajan, a la vez como no se rajan la piel (risas) y no se rajan porque son valientes [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: Por los que no se rajan, **el no rajarse, de no, no echarte pa'tras** sobre todo en este caso de vamos a ir a echarnos unas chelas, no te echas pa'tras pero juegan con el yo, soy tan macho que me rasuro hasta con un cuchillo de cocina casi casi, (...) [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

## 11. Ahogarse: (En la publicidad 3.5.9 *Por los que no se quieren ahogar...*)

Una persona definió esta palabra como 'emborracharse, quedar mal ante los demás', por lo que para dar su explicación no sólo intervino su conocimiento lingüístico sino también su visión y opinión acerca de lo que es *emborracharse*.

- ❖ I: (...) Igual, un anuncio de cerveza Tecate, por los que no se quieren ahogar, es un anuncio con una persona que trae flotadores en ambos brazos y ahí justamente el (pausa) bueno, la, el significado de ahogar me viene a la mente **también las personas que se emborrachan o que quedan que quedan mal ante los demás**, eso se le conoce en México como ahogarse, ehm, entonces pues bueno aquí hace referencia a con los flotadores a estas dos co, situaciones [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

---

<sup>17</sup> De acuerdo con el *Diccionario de Mexicanismos* (s. v. *abrirse*) es 'Desistir de algo, volverse atrás, separarse de una compañía o negocio'.

**12. Chicharrón:** (En la cábula 3.6.1 *De cumpleaños quiero unos chicharroncitos bien grandotes*)

También en su mayoría fueron informantes de la generación 2 quienes definieron esta unidad, aunque también hubo de la 3. Ambos sexos y miembros de ambos tipos de escuela dieron su propia interpretación de lo que significa esta palabra. Las más repetidas fueron 'bubis', 'pechos' o 'chichis'. La única definición diferente fue 'carnitas', como 'nalgas', por lo que, si bien está presente una idea de voluptuosidad, para este informante podían ser las nalgas o los senos, ya que no relacionó la forma y sonido de la palabra *chicharrón* con uno de los nombres coloquiales para referirse a los pechos de la mujer: *chichis*.

- ❖ I: Pues es que, ajá, como que le podrías sacar, está un poco forzado, pues, pero, ajá, como **chicharrón también se refieren también a las chichis o a los senos** (...) [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: Este, pues me puede sonar también la frase como a un doble sentido, como a un albur, ¿no? este, porque maneja el, el término de un producto comestible que es el chicharrón de cerdo o hecho a base de harina de maíz pero con el uso que se le da a veces a la, **a los senos de la mujer que se les dice en ciertos lugares chichis y que entonces eso suena como el chicharrón, ¿no?** entonces, este como pudiera entenderse que más bien lo que quiere esta persona es a una mujer con senos para su cumpleaños [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: Que va a ser tu cumpleaños y como eres así, una desatada, **quieres unos (pausa) pues como carnitas, pero pues como de humano, bien grandes** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

**13. Devolver:** (En la publicidad 3.5.3 *Voy a devolver el libro. Libros para anoréxicas*)

Una de las entrevistadas definió esta estructura como un sinónimo de 'vomitar'.

- ❖ I: Ja, sí, eh, devolver el libro se usa como en las librerías, no, en las bibliotecas más bien cuando uno devuelve el libro que no es tuyo, bueno, en general, pero también **devolver es una palabra como un sinónimo de vomitar** y entre las anoréxicas ¿vomitan? [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

**14. Parado:** (En el albur 3.2.4 *¿En las taquerías, comes parado?*)

Un encuestado la definió esta palabra como 'tener una erección'.

- ❖ I: Lo de parado, pero en las taquerías comes parado...  
E: ¿Pero **qué es lo de parado**?  
I: **Pues tener una erección** o no sé, no entiendo ese [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

### 15. Cola: (En el piropo 3.3.5 *En esa cola sí me formo*)

Una mujer definió esta palabra como ‘pene’.

- ❖ I: En esa cola sí me formo. Pues doble sentido, también, estás hablando de, en esa cola sí me formo pero igual puede decir una mujer, ¿verdad?, **en esa cola, en ese pene**, sí me pongo [Generación 3, sexo femenino, escuela privada].

### 16. Puro cuento: (En la publicidad 3.5.1 *No soy puro cuento*)

Una informante dijo que *no soy puro cuento* quiere decir que “te dicen la neta”, es decir, explica la frase con un coloquialismo:

- ❖ E: Ok, y sólo es la, el texto, no hay imagen ni nada, ¿ok? El primero dice no soy puro cuento.  
I: Pues de que no, este, no, no te toman el pelo, sino que **te dicen la neta** [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

### 17. Jalarle el cuello al ganso:

Una de las informantes definió esta construcción usando un coloquialismo: ‘que se la están chaqueteando’.

- ❖ E: Ok y jalarle el cuello al ganso.  
I: Ah, bueno, **que se la están chaqueteando**, esa es muy vieja [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

Merecen mención aparte dos estructuras que recibieron definiciones particulares y que además demuestran un uso reflexivo de la lengua por parte de los hablantes. La primera es *perder la regla* que para los hablantes significa ‘estar embarazada’. Con esto se justifica la hipótesis de que *perder la regla* está lexicalizada o al menos en proceso de lexicalización (ver apartado 3.1.1). El hablante la reconoce como una sola unidad y le da este significado. La mayoría de los informantes, principalmente mujeres, dijeron que *regla* también era ‘menstruación’.

- ❖ E: ¿Qué se entendió?  
I: **Que ella estaba embarazada.**  
E: Ok, ¿por qué se entendió eso?  
I: Porque perdió la regla [Generación 1, sexo femenino, escuela privada].
- ❖ I: Eh... pues que el niño confunde la regla que la menstruación de su hermana con una regla que es el instrumento para medir, entonces él cree que porque ella perdió su instrumento él también, perdió otro instrumento lo van a correr, pero en realidad la corrieron a ella **porque se embarazó** [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: O sea, el niño, inocente, piensa que es una regla, regla, de medir, no, **no piensa que está embarazada la hermana** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].
- ❖ I: Pues que el ni..., es un de doble sentido, **porque perder la regla es, este, perder la menstruación, quedar embarazada** y el niño es tan inocente que no entiende y cree por perder el compás también a él lo van a correr [Generación 3, sexo femenino, escuela privada]
- ❖ I: Eh... pues que el niño confunde la regla que la menstruación de su hermana con una regla que es el instrumento para medir, entonces él cree que porque ella perdió su instrumento él también, perdió otro instrumento lo van a correr, pero en realidad la corrieron a ella **porque se embarazó** [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

Los siguientes ejemplos pertenecen a informantes hombres:

- ❖ I: Se entendió que, pues le bajó a su hermana, ah, no, que **no le bajó<sup>18</sup> a su hermana porque la embarazaron** y entonces le dijeron vete a la chingada y el hermano pues es medio tontito [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: Mmm... pues para que se dé la situación de chiste se tiene que pensar que **perdió, este, la menstruación, es decir, quedó embarazada**, aunque podría ser también la situación de que perdió su regla para medir y hacer sus márgenes, ¿no? [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].
- ❖ I: Ajá, exacto, ahí entiende que, o sea, ahí el chiste está en la confusión del niño, por entender, o por no entender el otro significado que tiene la palabra regla y él piensa literalmente en una regla, pero se habla del periodo de la mujer, que el haberlo perdido la hermana es **porque está embarazada**, entonces, este, es, es por eso, él piensa que le va a ir peor, porque el compás es más caro o yo que sé, pero es algo así [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].
- ❖ I: En la, el juego con el doble sentido de la palabra regla como instrumento de geometría por decirlo de alguna manera y el periodo menstrual de la de la niña, que **supuestamente se embarazó** y por eso la corrieron [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

---

<sup>18</sup> *Bajarle*: (a una mujer la menstruación a o la regla): 'salirle el flujo menstrual' (El Colegio de México, 2009, s.v. *bajarle*).

- ❖ I: Este, pues, digo, por la relación de la regla- compás, juego geométrico digamos, pero pues **al perderla significa embarazo**, pues [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

La segunda estructura que algunos hablantes explicaron o definieron de manera diferente fue decir que los *albures* son ‘piropos vulgares’:

- ❖ I: Pues, mmm, no estoy seguro si sean piropos porque algunos los **considero bastantes irrespetuosos** y creo que algo de un piropo es este elemento que además sea cuidadoso, delicado, que no intente ofender y más bien adular y aquí más bien, este, **estamos hablando como de algo bastante vulgar**, algo que no me gustaría que el dijeran a una persona conocida y bueno para mí eso no es un piropo pero bueno, no sé si tampoco pueda entrar en la categoría de albur, **quizá sean más bien albures** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Para este informante los piropos tienen otras características que no se encuentran presentes en los ejemplos aquí presentados, es por eso que más bien los cataloga como albures porque le parece que son “irrespetuosos” y “groseros”.

Esta idea también fue expresada por otro hablante:

- ❖ I: Ah, bueno, lo de me formo, pues que me pongo atrás, o sea, digo, es también piropo pero al mismo tiempo es un albur, pues. Bueno, piropos vulgares todos son albures, porque manejan también con el sentido sexual evidentemente, casi todos los piropos tienen que ver, tienen un trasfondo sexual, pero muchos son más bien de amor, este, romántico ¿no? pero **los piropos vulgares tienen una alusión sexual casi, prácticamente evidente de hecho, ¿no?** [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

Y por último:

- ❖ I: **Es un albur muy majadero, bueno, es un piropo muy majadero** [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

Por otro lado, otra informante de la generación 3, sexo femenino y escuela pública, dijo que un piropo también puede ser un albur bonito, esto quiere decir que hay una idea de la sexualidad presente pero ella lo interpreta como que está de manera velada, menos explícita y que finalmente es menos agresivo o desagradable que un albur convencional. También reconoce los ejemplos que son albures como tal y que,

por lo tanto, tienen un componente sexual, pero no logra entenderlos ya que le parece que son demasiado vulgares como para hacerlo.

Lo anterior significa que el hablante todavía tiene la idea de que los piropos son estructuras halagadoras y delicadas y que cuando cambian para tener una carga sexual muy evidente o vulgar se vuelven más bien albur, que se caracterizan por ser muy soeces y abiertamente sexuales.

#### 4.2.1.2 Metonimia

Un ejemplo de metonimia que más se repitió a lo largo de mi análisis fue en el ejemplo 3.6.1 de cábula: *De cumpleaños quiero unos chicharroncitos bien grandotes*, en donde *chicharroncitos* se refería a *chichis* y éstas a *mujer*, es decir, se tomaba a los *chicharroncitos* como la parte que representa a la mujer. Los hablantes que explicaron así este ejemplo fueron algunos de las tres generaciones, de ambos sexos y en su mayoría de escuela privada. Una de las informantes identificó la metonimia como tener relaciones sexuales y como un regalo a alguien por ser su cumpleaños. A continuación, algunos ejemplos de las entrevistas en donde se puede comprobar este fenómeno:

- ❖ E: Ok, perfecto, ya vamos a acabar, ya nada más falta cinco frases más y también quiero saber qué se entiende, ¿va? La primera es de cumpleaños quiero unos chicharroncitos bien grandotes. ¿Qué se entiende?  
I: Mmm... **que quiere una mujer** [Generación 1, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: Como que él dice, **de cumpleaños quiero a una mujer**, no sé [Generación 1, sexo femenino, escuela privada].
- ❖ I: ¿Chicharroncitos se refiere como a las bubis?  
E: Ok, ajá.  
I: Y pues los quiere grandes, **como a una morra, sí, muy buenona** [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: Híjole, tiene que ver también con un albur, chichis por ser cumpleaños, **una cogida por ser cumpleaños** [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

#### 4.2.1.3 Variación léxica de (Ser alguien) *Puro choro por cuento / choro / mentira / bluff / broma*

Esta colocación fue muy interesante ya que presenta variación léxica. Para comenzar su análisis hay que señalar que muchos informantes de las tres generaciones, ambos sexos y ambos tipos de escuela, definieron tanto a la unidad *cuento* como a toda la colocación, como ‘mentira, algo que no se puede creer’, “ser puro cuento (alguien)” es ‘ser muy hablador’ o ‘hablar mucho, ser chorero’.

La explicación que varios informantes dieron para el ejemplo *No soy puro cuento* (3.5.1) fue bastante interesante, ya que muchas veces cuando explicaban *puro cuento* sustituían *cuento* por *choro* o *mentira*, pero se mantenía *puro*. Esto da una idea de que la estructura también está en proceso de lexicalización o semilexicalización, o bien, se trata de una colocación donde el único elemento que se mantiene constante es la palabra *puro* pero la segunda parte se puede sustituir por una palabra que constituye un sinónimo o pseudosinónimo. Considero que el sentido de *cuento* como ‘mentira’ está muy arraigado en el léxico de los hablantes mexicanos.

Algunos informantes que dieron esta explicación fueron:

- ❖ I: Que... cuando dices que alguien es puro cuento es que exagera o que es como mentiroso, como, ay, ¿cómo se llama la palabra? Bueno sí, **choro**, bueno, equis. Este... es cuando no están diciendo la verdad y como es una librería está diciendo que no sólo venden cuentos, que venden otras cosas [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].
- ❖ E: Sólo es el texto, no tiene imagen ni nada, ¿ok? El primero dice no soy puro cuento. ¿Qué se entiende?  
I: Pues no soy **puro choro** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: Eh... Pues si es de la librería sí, porque o sea, como que lo relacionas enseguida con un libro de cuentos que normalmente, y entonces como, sí, justo, eso que tiene cuentos te está diciendo, ah, pero no soy sólo eso, y al mismo tiempo está jugando con no, o sea, no soy puro cuento es como decir no soy **puro choro** y no te estoy mintiendo [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: Que no eres, este, **pura broma**, **pura mentira**, sino que eres de a verdad, de eres chido, eh, que dices las cosas bien [Generación 2, de sexo femenino y escuela privada].



Una persona hace el cambio de *puro cuento* por “puros cuentos”:

- ❖ I: No soy puro cuento, o sea, de seguro son **puros cuentos** [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].

Por último, los dos hablantes de la generación 3, sexo masculino y escuela pública sustituyen *puro cuento* por *puro bluff*, por lo que nuevamente lo que se mantiene es *puro* y se cambia la segunda parte por una especie de sinónimo, que viene del inglés, es decir, por un anglicismo:

- ❖ I: Sí, sí se entiende, de, no soy puro cuento, no es **puro bluff**, no es puro, pura apariencia, puro estuche, sino, y no soy puro cuento de que si es cuento el género literario pero además es otras cosas [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: Bueno, tanto en el rollo ese de que no soy puro cuento, la gente que te dice, ah, puro cuento, es que eres muy bluff, ¿no? **puro bluff**, pura pantalla, ¿no? Y juegan con eso, eh, y con el rollo de que los libros no es sólo pantalla, tienen contenido, pues [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

#### 4. 2.1.4 Diminutivos y plurales

Algunos informantes cambiaban palabras que estaban dentro de las estructuras que les presenté con un morfema de diminutivo o con un flexivo de plural, como en el ejemplo 3.5.6:

Varios hablantes cambiaron frijol por *frijolito* o por *frijoles*. Quienes lo hicieron fueron informantes de las tres generaciones, mayormente sexo femenino y escuela privada.

Otro informante dio una explicación al uso del diminutivo, como por ejemplo en 3.6.1 (*De cumpleaños quiero unos chicharroncitos bien grandotes*), al decir que *chicharroncitos* está de esta manera porque es una forma de decirle afectivamente a los pechos de una mujer.

Por último otro encuestado hizo una pluralización en el ejemplo 3.6.2 (*Chile del que traen los indios de fuera*) en la palabra *chile* para decir que “eso traen a vender los indios”.

#### 4.2.1.5 Etimología “popular”

Para sus explicaciones algunos informantes recurrieron a etimologías que ellos mismos creaban. Uno de los entrevistados mencionó que *tira*, con el significado de ‘policía’, proviene de la palabra *tiranía*:

- ❖ I: Este es otro de Bachoco también que dice tiras de pollo y aparecen dos pollos con uniforme de gendarme o de policía entonces nuevamente es el que al menos en México, este, se usa la expresión de tira para la policía entonces **a lo mejor es una expresión que viene por lo de la tiranía, entonces ahí viene la tira**, y entonces este pues son dos pollos vestidos como policías que les dicen tiras de pollo [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

Otro entrevistado para el ejemplo 3.6.1, dijo que el uso de *chicharrones* por *chichis* puede deberse a que probablemente venga del náhuatl:

- ❖ I: Sí, ese sí, es, este, hace referencia a los senos de la mujer, llamándolos, porque igual en español mexicano así se les llama un poco vulgarmente, ¿no? A los senos como chicharrones, **no sé si por chichis, chichis no sé si sea del náhuatl**, o qué, pero por ahí está la idea, ¿no? [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

#### 4.2.1.6 Elementos disparadores de la ambigüedad en algunas estructuras

Algunos informantes reconocieron que es toda la frase y no sólo una palabra la que genera el doble sentido, lo más interesante es cuando no lo entienden pero aún así lo identifican, por ejemplo en el caso 3.2.2, en donde recuperaron la estructura ambigua *dona con pasas*.

- ❖ E: Ok, el siguiente dice, ¿por qué será que me encanta la dona con pasas?  
I: Mmmm... ¿la dona con pasas? No.  
E: ¿Nada? Lo que se entienda.  
I: **No sé a qué se refiere con dona con pasas** [Generación 1, sexo femenino, escuela privada].

- ❖ E: Dice, el siguiente, ¿por qué será que me encanta la dona con pasas?
- I: Creo que es un doble sentido pero no acabo de entenderlo.
- E: Ok, ¿y en dónde te imaginas que está el doble sentido?
- I: En la dona con pasas [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].

Un caso interesante fue lo dicho por el hablante de la generación 2, sexo masculino y escuela privada quien no entendió “dona con pasas” y quien al terminar la entrevista, me preguntó el significado; después de decirle que *dona* hacía referencia a ano, me dijo que si fuera “dona con chocolate” quedaría mucho más claro.

#### 4.2.1.7 Etiquetar o denominar fenómenos

Muchos informantes etiquetaron fenómenos en sus explicaciones, por ejemplo, dijeron que se trata de sinónimos, que algunas palabras forman parte del mismo campo semántico, que son polisémicas u homonímicas y, curiosamente, en la mayor parte de los casos dieron la clasificación correcta. Esto demuestra el gran grado de reflexión sobre su lengua que tienen algunos hablantes, por lo que sus entrevistas fueron muy interesantes. Algunos ejemplos son los siguientes:

- ❖ I: Que está usando un **sinónimo**, ¿no? O sea, regla entre la menstruación de la chica y lo de la escuela y fue un chiste muy malo [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].
- ❖ I: Pues bueno, ahí tiene, se meten igual a un **campo semántico** que es el de la música, debido a que tenemos la jarana que es como una guitarrita y pues bueno a los instrumentos se les toca, pero pues bueno, también al momento de hacer un acto sexual, algo que pues bueno, es este, es normal es tocar, entonces ahí, digamos tiene que ver [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: Y, ah, bueno, entonces juegan, ¿no? Eso, pelotones y general están dentro del **mismo campo semántico** y entonces ya se hace bien (risas) está bien pensado [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: Pues pajarito es un, este, uno de los **apócopos** del pene, por decirle de alguna manera [Generación 3, sexo masculino, escuela pública]
- ❖ I: Pues es en la **ambigüedad de las palabras**, de vino de venir y vino de tomar, y que el señor no le gusta que se metan en su vida (risas) [Generación 3, sexo femenino, escuela privada]

Uno de los entrevistados habló sobre las analogías en el ejemplo 3.4.2 cuando explicó la relación entre el cuello del cuerpo humano y otros tipos:

- ❖ **I:** Es lo mismo, la, la forma común de utilizar, este, **la analogía, ¿no? del cuello de una botella y, con el cuello del cuerpo humano**, entonces, este, que es algo muy común, ¿no? de ahí también como que yo asocio cuando utilizamos la expresión de estuve en un embotellamiento que es nuevamente la analogía de la forma de una botella que viene de una parte muy ancha y después se angosta, entonces, este... [Generación 3, de sexo masculino, escuela privada]

#### **4.2.1.8 Estructuras lexicalizadas dentro de los ejemplos de cábula y albuces**

Para los ejemplos 3.6.4 (*Descargar el rifle*) y 3.6.5 (*Jalarle el cuello al ganso*), los informantes casi nunca dieron el sentido literal. Uno de los informantes de la generación 3, sexo masculino y escuela pública hizo una reflexión bastante interesante sobre estos ejemplos:

- ❖ **E:** Ok. Descargar el rifle.  
**I:** Lo mismo, pues también, este, eh, cómo se llama, tener un orgasmo, pues, pero al mismo tiempo, jugando con el rollo de voy a cazar o ahora que está de moda la moda sicario, pues voy a ser sicario, pero son, esos albuces, en este casi, por ejemplo, de **estas últimas son albuces casi casi directos porque difícilmente se dan las condiciones de que los indígenas traigan chile de fuera o de que voy a descargar el rifle, pues, más bien son hay albuces directos, te estoy diciendo lo que te quiero decir pero en realidad es el albur, tiene un solo, prácticamente tiene un sólo significado.**  
**E:** Sí, y supongo que este también, jalarle el cuello al ganso.  
**I:** **Es masturbarte, pues, pero difícilmente alguien va en la vida cotidiana se va a enfrentar a ir a matar un ganso, pues, o sea, por eso ya prácticamente ya no tienen doble sentido, es un solo sentido, en este tipo, en estas últimas, pues** [Generación 3, sexo masculino, escuela pública]

El hecho de que sólo dieran el sentido sexual podría significar que estas expresiones ya están lexicalizadas y, por lo tanto, tengan sólo un sentido.

Por otro lado, dentro de los albuces se encuentra la estructura “me la pelas”. Sería difícil encontrarla en algún contexto que no fuera un albur, debido a que se le ha otorgado por medio de los mismos hablantes gran carga semántica sexual y es usada prácticamente siempre bajo este concepto.

#### 4.2.1.9 Uso de eufemismos y extranjerismos

Durante las entrevistas, muchos de los informantes elegían usar algunos tipos de palabras en específico durante sus explicaciones, principalmente eufemismos y extranjerismos. Los primeros, quizás para sonar menos vulgares o quizás por pena, fueron de distintos tipos y sin importar la generación, sexo o tipo de escuela a los que perteneciera el informante. A continuación algunos de ellos.

1. *Atributos por pechos* que excitan al hombre. En el ejemplo 3.3.2:

- ❖ E: ¿Ok? ¿Qué se entiende?  
I: Que tiene muchos atributos.
- E: ¿Qué clase de atributos?  
I: Muchos pechos, tiene grandes pechos [Generación 1, sexo femenino, escuela pública]

2. *Prenderse por ponerse firme*, es decir, ‘excitarse alguien sexualmente’<sup>19</sup>. En el piropo 3.3.2:

- ❖ I: Que con esos pechos te prendes [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].

3. *Aparato del otro* para sustituir *pene*; *abajito* para referirse a los órganos sexuales masculinos o femeninos; *trabajito con el pajarito* para decir hacer sexo oral o masturbar. Especialmente una mujer utiliza “aparato” para referirse a los órganos sexuales. Además usa muchas palabras en diminutivo, lo que aumenta la búsqueda de ser delicada al hablar:

- ❖ I: Eh, que estaba jugando al, a recortar ahí **abajito** y ehm, lo otro es nada más para, este, hacer, pues sí, para malpensar, para decirte que está malpensando y que lo del jardín no tiene nada que ver con el chiste y eso da risa [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].
- ❖ I: Que pajarito es el **aparato reproductor** y mamá más consiente es el **trabajito que se hace con el pajarito** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

---

<sup>19</sup> *Diccionario de Mexicanismos*, s. v. *prenderse*.

4. *Terminar por eyacular*. En cábula 3.6.4 *Descargar el rifle*.

❖ E: Ok. Descargar el rifle.

I: **Como ya, terminar** [Generación 2, sexo femenino, clase alta].

5. *Bubis por chicharrones*. En ejemplo 3.6.1 *De cumpleaños quiero unos chicharroncitos bien grandotes*.

❖ I: **¿Chicharroncitos se refiere como a las bubis?** [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

6. *Órgano sexual masculino* en sustitución de *pene* en varias estructuras.

❖ I: Pues si es, entre el verbo mamar y el verbo, bueno, no verbo sino el que más de cantidad de consentir y la ¿cómo se dice? ambivalencia, ambigüedad, o...

E: Ok. Mmm...

I: Y pajarito con el **órgano sexual masculino** [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

7. *Tener un orgasmo*, es decir, *eyacular*, por “descargar el rifle”. En 3.6.4.

❖ I: Lo mismo, pues también, este, eh, cómo se llama, **tener un orgasmo**, pues, pero al mismo tiempo, jugando con el rollo de voy a cazar o ahora que está de moda la moda sicario (...) [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

8. Para una persona *pelar es agarrar el pene*, es decir, sustituye *masturbar* con esta expresión. En 3.2.3.

❖ I: Pues es también así como un doble sentido porque **me la pelas es decir que** (risas) **pues que le agarra el pene** [Generación 3, sexo femenino, escuela privada].

9. Una entrevistada explica con eufemismos o con un nombre más técnico: *órgano genital (femenino o masculino)*, en varias estructuras. También mencionó para el piropo 3.3.2 que *se pone firme mi general* hace referencia a que “se levanta el asunto del hombre”, es decir, hay una erección.

❖ I: También es un doble sentido que se refiere o a las pompas o a las bubis y **que con eso levanta el asunto del hombre**, ¿no? [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

Por último, un entrevistado dio su explicación usando una palabra que es un extranjerismo, además de un coloquialismo. Se trata del hablante de la generación 2, de sexo masculino y escuela privada, quien en dos momentos distintos de la entrevista se refirió al sexo oral como “un *blow*”. A continuación se reproducen los fragmentos de la entrevista en donde esto aparece.

La primera vez que lo mencionó fue en el albur 3.2.4:

- ❖ I: Otro albur. Comer parado con referencia a que **si harías un blow a un hombre**. [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].

Y la segunda, en el ejemplo de cábula *Chupe de pepino*:

- ❖ I: Es un albur también para decir **como un blow** [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

Es interesante que esto lo haya hecho un miembro de una escuela privada, ya que utilizó un eufemismo y una palabra de origen inglés, lo que demuestra su cultura o conocimiento de un idioma extranjero y también la decisión de no utilizar una palabra que pudiera ser ofensiva o malsonante en español. También podría entrar en esta categoría *puro bluff* que ya fue explicado *supra* en apartado 4.2.1.3).

#### **4.2.1.10 Sobreinterpretaciones**

Otro fenómeno que se presentó a lo largo de las entrevistas fue el de la sobreinterpretación, término aplicado al hecho de que los hablantes tomaron elementos que estaban presentes en las estructuras y les dieron un significado inesperado diferente del literal y de los sentidos figurados.

Una persona entendió el colmo 3.4.1 como que los escritores se suicidan. Esta explicación es bastante extraña, ya que entiende el colmo como un dicho pero hace una asociación libre con lo que ella conoce que ocurre regularmente:

- ❖ I: Que, **hace alusión también a que los escritores se suicidan comúnmente o no sé y supongo que es eso** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

Un informante para 3.1.1 interpretó la pérdida del compás como haber perdido la virginidad.

- ❖ I: (Risas) De que ya perdió su virginidad
- E: Ok, ¿por qué perdis, por qué perdiste, por qué entendiste eso?
- I: Por la regla y por el compás, **por, o sea, el compás sonó como que más abrió las piernas que... eso** [Generación 1, sexo masculino, escuela privada]

Otra hablante interpretó *compás* casi de la misma manera: esta palabra tiene que ver más bien con tener relaciones sexuales, aunque no necesariamente con perder la virginidad:

- ❖ I: Y el chico el compás **a ver en qué momento puede tener relaciones yo así lo entiendo.**
- E: Ok.
- I: **Compás** [Generación 3, sexo femenino, escuela privada].

Ambos informantes hicieron una relación entre abrir el compás y, metafóricamente, abrir las piernas.

Otro ejemplo de sobreinterpretación se dio en el albur 3.2.1 donde uno de los informantes interpretó *vendar* como 'poner el condón'.

- ❖ I: Que tiene también, eh, otro significado, pues nosotros lo utilizamos, no sólo para definir un ave pequeña sino para destinar al miembro del hombre y bueno, lo que se entiende además es toda la composición como se, se, se estructura la frase, puesto que además de que tenemos pajarito tenemos lo de mamá más consiente que ahí está el juego de mamas y pues bueno básicamente es vendar el miembro que mamas y **por vendar, no sé, tal vez podría ser, no sé como poner un condón** o tal vez, este, dar sexo oral, no sé, el vendar, pues, es esconder, entonces, pienso eso [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

También otros informantes dieron una explicación similar:

- ❖ I: Ah, exactamente, o sea, sí se entiende como el doble sentido. Te vendo el pajarito... pero ya lo que viene después es como un, este, como que de unas palabras juntas dan, quieren dar otra, otro significado porque la pronunciación se parece mucho. O sea que mamá más consiente es como... ajá, es como un doble sentido pero como tirando un poco a albur, por lo de mamá más, supongo que se refiere al verbo mamar en sentido no de amamantar, ¿no? Este, sí, yo creo que es eso y además está lo de **vendar que es como poner el condón, ¿no?** [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].



El informante de escuela pública no dio exactamente esa explicación pero tuvo idea que había una interpretación más:

- ❖ E: Ok. ¿Nada más?
- I: ¿Te vendo...?
- E: Te vendo el pajarito que mamá más consiente.
- I: Pues **no sé si entre vender y vendar pero tampoco le entiendo**. [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

Otro ejemplo lo da un informante de la generación 3, quien durante su entrevista presentó dos ejemplos de sobreinterpretación. El primero cuando se trata de los piropos, ya que para el ejemplo 3.3.1 explicó que en México *muñeca* también puede ser una forma para decirle *changa* a alguien:

- ❖ I: Bueno, ese es una especie de, más bien, entre, puede ser de halago, pues como de piropo, pero también el problema con la muñeca en México es que puede significar tanto como bonita como mona, ¿no? o sea, como changa [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

Y el segundo, en un par de ejemplos de anuncios. En el ejemplo 3.5.4 interpretó “alambre de pollo” como “al hambre de pollo”, como incitando a que te den ganas de comer pollo, es decir, encuentra ambigüedad fonética en la expresión motivada por la imagen; en 3.5.7 “tiras de pollo” para él se refiere a que “tiras, jalas, es de lo que más comes”, también induciendo a que compres pollo, por lo que encuentra una sinonimia entre *tirar* y *jalar*:

- ❖ I: Pues, y, o sea, tanto el alambre están jugando con la comida pues, la comida del alambre que se llama y al mismo tiempo con la cuestión de **al hambre del pollo**, es decir, quiero comer mucho pollo. En realidad ese es mensaje subliminal del...  
E: ¿Del de Bachoco? ¿De este?  
I: Sí, o sea, el anuncio, o sea, el del hambre de pollo, más bien te están diciendo para que te den ganas de comprar pollo, jugando con el doble sentido del alambre de púas, de metal y la comida que se llama alambre, pues.  
E: Ok.  
I: Pero el mensaje, el que sí te mandan es **hambre de pollo** [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

Y:

- ❖ I: Tiras de pollo, ah, este no lo había visto nunca. El de huevo con frijol sí, el doble sentido de tiras, de sinónimo de policía, de hecho casi casi más que sinónimo, una ofensa, ¿no? Para los mismos policías, un nombre ofensivo, tiras de pollo pero también jugando con el, con el

asunto de la comida, que es las tiras de pollo, los fragmentos delgados, digamos, de la pechuga del pollo, pero a su vez, el, la cuestión directa digamos, **al subconsciente es el de tiras, jalas, pues, del pollo, de lo que tú comes más, debes de comer más**, pues, ese es en realidad el mensaje publicitario. Están bien hechos los de Bachoco, lo que sea de cada quién [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

También en uno de los anuncios de la cerveza Tecate (3.5.9), en donde entendió (gracias a la pragmática visual que se genera porque el hombre en la imagen tiene salvavidas en los brazos) que *salvavidas* hacía referencia también a un amigo que te lleve a tu casa si te emborrachas. A continuación, se muestran el fragmento de la entrevista en donde aparece esto:

- ❖ I: Unos flotis, ¿verdad? Pues, ahí es hasta cierto punto un, el mismo que aquel, pero medurado, como diciendo, tú toma cerveza pero con moderación, digamos, o bien, ve preparado, en el sentido de **lleva un, tu flotador, que puede ser tu cuate que te lleve a tu casa en todo caso**, pues, ¿no? pero el, la idea es tú ve preparado para tomar cerveza pero con, tampoco te, exageres, ¿no? pero sí toma, evidentemente, sí toma [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

Otro caso de sobreinterpretación se dio cuando algunos hablantes se refirieron en el piropo 3.3.2 a *pelotones* como a la valentía o a “los huevos” que tiene una persona:

- ❖ E: Ok. Con esos pelotones se pone firme mi general  
I: Eh, está haciendo **alusión de los huevos que tiene una persona, o sea, a los pantalones o a la valentía que tiene**, haciendo alusión al aparato reproductor masculino [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

Y también de alguna manera una informante de la generación 1, quien lo explicó como ‘ser muy macho’:

- ❖ E: Ok, perfecto. Eh, el siguiente dice, con esos pelotones se pone firme mi general.  
I: **¿Que es como muy macho?** [Generación 1, sexo femenino, escuela privada].

Nuestra hipótesis es que esto sucede porque hay un contexto militar y la valentía es un rasgo que se asume los soldados tienen por el tipo de acciones que realizan. “Tener huevos” es ser valiente en el contexto mexicano y *pelotones* también remiten a la forma esférica por lo que fácilmente podrían hacer alusión a esta parte de la anatomía del cuerpo de los hombres.

Para el ejemplo de cábula 3.6.1 una de las informantes de la generación 3, sexo femenino y escuela pública dijo, además de dar el sentido de *chicharrones* como ‘pechos’, que la explicación también puede ser querer, para festejar el cumpleaños ponerse implantes mamarios. Esta manera de interpretar fue única y llamó mucho la atención porque la mayoría de los hablantes únicamente rescatan el sentido sexual, pero su sobreinterpretación fue desde el punto de vista de una mujer que quiere realizarse una cirugía estética.

El último caso de sobreinterpretación que se mencionará es el de “descargar el rifle” (3.6.4). En esta construcción ocurrió algo muy peculiar: en la mayoría de los casos *Descargar el rifle* se entiende como ‘eyacular’, pero hubo dos informantes de la generación 2 que dijeron que descargar es ‘orinar’:

- ❖ **E:** El rifle. Descargar el rifle.  
**I:** Ah, pues **quitarle las balas al arma y orinar** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ **I:** ¿Descargar el rifle? Pues también lo literal, rifle, descargarlo, quitarle las balas, no sé y **descargar el rifle tengo entendido que es ir a hacer pipí, los hombres** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

Mientras que de la generación 3:

- ❖ **I:** Descargar el rifle, **pues es como una expresión muy utilizada entre los hombres para decir ahorita vengo voy orinar, ¿no?** [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

Esto tiene sentido, ya que si nos remitimos a uno de los sentidos de *descargar* que se usó para este trabajo en el análisis lingüístico (‘evacuar el vientre’, ver el apartado 3.6.4) se pudo haber trasladado esta idea hacia “evacuar” o “descargar” la vejiga mediante el pene que presenta una metaforización por la forma fálica del rifle.

Por otro lado, hubo un par de informantes que dieron explicaciones peculiares. El primero fue uno de los informantes de la generación 2, de escuela pública y sexo masculino, quien para 3.6.4 dio una explicación un poco más elaborada: al rifle se le hacen chaquetas, que es otra forma coloquial para referirse a la masturbación que da por resultado ‘venirse’. Rescató el sentido sexual pero para llegar a él lo

relacionó directamente con los rifles. Con esta descripción este informante mostró una actitud lingüística de superioridad por el conocimiento que demostró poseer.

El segundo fue una de las entrevistadas de la generación 3, escuela privada y sexo femenino, quien definió *descargar el rifle* como ‘tener relaciones sexuales’, esto implica que *descargar el rifle* para ella no significa necesariamente eyacular.

#### **4.2.2. Valoraciones**

Se trata de aquellos fenómenos que surgieron de las entrevistas y que tienen que ver con la producción lingüística de los individuos a partir de su conocimiento o visión del mundo y de la sociedad. Se encontraron valoraciones lingüísticas, lingüísticas y sociales y aquellas que involucren la actitud del hablante.

##### **4.2.2.1 Valoraciones lingüísticas**

Son meramente valoraciones sobre los elementos lingüísticos de las composiciones lúdicas.

###### **4.2.2.1.1 “Mexicanismos”**

Por “mexicanismos” nos referimos a que los hablantes al momento de explicar significados de alguna unidad léxica, lo hacían usando *nosotros* o *los mexicanos* para apuntar al sentido que le da un mexicano a esa unidad. Esto muestra una creencia de que las estructuras y su significado forman parte de un conocimiento compartido por todos o por la mayor parte de los hablantes de este país casi de manera exclusiva, es decir, se trata de mexicanismos o de palabras de uso recurrente en México. Uno de los informantes que más hizo esto fue uno de la generación 2, quien constantemente a lo largo de su entrevista utilizó las expresiones antes mencionadas. A continuación unos ejemplos:

- ❖ I: Que tiene también, eh, otro significado, pues **nosotros** lo utilizamos, no sólo para definir un ave pequeña sino para destinar al miembro del hombre [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

En este caso, el mexicanismo que aparece es *pajarito* (que también es un eufemismo); el hablante identifica que en México no sólo se usa con el sentido de un animal pequeño sino también con el pene.

Y más adelante el mismo informante:

- ❖ I: Ah, ese está muy tierno, este, bueno, este está muy sencillo porque **nosotros** sabemos que (pausa) que eh, la muñeca alude no sólo a un juguetito sino que también a las mujeres se les llega a decir muñecas cuando están demasiado bonitas, entonces, pues es eso [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

En este caso el mexicanismo que él menciona es *muñeca*, que en nuestro país se entiende como un juguete o como una muchacha muy guapa.

Otros ejemplos del mismo informante son:

- ❖ I: Ehm, bueno, creo realmente entenderlo, nunca lo había escuchado pero desde luego el elemento que saco, que uno, eh, puede (pausa) poner, bueno, puede desconfiar de él es la crema, que la crema que la crema pues por lo general son este, pues el semen se refiere a eso, **los mexicanos le decimos** cremas por ejemplo para eso, y, ¿me lo puedes repetir? [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: Mmm, pues bueno, este, resulta que aquí **en México** decir garras y en concreto decir garritas, ehm, se refiere a tener ropa, eh, digamos, voy a utilizar otro coloquialismo, ropa fachosa, es decir ropa estrictamente informal, un poco descuidada incluso [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: Bueno, aquí este es un anuncio de la cerveza Tecate que es por los que no se rajan, ehm, **en México utilizamos** el verbo rajarse no solamente con un significado de hacerse una pequeña herida con un objeto punzocortante sino también que el verbo rajarse se utiliza en una forma más coloquial como (pausa) eh, que no, las personas a las que no les da miedo, es decir, las que no tienen miedo, perdón, gente temeraria (...)[Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Otros informantes que se refirieron de la misma manera (*nosotros, los mexicanos*) en sus explicaciones fueron:

- ❖ I: Mmm... este, nosotros ocu, bueno, **siempre que digo nosotros me refiero a los mexicanos**, eh, bueno, utilizamos frijol (...) [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

- ❖ I: Sí. Este, justo, las tiras de pollo también son un platillo, pero **también le decimos** tira a los policías entonces pues tienen como policías al pollo y juegan con el doble sentido [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

En este caso el mexicanismo que se identificó fue *tira* con el sentido de ‘policía’.

- ❖ I: Este, pues lo mismo, yo creo que, mmm, en esta, en esta frase y la anterior a la anterior tiene mucho que ver la situación cultural o la manera en que cierta cultura maneja el chiste. Por ejemplo, yo siento que en la anterior anterior, este, **para los mexicanos** puede generar, significar algo y puede darse más fácilmente que uno se vaya por el doble sentido, al igual que en esta ¿no?, como que, este, en otro lugar, pues este, digo, ¿sabes qué? Tengo las manos vendadas y quiero comerme está naranja, ¿me la pelas?, ¿no? pero **para el mexicano** tiene otra, la expresión me la pelas tiene otro, otro significado, ¿no? [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].
- ❖ I: Este, pues lo mismo, o sea si se interpreta textualmente, eh, y desde nuestro **contexto de los mexicanos** que comemos taco, le responderíamos sí, en muchas taquerías pides tu orden y la comes de pie, ¿no? pero aquí alguien podría interpretarlo como qué es lo que comes, ¿no? y tú dirías no, pues lo que como en una taquería pues son tacos, ¿no? [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

#### 4.2.2.2 Valoraciones lingüísticas y sociales

Son aquellas que involucran tanto a aspectos lingüísticos como sociales.

##### 4.2.2.2.1 Explicaciones dialectales

Fueron dos informantes únicamente las que hicieron esta anotación y ambas sobre la misma publicidad de Bachoco (3.5.7).

- ❖ I: Tiras de pollo, por ser la ley, Bachoco, todos los días. Pues tiras de pollo, del, el alimento, aunque no estoy muy segura qué signifique tiras, pues supongo que es...  
E: Ah, ok, pero ¿con la imagen qué te imaginas?  
I: Pues es de un, de algo que está haciendo mal el policía, no sé. **También es regionalismo, supongo, eso no lo había escuchado** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

Por lo tanto, *tiras* es un regionalismo ya que esta informante no es del centro del país y no entendió muy bien el sentido de ‘policías’, llegó a este significado únicamente porque se apoyó en la imagen de los pollos vestidos de policía.

La otra informante fue de la generación 3:

- ❖ I: (Risas) Los, pues, **tira se le llama en algunas zonas a la policía** y en la comida pues es hacer tiras de la pechuga del pollo [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

Esta hablante, a pesar de que menciona que es un regionalismo entendió lo que la palabra *tiras* estaba significando en este ejemplo, quizás porque tenía un poco más de conocimiento que la informante anterior.

El hecho de que la unidad *tiras* haya resaltado para este par de informantes, da una idea de que las marcas segmentan por regiones sus anuncios publicitarios, ya que no se pueden utilizar los mismos ejemplos para todos los contextos porque no se entenderían.

#### 4.2.2.2.2 Inferencias o adición de información

Algunos informantes completaban información que no estaba presente en las estructuras para entenderlas y poder explicarlas. Esto ocurrió por ejemplo en el chiste 3.1.2 donde muchos siguieron dos caminos, o bien asumieron que el caballo estaba vendado de los ojos o bien que estaban lastimado y por eso necesitaba la venda. Tal es el caso de uno de los informantes de la generación 1:

- ❖ I: Eh, porque, en donde, o sea que un caballo está vendado, que lo quiere vender pero dice que para qué quiere un caballo vendado **porque pues tiene un hueso roto o algo así** [Generación 1, sexo masculino, escuela pública].

Lo mismo ocurrió con uno de los informantes de la generación 2:

- ❖ I: Con vender, el verbo vender y vendar.  
E: Ok.  
I: **Y con vendarle una pata al caballo** [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].

Otro hablante explicó que el caballo está vendado de los ojos, aunque no haya nada en el chiste que haga pensar exactamente en eso:

- ❖ I: Se entendió que la persona a la que le ofrecen el caballo piensa que **el caballo va a estar vendado de sus ojos** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Lo mismo sucede con una informante de la generación 3, para quien *vendar* es 'no ver', por lo tanto, el caballo estaría vendado de los ojos:

- ❖ I: Pues en el doble sentido de la palabra, **de vendar, de no ver** y el ven, vender de comprar, de vender el caballo a otra persona [Generación 3, sexo femenino, escuela privada].

Otro aspecto que los informantes recalcaron fue el hecho de que en el chiste 3.1.4 uno de los participantes está borracho y eso genera que su comprensión esté disminuida y por lo tanto genere la confusión para que se desarrolle el chiste:

- ❖ I: Pues es que se murió y **como está borracho**, pues, como que piensa que nada más rebotó y se fue [Generación 1, sexo masculino, escuela pública].

Otro hablante dijo que:

- ❖ I: Que la abuela, o sea, **el borracho igual y porque está borracho** piensa que la abuela se cayó del octavo piso y rebotó en algo y se fue hasta el cielo [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

En este chiste la informante de la generación 2, sexo femenino y escuela privada pensó que la señora estaba gorda y por eso rebotó:

- ❖ I: **Pues que la señora supongo que estaba, o sea, estaba gorda o no sé** y creyó que iba a rebotar porque se fue al cielo [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

#### **4.2.2.2.3 Valoración de las composiciones lúdicas**

Este es el apartado que incluye a la mayoría de los informantes porque, a medida de que la entrevista se desarrollaba, calificaban los ejemplos que se les presentaban de manera positiva o negativa. A continuación, se hará por categorías una descripción de la percepción general de los informantes:

##### **1. Chistes**

Hubo distintos tipos de valoraciones sobre los chistes. Algunas positivas y otras no tanto. A algunos los chistes les parecieron complicados y a otros les parecieron buenos. Las valoraciones particulares que los informantes hicieron sobre cada chiste son las siguientes:



- **3.1.1** (*-¿Por qué te vas de tu casa, niño? / -Porque si mi hermana perdió la regla y la corrieron mis papás, ¿qué me harán a mí, que perdí el compás?*). Los informantes lo etiquetaron de muy malo, no chistoso, malo y misógino. En general no les gustó, ya que hubo muy pocas opiniones positivas:
  - ❖ E: ¿Por qué te vas de tu casa, niño? Porque si mi hermana perdió la regla y la corrieron mis papás, ¿qué me harán a mí que perdí el compás? ¿Ok? Ese es el chiste, ¿se entendió el chiste?  
(...)
  - I: Es que me pareció medio misógino [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- **3.1.2** (*-Te vendo un caballo. / - Y yo, ¿para qué quiero un caballo vendado?*). A algunos informantes les pareció bueno y les gustó, pero a otros no les pareció chistoso y no les gustó.
- **3.1.3** (*-¿Vino de la casa, señor? / - ¿Y a usted qué le importa de dónde vengo...?*). Para algunos este chiste es gracioso y no obtuve opiniones negativas sobre él.
- **3.1.4** (*-Iba Jaimito llorando por la calle, se le acerca un borracho y le pregunta: / -Jaimito, ¿por qué lloras? -/Y Jaimito le dice: / -¡Es que mi abuelita se cayó del octavo piso y se fue al cielo! / Y el borracho le dice: / -¡Qué clase de rebote dio tu abuelita!*). Para alguno está curioso pero a otros no les pareció gracioso; en el caso más extremo a un informante se le hizo que no tenía “chiste” y además “muy cruel”:
  - ❖ I: Porque dice está, que se cayó, está contando por qué llora, que la abuelita se cayó y el otro le está diciendo como **muy cruel** que qué rebote, o sea, cómo le hizo, ¿no? [Generación 3, sexo femenino, escuela privada].
- **3.1.5** (*- Perdona, ¿es usted el jardinero? / - Si. / - ¿Cuándo piensan arreglar los árboles del jardín? / - Cuando podamos*). Únicamente un informante me dijo que le pareció “padre”.

## 2. Piropos

Con los piropos también hubo valoraciones positivas y negativas, aunque en mayor medida hubo de las primeras. Una informante dijo que algunos le parecieron de tono más subido que otros. A continuación las reacciones específicas para cada piropo:

- **3.3.1** (*¿De qué juguetería te escapaste... muñeca?*). Fue considerado “un piropo bastante desagradable”, pero también a un informante le pareció muy padre y muy sencillo:
  - ❖ E: Ok, perfecto. Ahora te voy a leer otras frases y también quiero saber qué se entienden, eh, la primera dice, ¿de qué juguetería te escapaste... muñeca?
  - I: **Un piropo bastante desagradable** [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].
- **3.3.2** (*Con esos pelotones se pone firme mi general*). Principalmente fue etiquetado de manera negativa, como muy malo y muy conocido, como vulgar y una informante se expresó con un “¡qué asco!” cuando se le presentó. Por otro lado hubo también a quien le gustó mucho, a quien le pareció “muy padre y muy sencillo” y a quien le causó gracia:
  - ❖ E: Ok, el siguiente dice con esos pelotones se pone firme mi general
  - I: **¡Qué asco!** [Generación 2, sexo femenino, clase escuela privada].
- **3.3.3** (*Ay, si fueras mi jarana, pa´ tocarte todo el día*). Únicamente recibió calificaciones positivas: como bonito y elegante y menos vulgar.
- **3.3.4** (*Quisiera ser ardilla para comerte... ¡Bellota!*). Principalmente tuvo respuesta negativa, pues a un informante le pareció “muy raro” y a otros no les gustó o no les pareció muy bueno; otros lo calificaron como “muy chido” y les causó gracia:
  - ❖ E: Quisiera ser ardilla para comerte... bellota.
  - I: Ese **está muy chido** (pausa) [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- El ejemplo **3.3.5** no recibió ningún comentario valorativo.

Algunos informantes señalaron que los piropos se usan para ligarse a alguien, cortejarla, halagarla o seducirla, pero en mi opinión se emplean más bien para

halagar momentáneamente sin ningún otro afán que pueda tener consecuencias más duraderas, como sería conquistar a una muchacha. Ejemplo de esto es:

- ❖ I: Es como un, **como un halago que le dicen a una muchacha**, como un, ¿cómo se dice? Un halago, un... a ver si me acuerdo de la palabra [Generación 1, sexo femenino, escuela privada].
- ❖ I: Pues, que alguien está muy guapa y entonces **tú quieres ligártela** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Y más adelante:

I: Pues es que o sea **en todos entiendo lo mismo, como que alguien quiere ligarse a alguien** y le dice como (...) [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Este informante, además, dio un ejemplo de piropo que él ya conocía, lo que demuestra que es un tipo de conocimiento que se tiene de manera colectiva:

- ❖ I: Y le dices eso. Pues no sé, como que lo compara con otras, **como con por ejemplo, de... si te dolió cuando te caíste del cielo** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Otra informante que dijo lo mismo acerca de los piropos:

- ❖ I: Sí, sí, es un piropo, pero no sé cómo explicártelo, o sea, entiendo que es un piropo, que le está diciendo, o sea, **te quiero, ¿no? así como te deseo** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

### 3. Albures

Los albures recibieron casi exclusivamente comentarios negativos.

- **3.2.1** (*Te vendo el pajarito que mamá más consiente...*). Un informante dijo que *mamar* es una grosería, por lo que lo consideró como algo negativo y para otro informante le pareció muy complicado:
  - ❖ E: La primera dice te vendo el pajarito que mamá más consiente.
  - I: Es un albur, eh, al decir que mamá más consiente **está diciendo una grosería**.
  - E: Ok, ¿cuál grosería?
  - I: Mamar [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].

- **3.2.2** (*¿Por qué será que me encanta la dona con pasas?*). A pesar de que un informante no lo entendió, le pareció desagradable.
- **3.2.3** (*¿Si te diera una naranja con cáscara, me la pelarías?*). Un informante me dijo que le pareció curioso.
- **3.2.4** (*¿En las taquerías, comes parado?*). A una informante le pareció forzado.
- **3.2.5** no recibió calificación positiva ni negativa.

### Reflexión sobre los albur

Uno de los informantes de la generación 3, sexo masculino y escuela pública hizo una aclaración sobre el albur mexicano, por lo que demostró una gran reflexión sobre su lengua y sobre las construcciones de origen y uso popular:

- ❖ I: O sea, no, sí, bueno, el albur es la dona, me la pasas, pues, es que **es un albur muy chilango, son burdos, digámoslo así, en el sentido de que uno mismo se construye el albur, es para que, o sea tú mismo le estás diciendo todo al otro, te lo estás albureando en la misma frase, o sea, cuando el albur bueno es cuando aprovechas lo que el otro está diciendo para albureártelo, ¿no?** Dona pasas, dona, el ano, pues, me pasas la dona, pues, ¿no? [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

También un poco más adelante, el mismo informante explicó que cuando hay la presencia de ciertas palabras, como *parar*, siempre se refieren al *pene* y a un albur:

- ❖ I: Pues otra vez, también es una pregunta aparentemente sin ningún doble sentido pero **ya en el albur mexicano cualquier cosa que diga parar, parado, es el pene** [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

Con los colmos le ocurrió algo curioso a este hablante: buscó encontrar un sentido sexual, aunque no lo hubiera. Después de un par de ejemplos entendió de qué se trataba y dejó de hacerlo. Esto puede haber ocurrido porque los colmos están en la entrevista inmediatamente después de los piropos y albures, y el informante se pudo haber quedado con la idea de que tenía que encontrar un sentido sexual.

### 4. Colmos

Los colmos fueron de las estructuras que menos valoraciones recibieron.

- **3.4.1** (*El colmo de un rifle es poder fusilar y no ser escritor*). A un hablante le pareció “discriminador”, aunque no entiendo muy bien por qué usó este calificativo:
  - ❖ I: Eh... o sea, el, justo se juega con el doble sentido de fusilar que es, o sea, o justo, o disparar con un fusil o es robarse un, robarse algo, ¿no? Que normalmente es como, este, sí, pues apropiarse de un texto que no es tuyo o copiar una respuesta en un examen o algo así.
  - E: Ok.
  - I: Pero **me parece discriminador**, que lo discrimina... [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- **3.4.2** (*El colmo de una botella es tener cuello y no usar corbata de moñito*). A un informante le pareció “medio raro”.
- **3.4.3** no tuvo calificación ni positiva ni negativa.
- **3.4.4** (*El colmo de un billar es tener tacos y no conseguir carnitas*). A un informante le gustó mucho.
- **3.4.5** (*El colmo de un serrucho es tener dientes y no usar ni cepillo ni pasta*). A un hablante le pareció muy obvio.

## 5. Anuncios publicitarios

Esta parte de la entrevista fue la que recibió más valoración por parte de los hablantes. Los que provocaron una reacción positiva fueron los de Gandhi, los de Bachoco y Alka-seltzer; mientras que los de Tecate y El Palacio de Hierro tuvieron valoraciones negativas.

### **Gandhi** (3.5.1; 3.5.2 y 3.5.3)

Uno de los informantes me dijo que la publicidad de esta tienda le gustaba antes de que se la presentara, de alguna manera estaba predispuesto para una valoración positiva antes de conocer el anuncio:

- ❖ E: Ahora te voy a leer unos anuncios que se encontraban, anuncios espectaculares de las librerías Gandhi, ¿ok? Y quiero saber qué se entiende
- I: Ah, **esos me gustan**, ajá [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

El ejemplo 3.5.3 (*Voy a devolver el libro. Libros para anoréxicas*) recibió una opinión negativa por parte de un hablante porque le pareció de “mal gusto”:

- ❖ **E:** Ok. Voy a devolver el libro y abajo, libros para anoréxicas.  
**I:** Bueno, aquí el, lo lo curioso donde está la vuelta de tuerca es en la palabra devolver, donde devolver sabemos que los libros se regresan siempre a su estante o se regresan siempre después de una fecha a la biblioteca, eh, pero también devolver significa vomitar y bueno, las anoréxicas es lo que hacen, vomitan. Y pues bueno ahí es lo que está lo que está jugando pero **me parece un poco de mal gusto ese anuncio** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

### **Bachoco** (3.5.4; 3.5.6 y 3.5.7)

A la mayoría de informantes estos anuncios le parecieron buenos y le gustaron mucho, algunos hasta los consideraron los mejores y que están bien hechos. La única valoración negativa que hubo fue en cuanto al contenido y no la forma, ya que uno de los hablantes entrevistados consideró que usar *tiras* para referirse a los policías es nombrarlos “coloquialmente” o “despectivamente”.

- ❖ **I: Ese también está muy padre, me gusta que hayas elegido Bachoco.** Tiras de pollo. En México, desde hace muchos años, a los policías, se les bautizó como la tira, entonces cuando tenemos aquí la imagen de dos pollos vestidos como guardias o elementos de la seguridad, ehm, alude tex, literalmente a dos policías pollo pero no obstante el platillo que se quiere intentar transmitir son bueno, estas fajitas o estos cortes delicados de pollo para comer [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ **I:** Tiras de pollo, ah, este no lo había visto nunca. El de huevo con frijol sí, el doble sentido de tiras, de sinónimo de policía, de hecho casi casi más que sinónimo, una ofensa, ¿no? Para los mismos policías, un nombre ofensivo, tiras de pollo pero también jugando con el, con el asunto de la comida, que es las tiras de pollo, los fragmentos delgados, digamos, de la pechuga del pollo, pero a su vez, el, la cuestión directa digamos, al subconsciente es el de tiras, jalas, pues, del pollo, de lo que tú comes más, debes de comer más, pues, ese es en realidad el mensaje publicitario. **Están bien hechos los de Bachoco, lo que sea de cada quién** [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

### **Alka-seltzer** (3.5.10 y 3.5.11)

Estos anuncios fueron considerados muy creativos e interesantes, por lo que gustaron mucho a los informantes.

### El Palacio de Hierro (3.5.5)



Este anuncio causó rechazo porque fue considerado misógino, que era propaganda del cuerpo de la mujer, que da un mensaje “medio erróneo” y una de las informantes ni siquiera trató de entenderlo porque dijo que nunca le habían gustado los anuncios de esta tienda.

Considero que en general los anuncios de esta marca no gozan de muy buena reputación:

- ❖ I: Las mujeres sí sabemos... este es **vil propaganda del cuerpo de la mujer** para promocionar algo [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ E: Esta no se ve tan bien pero dice las mujeres sí sabemos invertir en la bolsa.  
I: Ajá, ok.  
E: ¿Qué se entiende?  
I: Este, pues además de que **es bastante misógino**, también es que... [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

### Tecate (3.5.8 y 3.5.9)

Estos anuncios fueron rechazados y dijeron que eran malos.

## 6. Cábula

Únicamente dos ejemplos de cábula fueron calificados y fue de manera negativa.

- **3.6.1** (*De cumpleaños quiero unos chicharroncitos bien grandotes*). A un hablante entrevistado le pareció un poco forzado y a otro un poco vulgar:
  - ❖ I: Pues es que, ajá, como que le podrías sacar, está un poco forzado, pues, pero, ajá, como chicharrón también se refieren también a las chichis o a los senos, entonces, ajá, sí, como decir bien grandotes de cumpleaños, quiero un par de tetas bien grandotas. **Me parece un poco forzado** [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- **3.6.2** (*Chile del que traen los indios de fuera*). Lo etiquetaron como muy raro y como denigrante y poco ingenioso:

- ❖ I: Ah, el que traen, del que traen, tampoco lo entiendo. También me cuesta un poco de trabajo, no sé si es denigrante, que los indios andan con el pene de fuera ¿o qué? O que ellos traen chiles a vender. Ese no, no lo encuentro ingenioso [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].

Hay que mencionar que el ejemplo de cábula *jalarle el cuello al ganso* (3.6.5) fue considerado como “muy viejo”. Los únicos informantes que me dijeron esto fueron de la generación 3:

- ❖ E: Ok. Y jalarle el cuello al ganso  
I: Ah, **esa es muy vieja**, este, pues matar al pobre animal o masturbarte [Generación 3, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ E: Ok y jalarle el cuello al ganso.  
I: Ah, bueno, que se la están chaqueteando, **esa es muy vieja** [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

A diferencia de esto los informantes de la generación 1 no lo reconocieron con su sentido sexual, y por eso creo que pesar de estar muy arraigado en el conocimiento colectivo se adquiere a una edad un poco mayor.

Los hablantes que más valoraron las estructuras fueron la informante de la generación 1, sexo femenino y escuela pública; uno de los informantes de la generación 2, sexo masculino y escuela privada; los dos integrantes de la generación 2, sexo masculino y escuela pública; las informantes de la generación 2, sexo femenino y escuela pública; uno de los informantes de la generación 3 de sexo masculino y escuela privada; los informantes de la generación 3, sexo masculino y escuela pública y una de las informante de la generación 3, sexo femenino y escuela privada.

#### **4.2.2.2.4 Visión de mundo**

En ocasiones, las ideas preconcebidas, prejuicios o conocimientos de los hablantes sobre algunos aspectos de la vida que están en las estructuras de la entrevista,



permeaban su comprensión de las mismas. Muchas veces esto impedía que entendieran el doble sentido.

Uno de los informantes apeló mucho a su situación personal al momento de realizar la entrevista, como él mismo lo dijo:

- ❖ I: Por lo de la casa, porque generalmente o sea si vienes de la casa, o sea, **ahorita lo entiendo porque como me ponga en esa situación**, como yo que vengo de casa, entonces como todavía muy infantil [Generación 1, sexo masculino, escuela privada].

También en el ejemplo de cábula 3.6.2 el mismo hablante lo vio como una ofensa o una discriminación, porque aparecen los indios a los que él llama indígenas; ignoró por completo el contenido sexual de esta estructura porque pudo más para su interpretación la creencia previa que él tenía sobre los indígenas y, por eso, únicamente se enfocó en eso:

- ❖ I: **Suena más como una ofensa, una discriminación**, bueno, para mí suena como una discriminación.  
E: ¿Por qué?  
I: Mmm... por la parte de indígenas [Generación 1, sexo masculino, escuela privada].

De la generación 2 una entrevistada dijo que “comúnmente” a la menstruación se le conoce como ‘regla’, para ella este es un conocimiento compartido por gran parte de los hablantes:

- ❖ I: Porque **comúnmente** se le conoce a la regla, o a la menstruación como la regla [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

Como ya se mencionó, la otra informante con las exactas mismas características que la anterior descartó inmediatamente el anuncio de El Palacio de Hierro y ni siquiera intentó entenderlo porque dijo que nunca le habían gustado. En el ejemplo de 3.5.6 lo confundió con un anuncio de Navidad, posiblemente porque lo relacionó con la época decembrina por el frío que se representa en la imagen.

Por último, de la generación 3, un informante en el chiste 4 relaciona “irse al cielo” con un eufemismo del habla infantil:

- ❖ I: (Risas) Bueno, aquí ya es más como la situación, en la que **a veces los niños la manera en que narran los hechos**, este, que para ellos es muy, este, fácil hacer la asociación de que si se mueren se van al cielo y aquí pues este tal como lo describe y lo entiende el borracho es como si se cayó la persona y de rebote cayó al cielo. [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

También hace una valoración sobre los piropos al decir que “el piropo puede tener muchas connotaciones, más suave o de una manera brusca o desagradable”, respecto al ejemplo 3.3.3 y también dijo que:

- ❖ I: (...) **hay mujeres a las que a lo mejor cualquiera de estos les puede resultar bastante desagradable y a lo mejor hay otras que se pueden sentir súper halagadas** con que les digan eso, ¿no? [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

Otro informante dijo que el albur 3.2.5 se da entre hombres y es un juego homoerótico:

- ❖ I: Ese sí es más albur, ese queda más haciendo como referencia en doble sentido, yo creo que al semen y sacar ya sabes, es como, diciendo al interlocutor que él va a provocar esa como, como sensación. **Probablemente entre hombres y así como muy homoerótico el juego** [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

Una informante rechaza los anuncios de Tecate porque para ella no tendrían que ser así los anuncios de cerveza, los prefiere de otra manera:

- ❖ I: Por los que no se rajan, Tecate, por los que no se rajan, Tecate, por ti. Fíjate que ese comercial yo creo que es nuevo, ¿verdad? Es algo, tienen algo así parecido y se me hace que, que no va con la Tecate, **me gustaría que pusieran algo por ejemplo, unas gotitas de agua, que está fresca, que está fría, y se te antoja pero es, pero por los que no se rajan, equis** [Generación 3, sexo femenino, escuela privada].
- ❖ I: **Si le hubieran puesto la, la, la, a la cerveza así toda con hielitos y con gotitas que le están saliendo se antoja comprarla, porque de ese se trata ¿no?** [Generación 3, femenino, escuela privada].

Ella misma también interpretó el anuncio de El Palacio de Hierro (3.5.5) como que la mujer quiere invertir en un hombre que le compre lo que ella quiera, por lo que ignoró el doble sentido de *bolsa* y más bien se enfocó en *invertir*.

Para el apartado de 3.5.10 pensó que el anuncio es salvadoreño, como ella. Dijo que en El Salvador se interpretaba de otra manera el anuncio. Por lo tanto su visión de mundo permea mucho y no recupera el doble sentido que se buscaba en este caso. Esto significa que el reconocimiento y la interpretación del doble sentido tienen un gran componente contextual que ayuda a decodificarlo.

Según ella el ejemplo de cábula 3.6.1 se lo dicen a una adolescente, de ahí que *chicharroncitos* esté en diminutivo, porque hace referencia a *chichitas*.

Con otra informante ocurrió algo curioso, en el piropo 3.3.1 “eres una muñequita” porque estás a la venta, con lo que encontró un sentido más para el uso de *muñeca*:

- ❖ I: Que te están diciendo que estás muy bonita y que pareces una muñequita.  
E: Ok, ¿nada más?  
I: **Y que estás a la venta** (risas) [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

En el ejemplo 3.3.4 la misma informante interpretó que las bellotas son redondas y gordas, entonces es como si le dijeras a alguien que está gorda, por lo que el piropo no estaría cumpliendo su propósito; para 3.5.3 entendió que “son poquiteros” y no lo entendió porque la anorexia es algo nuevo para ella. Por último, no relacionó el anuncio con la marca Tecate, porque para ella la bebida es exceso y este anuncio propone otra cosa.

Por otro lado, dos informantes confundieron los ejemplos de Alka-seltzer con anuncios que se sacaron con motivo de algún mundial de fútbol:

- ❖ I: Mmmm... **es comercial del mundial o algo así, ¿no?** Bueno, no sé, me imagino, sé que es el nombre de dos países [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].
- ❖ I: Y bueno, este, es de Bayern, es un anuncio de uno de sus productos estrella que es el Alka-seltzer, un, este, para ayudar a la digestión pero aquí hace referencia como a algo que, **al menos en México y tal vez en muchos países latinoamericanos y de Centroamérica pues este como una actividad muy importante que es el fútbol, entonces es como si estuvieran anunciando un partido Chile** y aparece la figura de un chile y además es rojo

que está asociado como que a uno de los colores de la bandera de este país y el salvador, el chile es lo que nos irrita el estómago y el salvador para quitarnos ese malestar estomacal es el Alka-seltzer [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

Hubo también durante las entrevistas una concepción de que los anuncios de Tecate, en primer lugar, están dirigidos especialmente a un público masculino y en segundo, que están dirigidos a hombres que se creen muy machos, quizás por la imagen con la que acompañaban el texto del anuncio o quizás porque se trata de cerveza. Algunos de los informantes que lo manejaron de esta manera fueron los siguientes:

- ❖ I: Por los que no se rajan. Tecate, por ti (risas) esto básicamente, **es como de eso que separan productos para hombre y productos para mujer**, como que si no compraras eso no fueras más hombre [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: Este es uno de una marca de cerveza que es Tecate y dice por los que no se rajan, Tecate, por ti y aparece un hombre rasurándose con un cuchillo filoso, ¿no? colocado justamente el cuchillo a la altura del cuello (...) es justamente que quien toma esa cerveza es una persona muy aventada, muy valiente, **muy macha**, que no se raja (...)  
Bien, entonces nuevamente es una imagen de un anuncio de la cerveza Tecate pero este dice por los que no se quieren ahogar, Tecate, por ti. Entonces aparece un hombre con dos flotadores en los brazos, uno en cada brazo, entonces pues lo mismo, manejando esta idea de que **los hombres no lloran, los hombres no sufren**, este, ese por ti puede ser entendido de diferente manera pero típicamente diríamos este por una mujer, ¿no? (...) [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

Por último y cómo se mencionó líneas más arriba, uno de los anuncios que más rechazo generó fue el de El Palacio de Hierro, principalmente porque les pareció misógino o, simplemente, no les gustaban los anuncios de esta tienda departamental.

En la generación 1:

- ❖ I: Las mujeres sí sabemos... este es **vil propaganda del cuerpo de la mujer** para promocionar algo [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].

Por lo que, para ella, fue más importante el hecho de que se promocionara a una mujer que la frase que contenía doble sentido.

De la generación 2:

- ❖ I: Ah... ¿Qué se entiende? Pues igual y como que (pausa) **tratan de dar un mensaje ahí medio erróneo**, o sea como que la vieja tiene una bolsa así súper chingona y tiene este mensaje que es como las mujeres sabemos invertir a la bolsa refiriéndose como a (pausa) pues no sé cómo decir ese término, pero como a la bolsa económica.  
E: Ajá.  
I: Entonces si tienes una bolsa chingona de El Palacio de Hierro es porque eres una mujer poderosa [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

El mensaje es erróneo para el informante y además considera que el tener una bolsa comprada en esta tienda te hace una mujer poderosa.

Otro informante, quien de inmediato rechazó el anuncio y ni siquiera quiso verlo o analizarlo, fue:

- ❖ E: Este no se ve muy bien pero dice las mujeres sí sabemos invertir en la bolsa.  
I: No, **nunca me han gustado los anuncios de Palacio** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

Y por último de esta generación:

- ❖ E: Esta no se ve tan bien pero dice las mujeres sí sabemos invertir en la bolsa.  
I: Ajá, ok.  
E: ¿Qué se entiende?  
I: Este, pues **además de que es bastante misógino**, también es que  
E: Es de Palacio de Hierro [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

El último informante que relacionó de inmediato el anuncio con la tienda fue:

- ❖ I: Muy bien, sí, es muy, a **lo mejor si no hubiese visto la imagen y me hubieses dicho la frase hubiese pensado que es una frase de El Palacio de Hierro, porque esta tienda maneja mucho como este sus frases a partir de lo que le gusta mucho a una mujer, ¿no? (...)** [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

Las reacciones de los informantes frente a la publicidad de El Palacio de Hierro demuestran que hay un rechazo ideológico hacia esta marca, tanto por hombres como por mujeres de ambos tipos de escuela, porque se considera que transmite mensajes sexistas erróneos, principalmente.

#### 4.2.2.2.5 Actitud del hablante

##### Seguridad e inseguridad lingüística

Como ya vimos, la seguridad o inseguridad lingüística es “la relación que existe entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico” (Palacios, Romero Rangel, 2013:3), por lo tanto, seguridad lingüística es cuando el hablante expresa de manera espontánea lo que él considera correcto o adecuado, mientras que la inseguridad lingüística se da cuando esa conciencia desaparece o disminuye.

Algunos entrevistados daban con mucha seguridad sus respuestas, mencionando palabras que los respaldaban y lo reforzaban sus ideas, como *obviamente* y *forzosamente*, entre otras. Por otro lado, están aquellos que son inseguros y se muestran dubitativos, esto se nota mucho en el tono, el ritmo y la entonación de la voz. Aunque ese elemento no se puede transcribir también se apoyan de palabras que denotan la duda que tienen.

En la generación 1, la única informante que mostró una actitud relevante al responder la entrevista fue la de sexo femenino y escuela pública. Cuando explicó el albur 3.2.1 mostró actitud de inseguridad, a pesar de que entendió bien el doble sentido:

- ❖ I: **No estoy muy segura porque pajarito puede ser muchas cosas pero supongo, considerando todo lo que me has dicho supongo que es el pene de un hijo** [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].

Una de las informantes de la generación 2 se mostró muy dubitativa a lo largo de toda la entrevista, aunque tal vez no explicaba los dobles sentidos un poco por pena y no tanto porque realmente no los entendiera. Es decir, se apoyaba en la duda para pretender que no entendía alguna estructura y así no tener que explicarla. A continuación un fragmento de lo que ella dijo:

- ❖ E: ¿No? Ok. El siguiente dice si te diera una naranja con cáscara, ¿me la pelarías?  
I: (Pausa) **¿Es como doble sentido?**  
E: Ok  
I: **¿Sí?**

E: ¿Cuál es el doble sentido?

I: **¿Me la pelarías? ¿No? ¿Sí?** [Generación 2, sexo femenino y escuela privada]

Se puede leer que dudó mucho al dar su respuesta y así fue en la mayoría de los casos.

### Actitud lingüística

Tomo “actitud lingüística” como la manera en que los hablantes se enfrentan a resolver y a entender las estructuras que se les presentan, con base en lo propuesto por Palacios y Romero Rangel (2013).

El caso del informante de la generación 2, sexo masculino y escuela pública fue peculiar porque tenía una actitud lingüística de superioridad y explicaba todo de manera exhaustiva, etiquetó en gran medida todos los fenómenos que se le presentaron y además los calificaba. Lo más sobresaliente de este caso es que fue el único que encontró correctamente el doble sentido de *dona* en el albur 3.3.2:

- ❖ E: Ok, ehm, va el siguiente. ¿Por qué será que me encanta la dona con pasas?  
I: Bueno, **ese es un poco complicado, no creo que lo pueda entender cualquier persona**, ehm.  
E: ¿Tú lo entiendes?  
I: Sí.  
E: ¿Qué se entiende?  
I: Se entiende, bueno, **desde luego tenemos el elemento de dona que nos remite a, realmente al culo, ¿no? al ano** y pues bueno las pasas, pues tiene que ver justamente como con el residuo que está cerca de, cerca de esa zona, ¿no? o bien pueden simular pasas, o bien también se me ocurre que también podría ser la dona con pasas que al momento de hacer la penetración anal, las, los, testículos del hombres quedan cerquita del hombre de la dona, entonces también se les dicen pasas a los testículos algunas veces, entonces pienso en ambas cosas [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Además, durante su entrevista utilizó ciertas expresiones que dejaban en claro que estaba entendiendo a la perfección lo que se le estaba presentando. Por ejemplo en 3.2.5:

- ❖ I: Ehm, bueno, creo realmente entenderlo, nunca lo había escuchado pero **desde luego** el elemento que saco, que uno, eh, puede (pausa) poner, bueno, puede desconfiar de él es la crema, que la crema que la crema pues por lo general son este, pues el semen se refiere a

eso, los mexicanos le decimos cremas por ejemplo para eso, y, ¿me lo puedes repetir? [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

En cuanto a las cábulas, el 3.6.2 lo calificó como “bastante complejo”:

- ❖ I: Pues bueno, eh, aquí está, es un, es **un albur bastante complejo** puesto que incorpora bastantes palabras que pueden pertenecer a, bueno, que pueden dar mucha ambigüedad dado la polisemia que tienen todas. Para empezar tenemos chile que como bien sabemos los mexicanos chile alude al pene de y bueno, por el lado tenemos que, ¿cómo es? ¿Qué los indios traen...? [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Mientras que el 3.6.3 le resultó “muy sencillo”:

- ❖ I: Bueno, ehm, **es muy sencillo**, chupe en México se le conoce también así a una bebida, es decir, un licor, por ejemplo, un alipús, se le dice chupe, el licor pues sabemos que puede ser de cualquier eh, alimento que pueda fermentarse, como el pepino (...) [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Por último, en el ejemplo de cábula 3.6.4 explica que “descargarlo tiene que ver con venirse **forzosamente**”.

Otros ejemplos de la generación 2 son:

El primero fue el de sexo masculino y escuela privada, quien en el chiste 3.1.4 dijo:

- ❖ I: El borracho entendió que la abuelita se cayó y, este, que rebotó muy fuerte hasta llegar al cielo y **obviamente** el niño quiso decir que su abuelita al caer murió [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].

Y en el piropo 3.3.3:

- ❖ I: Eh, jarana es un instrumento musical y pues **obviamente** tocarte todo el día, tocarte toda [Generación 2, sexo masculino, escuela privada].

Por último, la informante de sexo femenino y escuela privada explicó los colmos 3.4.4 y 3.4.5 utilizando la palabra *obviamente*, por lo que demuestra también sentirse muy segura de sus respuestas:

- ❖ E: Ok. Mmm, el colmo de un billar es tener tacos y no conseguir carnitas.  
I: Pues el palo del billar se le llama taco pero **obviamente** no puede ser de carnitas.  
E: Ok y el colmo de un serrucho es tener dientes y no usar ni cepillo ni pasta.  
I: Sí, pues el serrucho con lo que se aserra, aserra, es, se les llama dientes pero **obviamente** no se pueden lavar, ¿no? [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].



Los informantes de las generación 2 fueron los que más mostraron una actitud de seguridad en la realización de la entrevista.

Algunos informantes de la generación 3 también mostraron una actitud de superioridad. En el ejemplo de cábula 3.6.2:

- ❖ I: Chile del que traen los indios de fuera, sí, bueno, eh, tal vez, este, es un, un albur o una expresión de doble sentido que **requiere también de un conocimiento de un contexto**, por ejemplo, entender que los indígenas de ciertas regiones utilizaban un taparrabos y que ese taparrabos podía pues realmente permitir que su pene quedara fuera de la parte cubierta entonces como que yo creo que maneja esa figura, ¿no? [Generación 3, sexo masculino, escuela privada].

Para él se necesita tener un conocimiento amplio y previo para poder entender este ejemplo y dado que él lo entiende demuestra tener dominio de estas referencias y también del mismo lenguaje. Por su lado, el otro informante con las mismas características que el anterior explicó que en el piropo 3.3.5, *cola* “obviamente se refiere al trasero de la mujer”, la palabra *obviamente* se refiere a un conocimiento que el hablante supone que todos comparten y que por lo tanto es evidente.

Algunos informantes durante la entrevista se autodenominaron como “muy malos para esto”, “tontos para esto” o “muy inocente” cuando no entendían algún doble sentido o se les complicaba hacerlo.

Esto pudo haber afectado su comprensión porque tenían el presupuesto de que no lo iban a entender; así lo dijeron:

- ❖ I: Mmm, no, no me suena, **soy muy inocente** [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: Que mamá... pues es que yo... nah, no, **es que soy muy malo** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].
- ❖ I: **Soy tonta para esas cosas** [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].
- ❖ I: **Soy muy mala para eso** [Generación 2, sexo femenino, escuela privada].

#### 4.2.2.4 Valoraciones sociales

##### 4.2.2.4.1 Identificación de grupos sociales

En dos ocasiones, a lo largo de las entrevistas, un par de informantes de condiciones totalmente distintas mencionaron un fenómeno que es relevante destacar. Para el ejemplo de publicidad 3.5.3 uno de los hablantes de la generación 2 relacionó la palabra *devolver* con el sentido de ‘vomitar’ con un grupo social específico: los “Godínez”, es decir, los oficinistas. Esto tal vez por el uso más o menos formal de esta acepción y que por lo tanto podría relacionarse con este grupo social:

- ❖ I: Voy a devolver el libro.  
E: Y abajo dice libros para anoréxicas.  
I: Ah, (risas), sí ¿no? como cuando vas a vomitar dice, ay, va a devolver, **como en las oficinas, los Godínez** [Generación 2, sexo masculino, escuela pública].

Esto ocurrió casi de la misma manera con una informante de la generación 3, quien relacionó lo piropos con los albañiles:

- ❖ I: Ah, ese es, un, este (pausa) un **el que utilizan mucho los albañiles** para hacerle un halago a una mujer, ¿no? [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

Esta informante relacionó de inmediato estas estructuras con el grupo social al que se le asocian con mayor facilidad o rapidez, por ser los que prototípicamente los usan, aunque ya no sea exclusivo de ellos.

#### 4.2.3 Otros

Aquí incluyo todos aquellos fenómenos que no se pueden englobar dentro de las otras categorías pero que son relevantes de mencionar.

En el ejemplo de cábula 3.6.2 para una de las informantes de la generación 2 ambas acepciones de *chile* son literales, aunque una de ellas no lo es en realidad:

- ❖ E: Ok. Chile del que traen los indios de fuera.  
I: Pues, ajá, puede ser como literal, como de, eh, buen, **pues no literal porque las dos pueden ser literales, las interpretaciones**, pero bueno puede ser una como de que los indios trajeran, importaron chile de fuera, o sea, chile para comer y este también puede ser chile,

como los indios traen taparrabos o algo parecido o a veces van desnudos, lo que traen de fuera es el pene, y por eso se están refiriendo a ese chile [Generación 2, sexo femenino, escuela pública].

Ella dijo que las dos interpretaciones pueden ser literales. Esto es curioso e interesante porque para esta informante la palabra ya tiene un nuevo sentido que es literal (pene) y no sólo el del fruto, es decir, para este informante *chile* cambió ya de sentido.

Otro caso es el de uno de los informantes de la generación 3, sexo masculino y escuela pública. En el albur 3.2.1, dijo que es “pornográfico”, lo que implica que para él hay algo sexual explícito, ya sea en *pajarito* o en el sonido formado por la unión de las palabras “mamá más”, que suena muy parecido a *mamas*.

#### 4.2.3.1 Preferir a los extranjeros

Al ejemplo de cábula 3.6.2 un par de informantes le dieron un significado distinto al que aparece en la estructura. Está presente, primero, un proceso de metaforización, porque relacionan *chile* con el pene y, después, una metonimia, al relacionar al pene con los hombres (es decir, parte con el todo), ya que ambas lo entendieron como que “te gustan o prefieres a los extranjeros”:

- ❖ I: El chile es pene.  
E: Ok, ¿y qué más?  
I: **Que prefieren a los extranjeros** [Generación 1, sexo femenino, escuela pública].
  
- ❖ E: El siguiente dice chile del que traen los indios de fuera.  
I: **Que me gustan los extranjeros** [Generación 3, sexo femenino, escuela pública].

## CONCLUSIONES

Estudiar fenómenos lingüísticos en el habla viva fue un proyecto muy interesante. Se obtuvieron resultados que no se esperaban que hicieran necesario adentrarse en ellos. De tal manera que el análisis de esta tesis se dividió en tres partes fundamentales: 1) el análisis léxico-semántico de los ítems a partir de un corpus formados por composiciones lúdicas del lenguaje, tales como chistes, albures, piropos, etc.; 2) el entendimiento o no del doble sentido presente en las estructuras que compusieron el corpus y 3) el análisis de los resultados obtenidos de las entrevistas.

### 1) Análisis léxico-semántico de los ítems

Este análisis tuvo la finalidad de explicar lingüísticamente la ambigüedad en las composiciones lúdicas del lenguaje que componen el corpus. Se dio un acercamiento al contexto lingüístico en el que las unidades ambiguas se insertan para poder comprenderlas mejor.

Para encontrar si una forma es polisémica u homonímica, se consideraron principalmente el factor semántico y el de cambio semántico y el etimológico como apoyo, porque con base en lo estudiado en el marco teórico se estimó que son los más efectivos. Así, se determinó que en el corpus hay un 81% de unidades polisémicas frente a un 19% de formas homonímicas. La mayor parte de las unidades homonímicas se concentra en los chistes (3.1.2, 3.1.3 y 3.1.5) y en la publicidad (3.5.6 y 3.5.10). Esto se puede explicar porque en las estructuras con contenido sexual (albures, piropos y cábulas) hay más polisemia por el proceso de metaforización y creación de eufemismos que agrega sentidos a la misma unidad. En cambio, en los chistes, se juega principalmente con la homonimia que se genera por el uso de un sustantivo y un verbo conjugado que comparten forma.

Los principales recursos semánticos usados para la creación del doble sentido fueron metáforas o símiles. Algunas de las metáforas son las presentes en 3.2.1 (*pajarito*, metáfora de 'pene'), en 3.2.2 (*dona*, metáfora de 'ano'), en 3.2.1 (*muñeca*, metáfora de 'mujer muy bella') y en 3.6.2 (*chile*, metáfora de 'pene'). Hay símiles en

los apartados 3.4.2 (símil entre el  *cuello*  de la botella y el del cuerpo humano) y en 3.4.5 (símil entre los  *dientes*  del serrucho y los del cuerpo humano).

La gran metáfora sexual más importante que aparece en los ejemplos de esta tesis es la que relaciona al acto sexual con alimentarse o con la comida. Palabras como  *comer* ,  *chile* ,  *crema* ,  *dona* ,  *chicharrones*  y  *pepino*  forman parte de este campo semántico y por metaforización han tomado un sentido sexual.

Otros fenómenos que se encontraron en el análisis léxico-semántico fueron la flexión de ciertas unidades, gracias al uso del sufijo  *-ito* , para la creación de eufemismos ( *pajarito* ) o con una función enfática ( *chicharroncitos* ) y también del sufijo  *-ota*  ( *bellota* ); presencia de topicalización (3.2.2) y focalización (3.3.4) que resaltan ciertas partes de una oración y existencia de ambigüedad fonética (3.2.1) que ayuda a la generación del doble sentido. Por último, en la sección de anuncios publicitarios el texto se apoya mucho en las imágenes que lo acompañan para resaltar el doble sentido de las estructuras.

Hay presencia de lexicalizaciones en los apartados 3.1.1 ( *perder la regla* ), 3.5.1 ( *puro cuento* ) y de construcciones o locuciones fijas en 3.1.3 ( *vino de la casa* ) o 3.1.4 ( *irse al cielo* ). Hay dos tipos de locuciones: verbales y sustantivas. Las primeras son del tipo  *perder la regla* , mientras que las segundas son  *vino de la casa* . Las frases hechas son  *descargar el rifle*  (3.6.4) y  *jalarle el cuello al ganso*  (3.6.5).

Dentro de ejemplos analizados el doble sentido se da a nivel léxico, en locuciones o en palabras simples, y a nivel sintáctico.

Por otro lado, con base en los datos obtenidos de las entrevistas, se resolvió que las estructuras  *Perder la regla*  y  *Puro cuento*  pueden estar lexicalizadas, semilexicalizadas o en proceso de estarlo, por el reconocimiento que tienen los hablantes de ellas como una sola unidad y con un significado muy claro y sin variación. Esto coincide con la definición que Corpas Pastor da de locuciones como estructuras fijas, las cuales funcionan como una unidad léxica, cuyo significado es más que la suma de las estructuras que lo conforman. Casi la totalidad de los informantes entrevistados sin importar sexo, generación o edad explicar  *Perder la*

*regla* ‘estar embarazada’. *Puro cuento* se interpretó como ‘decir mentiras’, por eso se considera que está en proceso de lexicalizarse, sin embargo también puede ser una colocación. Clasificar esta estructura fue un tanto complejo.

El sentido sexual de *Descargar el rifle* (‘eyacular’) y *Jalarle el cuello al ganso* (‘masturbarse’) parece que se adquiere un poco después de entre los 13 y 18 años, porque los informantes de la generación 1 difícilmente lo identificaron y, en cambio, los de las siguientes generaciones dieron de inmediato el sentido sexual de las mismas. En el caso de la generación 3, prácticamente nadie dio un sentido que no fuera el sexual. Esto también demuestra que está muy arraigado en el léxico de los hablantes, porque carecen de conciencia lingüística sobre otro posible significado.

## **2) Análisis cuantitativo (entendimiento del doble sentido)**

En cuanto a los ejemplos presentados en el guion para la entrevista, en el 54% (392 ítems) del total de 720 ítems se recuperaron ambos sentidos; en el 14% únicamente se recuperó el sentido literal; y en el 22% sólo el sentido figurado. En 8% del corpus no se entendió alguna de las estructuras y hubo un 2% de sentidos inventados para explicar alguna de las composiciones lúdicas.

Además, se analizaron cinco posibles escenarios de recuperación de sentidos entre los informantes entrevistados: 1) doble sentido, 2) figurado, 3) literal, 4) que no se entendiera el ejemplo y 5) que se diera un sentido inventado por parte de los hablantes que no se hubiera contemplado en el análisis inicial.

La hipótesis bajo la que se desarrolló esta tesis es que factores como el tipo de escuela en donde se estudia, el sexo o la edad son influyentes o determinantes para la correcta decodificación del doble sentido léxico presente en distintas estructuras lingüísticas. Tras realizar las entrevistas y analizarlas pude darme cuenta que sí hay una relación entre las condiciones antes mencionadas y la correcta resolución del doble sentido.

Los integrantes de la generación 1 reconocieron el doble sentido presente en el 32% de las composiciones lúdicas. Tuvieron más problemas al reconocer el doble sentido

sexual, en comparación con las otras dos generaciones y el porcentaje de estructuras que no se entendió fue de 17%, el más alto comparado con las otras dos generaciones.

En la generación 2 se recuperó en un 57% el doble sentido, por lo que esta generación rescató mucho mejor los dobles sentidos y los sentidos figurados que la anterior.

La generación que mejor recuperó el doble sentido fue la 3 con un 62% de los ítems, por lo que el factor edad sí es importante para la resolución de los dobles sentidos. Además, se compararon todos los datos de esta generación entre sí porque hubo un cambio significativo en la proporción del entendimiento entre hombres y mujeres tanto de escuela privada como pública, con un 79% del género masculino frente a un 46% del género femenino.

Asimismo, contrasta la obtención del doble sentido del sexo masculino (62%) frente al sexo femenino (46%); de alguna manera era lo esperado, pues las mujeres se mostraron un poco más tímidas y reservadas que los hombres al dar sus respuestas.

Por último, entre miembros de escuela pública se obtuvo el doble sentido en un 66%, número que contrasta con el 43% de la escuela privada. La diferencia se pudo dar gracias a que las personas de escuelas públicas tal vez se mueven en ambientes diversos con personas distintas, lo que enriquece su léxico, a diferencia de la clase alta que puede estar en círculos más cerrados con personas menos heterogéneas. Esto nos muestra que el factor del tipo de escuela también es importante.

Para las primeras dos generaciones el factor del tipo de escuela es el más importante y el determinante para la identificación del doble sentido, ya que son los miembros de la pública los que mejor lo hacen; el factor género es el segundo más importante y son los hombres los que mejor reconocen el doble sentido. Para la tercera generación, es el factor del género el más importante, porque los hombres de ambos tipos de escuela lo recuperaron mejor que las mujeres.

Por otro lado, en las composiciones lúdicas en las que mejor se resolvió el doble sentido fueron los chistes (74%), colmos (59%) y anuncios y cábula con 60% cada uno. Los primeros tres no tienen contenido sexual (a excepción de las cábulas), por eso se considera que el factor sexual es importante en el entendimiento del doble sentido. La composición que tuvo el menor porcentaje de recuperación de doble sentidos fueron los albures, con un 32%.

En los ejemplos de albures y de cábula, se recuperó más el sentido figurado (44% y 42%, respectivamente), pero esto era de esperarse, ya que en este tipo de estructuras este sentido es el más importante. También es interesante resaltar que en el caso de los piropos los hablantes inventaron más dobles sentidos (11%) que en cualquier otra estructura.

Por otro lado, las composiciones que menos se entendieron fueron los colmos con 13%, seguido de los albures con 11%.

### **3) Análisis de las entrevistas**

Esta sección se considera como una de las partes más interesantes de esta tesis, ya que se pudo estudiar a la lengua en muchos aspectos que no tenía contemplados al inicio del proyecto y que lo enriquecieron bastante.

Del análisis de los resultados se obtuvieron tres tipos de fenómenos: lingüísticos, valorativos y otros. Todos estuvieron presentes en los factores sociolingüísticos considerados. Algunos de los aspectos más relevantes arrojados en las entrevistas fueron los siguientes:

El conocimiento de mundo que los informantes tenían estuvo presente al momento de explicar las estructuras, porque podían tener concepciones previas que intervenían en la manera en que se interpretan los ejemplos y que determinaba si los entendían o no. Aunque las estructuras estén insertas en un cuestionario controlado los informantes entienden de qué tipo de estructuras se trataba, es decir, no importa que no se desarrollen en el ambiente natural del piropo o del albur, los reconocieron, pero hicieron a mayor conciencia un proceso interpretativo que



también hacen cuando se les presentan estas expresiones en la vida cotidiana pero de manera inconsciente y automática.

Es posible que los hablantes prestaran más atención a la producción meramente lingüística porque no hay otros elementos del intercambio comunicativo en que apoyarse para su interpretación, tales como gestos o la misma actitud de su interlocutor. Por otro lado, estos elementos también podrían ayudar a una mejor comprensión, sobre todo de piropos, albures y cábulas.

Asimismo, la forma de explicar puede cambiar bastante de un informante a otro, en cuanto a la minuciosidad y extensión de la explicación, pero el factor sociolingüístico que interviene en esto es la edad, ya que la generación 1 fue mucho más breve en sus respuestas que la generación 2 y que la 3, aunque fue en la segunda cuyos miembros dieron explicaciones más extensas. La excepción la constituyeron los informantes hombre y mujer de escuela privada.

Hay una especie de autoconocimiento como hablante que se manifiesta de dos maneras. La primera se dio cuando algunos de los informantes estaban muy seguros de entender todo lo que se les presentó y lo explicaban con mucha seguridad. En cambio había otros que dudaban mucho de sí mismos y de su capacidad para resolver estructuras con dobles sentidos. Lo primero se manifestaba con el uso de frases o palabras del tipo “desde luego”, “obviamente”, “sabemos”, etc. Casi siempre estos hablantes respondían de manera correcta los dobles sentidos y los informantes de la generación 2 fueron los que más mostraron una actitud de seguridad en la realización de la entrevista. Lo segundo se demostraba usando frases que los autodescalificaba para el entendimiento de estas estructuras, como que “eran muy malos para esto”, “tontos para esto”, etc. Cuando mostraban esta actitud era difícil que se animaran a tratar siquiera de explicar el ejemplo.

También en muchos casos, los hablantes valoraban las estructuras dentro del corpus, tanto de manera positiva como negativa. Los hablantes que más valoraron las estructuras fueron la informante de la generación 1, sexo femenino y escuela

pública; uno de los informantes de la generación 2, sexo masculino y escuela privada; los dos integrantes de la generación 2, sexo masculino y escuela pública; las informantes de la generación 2, sexo femenino y escuela pública; uno de los informantes de la generación 3 de sexo masculino y escuela privada; los informantes de la generación 3, sexo masculino y escuela pública y una de las informante de la generación 3, sexo femenino y escuela privada. Por lo que no se percibe que haya una relación directa entre el tipo de escuela, la generación o el sexo, y que se valore una construcción.

Muchas personas al momento de dar las explicaciones de las estructuras, etiquetaban los fenómenos que se le presentan. Utilizaron palabras como *sinónimo*, *juegos de palabras*, *doble sentido* y hasta *campo semántico*, esto demuestra que tienen un conocimiento sobre la lengua que hablan y, además, reflexionan sobre ella, no sólo para explicar los ejemplos, sino que también hay una indagación a un nivel un poco más profundo para poder denominar las situaciones lingüísticas a las que se enfrentan. Lo más interesante es que los nombres que les dan son correctos y en ello no importan las condiciones sociales que tengan para determinar si pueden hacer esto o no.

En algunos casos los informantes reconocieron un elemento sexual por la presencia de ciertas clases de palabras, sobre todo verbos y adjetivos, los cuales relacionan con situaciones con connotación sexual, ya que se encuentran casi siempre insertas en este tipo de contextos. Por eso, aunque no entiendan del todo la estructura o no sepan dar su sentido o explicarlo, reconocen que se trata de un piropo, un albur o un ejemplo de cábula, gracias a los elementos sexuales que éstos requieren.

De la misma manera, algunos informantes sabían que había un doble sentido aunque no lo entendieran. Esto quizás por la presencia de ciertas palabras que les daban una pista, o bien, porque se habían dado cuenta ya de que había un patrón en donde todas las estructuras que les venía presentando tenían doble sentido.

En cuanto al corpus y a partir de lo que los informantes interpretaron, se considera que el éxito que tiene la publicidad de la marca Bachoco tiene que ver con la sencillez y lo conciso del mensaje que presentan, al mismo tiempo que usan el contexto cotidiano de los mexicanos y se apoyan en gran medida en la imagen que acompaña al anuncio.

Entre más corta fue la estructura presentada mejor y más rápido se entendió el doble sentido, sin necesidad de repetirlo, esto puede ser porque no hay demasiados elementos que los distraigan de la palabra clave que contiene el doble sentido y se puedan concentrar en ella para poder decodificarla, aunque, siempre apoyados en el contexto lingüístico.

Para concluir, la hipótesis de esta investigación se comprobó dado que los factores sociales como la edad, el sexo y el tipo de escuela (pública o privada) en la que se estudió sí afectan para el reconocimiento y comprensión del doble sentido presente en estructuras o expresiones de la vida cotidiana como los albures, los chistes o los piropos.

Este trabajo, además, aporta un breve panorama de qué son los chistes, los albures, los piropos, los colmos, los anuncios publicitarios y las cábulas, y de cómo se valoran en la sociedad, mediante dos procesos. El primero, la base para un posterior análisis sociolingüístico, fue una búsqueda y análisis léxico-semántico de cada una de las estructuras ambiguas presentes en el corpus, así como del contexto oracional en el que se insertan, con la finalidad de saber con mayor claridad si los informantes entrevistados reconocían y de qué manera, las unidades ambiguas.

El segundo proceso fue la entrevista a 20 informantes con las variables sociales previamente establecidas para comprobar que la ambigüedad en determinadas expresiones del habla real puede o no ser exitosa dependiendo de las distintas características de los individuos.

El aprendizaje que esta tesis nos ha dejado es la pertinencia de la aplicación de los conocimientos teóricos de la lengua en el habla real, para poder tener un

entendimiento mucho más certero del comportamiento de distintos fenómenos lingüísticos. Esto demuestra que lo más importante es el estudio de la realidad de la lengua viva de donde se derivan y nutren las reflexiones teóricas.

## REFERENCIAS

### Diccionarios

BERISTÁIN, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 2006.

CANTERA ORTIZ de Urbina, Jesús, Pedro Gomis Blanco, *Diccionario de fraseología española. Locuciones, idiotismos, modismos y frases usuales en español [Su interpretación]*, Madrid, Abada editores. Referencias de lengua, 2007.

EL COLEGIO DE MÉXICO, *Diccionario del Español de México*, México, 2010.

COROMINAS, Joan, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos, 1980-1991.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 2014.

ACADEMIA MEXICANA DE LA LENGUA, *Diccionario de Mexicanismos*, México, Siglo XXI, 2010.

FONTANILLO MERINO, Enrique (dir.), Ramón Cerdá Massú (coord.), *Diccionario de lingüística*, Madrid, Anaya, 1986.

LEWANDOWSKI, Theodor, *Diccionario de lingüística*, Cátedra, Madrid, 2000.

LUNA TRAILL, Elizabeth, Alejandra Viguera Ávila, Gloria Estela Baez Pinal, *Diccionario básico de lingüística*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2005.

MEJÍA PRIETO, Jorge, *Así habla el mexicano. Diccionario básico de mexicanismos*, México, Panorama, 1984.

MONTEMAYOR, Carlos, *Diccionario del náhuatl en el español de México*, México, Gobierno del Distrito Federal / UNAM, 2007.

MORENO Martínez, Matilde, *Diccionario lingüístico- literario*, Madrid, Castalia, 2005.

RODRÍGUEZ Estrada, Mauro, *Creatividad lingüística. Diccionario de eufemismos*, México, Botas, 1990.

SÁNCHEZ, Colín, Guillermo, *Así habla la delincuencia y otros más*, México, Porrúa, 1991.

### Bibliografía para el marco teórico

BAYLON, Christian, Paul Fabré, *La semántica. (Con ejercicios prácticos y sus soluciones)*, Barcelona, Paidós, 1994.

BEINHAUER, Werner, *El humorismo en el español hablado. (Improvisadas creaciones espontáneas)*, Madrid, Biblioteca Románica Hispánica / Gredos, 1973.

BERISTÁIN, Helena, "El albur, en Retórica, Política e Ideología. Desde la Antigüedad hasta nuestros días: actas del II Congreso Internacional, Salamanca, 1997" (Vol. 3). Salamanca, España.

BERRUTO, Gaetano, *La Sociolingüística*, México, Nueva imagen, 1979.

BOUSOÑO, Carlos, *Teoría de la expresión poética*, Madrid, Biblioteca Románica Hispánica / Gredos, 1970.

CORPAS Pastor, Gloria, *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos, 1996.

EGUIZÁBAL, Raúl, *Teoría de la publicidad*, Madrid, Cátedra, 2007.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria, *Apuntes de Semántica léxica*, Madrid, Universidad de Educación a Distancia, 2007.

\_\_\_\_\_, *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Ariel, 1996.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Ángel Raimundo, Salvador Hervás, Valerio Báez, *Introducción a la Semántica*, Madrid, Cátedra, 1989.

FIGUEROA Bermúdez, Romeo Antonio, *Cómo hacer publicidad. Un enfoque teórico-práctico*, México, Pearson, 1999.

FINGERMANN, Gregorio, *Lógica y teoría del conocimiento*, México, El Ateneo, 1983.

GARCÍA DE DIEGO, Vicente, "La palabra, fantasma del lenguaje" en *Lecciones de lingüística española. (Conferencias pronunciadas en el Ateneo de Madrid)*, Madrid, Biblioteca Románica Hispánica / Gredos, 1973.

JAKOBSON, Roman, (Ana María Gutiérrez Cabello, trad.), *Lingüística y poética*, Madrid, Cátedra, 1988.

LABOV, William, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972a.

\_\_\_\_\_, "The design of a sociolinguistic research project" en *Report of the Sociolinguistics Workshop*, Universidad de Pennsylvania, 1972b.

LAKOFF, George y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986.

LARA, Luis Fernando, *Curso de Lexicología*, México, El Colegio de México, 2006.

\_\_\_\_\_, *Teoría del diccionario monolingüe*, México, El Colegio de México, 1997.

LAVERTUE, Julie, *El albur en México: descripción y percepción*, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maîtres ès arts (M.A), Bibliothèque nationale du Canada, 1998.

LEECH, Geoffrey (Juan Luis Tato G. Espada, trad.), *Semántica*, Madrid, Alianza Editorial, 1977.

LYONS, John, *Semántica Lingüística. Una introducción*, Barcelona, Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_ (Ramón Cerdá, trad.), *Semántica*, Barcelona, Teide, 1989.

LLAMAS Saíz, Carmen, *Metáfora y creación léxica*, Navarra, Universidad de Navarra, 2005.

MARSÁ, Ángel (selección, prólogo, epílogo y notas), *La risa del mundo: antología del humor universal*, Barcelona, J. Janes, 1947.

MORENO DE ALBA, José G., *La lengua española en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

MORENO Fernández, Francisco, *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel, 1998.

PALACIOS, Niktelol y Laura Romero Rangel, "Identidad, actitudes y conciencia lingüística: datos del español de Puebla", ponencia presentada en XII Encuentro Interno COLLHI "Lenguaje, poder, identidad: mezcla y disolución de tres fronteras", 2013.

PORRAS, Janine, en Alberto Ángel Rojas Reynoso y Eduardo Ruiz Juárez, *El cabulario de Beto y Lalo Co.*, México, Algarabía editorial, 2012.

PORTO DAPENA, José – Álvaro, *Manual de técnica de lexicográfica*, Madrid, Arco Libros, 2002.

RAE / ASALE, *Nueva gramática de la lengua española*, Vol. II: Sintaxis, Madrid, Espasa Libros, 2010.

ROCA-PONS, Josep, *Introducción a la Gramática (con especial referencia a la lengua española)*, Barcelona, Teide Barcelona, 1985.

ROMERO RANGEL, Laura, "Las relaciones entre significados y su tratamiento en los diccionarios", en *Estudios de lexicología, norma lingüística, historia y literatura en homenaje a Luis Fernando Lara*, Vol. 1, María Eugenia Vázquez Laslop, et. al., (eds.), México, El Colegio de México, 2011.

ULLMANN, Stephen, (Juan Martín Ruiz-Werner, trad.) *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Madrid, Aguilar, 1976.

VIGARA TAUSTE, Ana María, *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid, Gredos, 1992.

VILLAURRUTIA, Xavier, "Nocturno en que nada se oye", en *Obras completas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

### **Páginas de internet**

<http://www.excelenciasgourmet.com/noticia/el-vino-de-la-casa-%C2%BFmerito-o-ridiculo>

<http://www.encyclopediade gastronomia.es/articulos/el-toque-del-quera/el-vino-de-la-casa-.html>

<https://sabiduriadeescalera.com/por-que-los-tacos-al-pastor-se-llaman-asi/>



## **Anexo: Listado de las composiciones lúdicas ambiguas del lenguaje**

### **3. 1 Chistes:**

- 3.1.1** -¿Por qué te vas de tu casa, niño?  
-Porque si mi hermana perdió la regla y la corrieron mis papás, ¿qué me harán a mí, que perdí el compás?
- 3.1.2** - Te vendo un caballo.  
- Y yo, ¿para qué quiero un caballo vendado?
- 3.1.3** - ¿Vino de la casa, señor?  
- ¿Y a usted qué le importa de dónde vengo?
- 3.1.4** -Iba Jaimito llorando por la calle, se le acerca un borracho y le pregunta:  
-Jaimito, ¿por qué lloras?  
Y Jaimito le dice:  
-¡Es que mi abuelita se cayó del octavo piso y se fue al cielo!  
Y el borracho le dice:  
-¡Qué clase de rebote dio tu abuelita!
- 3.1.5** - Perdone, ¿es usted el jardinero?  
- Si.  
- ¿Cuándo piensan arreglar los árboles del jardín?  
- Cuando podamos.

### **3.2 Albures:**

- 3.2.1** Te vendo el pajarito que mamá más consiente...
- 3.2.2** ¿Por qué será que me encanta la dona con pasas?
- 3.2.3** ¿Si te diera una naranja con cáscara, me la pelarías?
- 3.2.4** ¿En las taquerías, comes parado?
- 3.2.5** A los chilaquiles con crema, ¿le sacas?

### **3.3 Piropos:**

- 3.3.1** ¿De qué juguetería te escapaste... muñeca?
- 3.3.2** Con esos pelotones se pone firme mi general.
- 3.3.3** Ay, si fueras mi jarana, pa´ tocarte todo el día.
- 3.3.4** Quisiera ser ardilla para comerte... ¡Bellota!
- 3.3.5** En esa cola sí me formo.

### 3. 4 Colmos:

- 3.4.1 El colmo de un rifle es poder fusilar y no ser escritor.
- 3.4.2 El colmo de una botella es tener cuello y no usar corbata de moñito.
- 3.4.3 El colmo de un león es tener garras y no ser ropavejero.
- 3.4.4 El colmo de un billar es tener tacos y no conseguir carnitas.
- 3.4.5 El colmo de un serrucho es tener dientes y no usar ni cepillo ni pasta.

### 3. 5 Anuncios publicitarios:

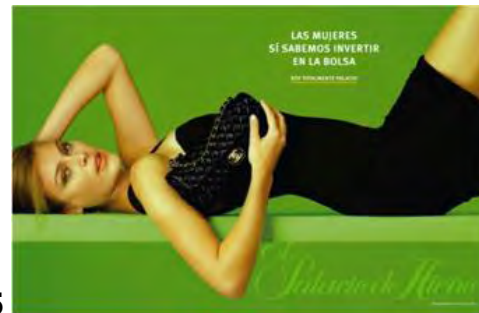
#### *Espectaculares de librerías Gandhi:*

- 3.5.1 No soy puro cuento.
- 3.5.2 Leer no es grave, es aguda.
- 3.5.3 Voy a devolver el libro. Libros para anoréxicas.

#### Impresiones enmicadas:



3.5.4



3.5.5



3.5.6



3.5.7



3.5.8



3.5.9



3.5.10



3.5.11

### 3.6 Cábula

- 3.6.1 De cumpleaños quiero unos chicharroncitos bien grandotes.
- 3.6.2 Chile del que traen los indios de fuera.
- 3.6.3 Chupe de pepino.
- 3.6.4 Descargar el rifle.
- 3.6.5 Jalarle el cuello al ganso.