

**El lenguaje de los jóvenes hispanos
de la ciudad de Montreal**

par
Laura Pérez Arreaza

Études hispaniques
Département de littératures et de langues du monde
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des arts et des sciences en
vue de l'obtention du grade de Ph.D. en Littérature,
option Études hispaniques

Mai 2017

Resumen

Canadá se reconoce y es reconocido internacionalmente como un país de convergencias lingüísticas y culturales. En este escenario, el español ha encontrado –con el paso de los años– un sitio que parece cada día tomar más terreno. Frente al crecimiento de la población hispana en Canadá, y especialmente en la región metropolitana de Montreal, así como frente a la necesidad de comenzar a explorar una situación de contacto lingüístico y dialectal prácticamente única en el contexto hispano, por estar el español en contacto no con una sino con dos lenguas mayoritarias (el francés y el inglés), proponemos estudiar uno de los grupos etarios que más favorece el cambio lingüístico: el grupo juvenil.

El material para este estudio está compuesto por un corpus con los cuestionarios y las grabaciones de conversaciones en grupo obtenidas de 53 hispanohablantes jóvenes de las diversas normas dialectales del español, de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 14 y los 24 años y de tres generaciones de inmigrantes (1, 1.5 y 2).

Los resultados del estudio registran, en todos los niveles de análisis, rasgos propios de la variedad dialectal de origen, rasgos del español general y una mayor o menor influencia de las lenguas mayoritarias (el francés y el inglés) dependiendo del nivel de análisis lingüístico.

A este respecto, los informantes femeninos mostraron disposición hacia el uso de formas que gozan de mayor prestigio en el español general, regional, juvenil y en situación de contacto. La influencia de las lenguas mayoritarias de la zona se evidencia especialmente en las generaciones 1.5 y 2. Con respecto a la edad, mientras que los mayores de 18 años privilegian el uso de formas regionales, los menores de 18, por su parte, privilegian las creaciones propias del habla juvenil. El contacto con jóvenes de otras normas dialectales no favorece ni las formas regionales ni las formas innovadoras producto del contacto, sino la nivelación y el uso del español general. Los principales rasgos de dicha nivelación se manifiestan en el nivel léxico y en el morfosintáctico. Se evidencian, además, diversas estrategias de acomodación, fundamentalmente convergentes.

Por último, desde el punto de vista actitudinal, los informantes de la muestra reconocen la diversidad del español y se reconocen como transmisores de la lengua española a las generaciones futuras.

Palabras clave: Lenguaje juvenil, gramática, léxico, pragmática, actitudes lingüísticas, contacto lingüístico, español, Montreal

Résumé

Le Canada est connu et reconnu à l'échelle internationale comme un pays de convergences linguistiques et culturelles. Ce cadre a permis à l'espagnol de trouver sa place dans ce pays, place qui, en plus de se consolider, semble progresser. Face à la croissance de la population d'origine hispanique au Canada et tout particulièrement dans la région métropolitaine de Montréal, de même qu'au besoin d'explorer une situation de contact linguistique et dialectal à toutes fins pratiques unique dans le contexte hispanique du fait que l'espagnol y est en contact non pas avec une, mais avec deux langues majoritaires – le français et l'anglais –, nous étudions l'un des groupes d'âge favorisant le plus le changement linguistique : les jeunes.

Le matériel utilisé pour cette étude se fonde sur un corpus composé de questionnaires et enregistrements de conversations de groupe obtenus auprès de 53 jeunes hispanophones parlant diverses normes dialectales de l'espagnol, hommes et femmes, âgés de 14 à 24 ans et provenant de trois générations d'immigrants (1, 1,5 et 2).

Les résultats de l'étude font état, à tous les niveaux d'analyse, de la présence de traits propres à la variété dialectale d'origine, de traits propres à l'espagnol standard et d'une influence plus ou moins marquée des langues majoritaires (le français et l'anglais) selon le niveau d'analyse linguistique.

À cet égard, on relève que les informatrices ont tendance à utiliser des formes considérées plus prestigieuses en espagnol standard et régional, de même que dans le parler des jeunes et en situation de contact. L'influence des langues majoritaires du pays est particulièrement marquée chez les générations 1,5 et 2. En ce qui concerne l'âge, alors que les informateurs de 18 ans et plus privilégient l'utilisation de formes régionales, les informateurs de moins de 18 ans privilégient les créations propres au parler des jeunes. Les contacts avec des jeunes parlant d'autres normes dialectales ne favorisent ni les formes régionales ni les formes innovatrices découlant du contact, mais plutôt le nivellement et l'emploi de l'espagnol standard. Les principaux traits de nivellement se situent aux niveaux lexical et morphosyntaxique. L'étude démontre également la présence de diverses stratégies d'accommodement, fondamentalement convergentes.

Enfin, du point de vue des attitudes linguistiques, les informateurs reconnaissent que l'espagnol est une langue plurielle et s'identifient comme des transmetteurs de cette langue aux générations à venir.

Mots-clés : langue des jeunes, grammaire, lexique, pragmatique, attitudes linguistiques, contact des langues, espagnol, Montréal

Abstract

Canada is internationally known and recognized as a country of linguistic and cultural convergences. In this setting, the Spanish language has found –through the years– a place that seems to be gaining ground every day. With the growth of the Hispanic population in Canada, and especially in the Greater Montreal Region, along with the need to start exploring a situation of language and dialect contact most probably unique in the Hispanic context, for Spanish being in contact not with one, but two majority languages (French and English), we intend to study one of the age groups that most favours linguistic change: the youth.

The material used for this study is composed of a corpus made of questionnaires and recordings of group conversations from 53 Spanish-speaking youngsters from various Spanish dialect norms, men and women, between 14 and 24 years of age, and belonging to three generations of immigrants (1, 1.5 and 2).

The results show a presence, at all analytical levels, of features specific to the dialect of origin, to standard Spanish, and more or less influence of the majority languages (French and English) depending on the level of linguistic analysis.

In that respect, women informants show a disposition to use forms that are considered more prestigious in standard and regional Spanish, as well as among the youth and in a situation of language contact. The influence of the country's majority languages is especially evidenced in generations 1.5 and 2. With respect to age, while informants of 18 years of age or more favour the use of regional forms, those under 18 years of age favour creations associated to youth language. Contact with youngsters speaking other dialect norms does not favour regional forms nor innovative forms resulting from contact, but levelling and the use of standard Spanish. The main features of such levelling are present at the lexical and morphosyntactical levels. Moreover, the results show various accommodation strategies, fundamentally converging.

Finally, and in relation to language attitudes, informants acknowledge that Spanish is a diverse language and see themselves as transmitters of Spanish to future generations.

Keywords: Youth Language, Grammar, Lexicon, Pragmatics, Language Attitudes, Language Contact, Spanish, Montreal

Índice

| | |
|---|-------------|
| Resumen | i |
| Résumé | iii |
| Abstract | v |
| Índice | vii |
| Índice de tablas y gráficos | xii |
| Lista de abreviaturas | xvii |
| Agradecimientos | xx |
| 1. Introducción | 1 |
| 1.1 Problemática general..... | 2 |
| 1.1.1 Los jóvenes como grupo social..... | 4 |
| 1.1.2 El estudio del lenguaje juvenil..... | 6 |
| 1.1.3 Montreal, espacio multilingüe..... | 8 |
| 1.2 Objetivos..... | 12 |
| 1.3 Justificación del estudio..... | 13 |
| 1.4 Estructura del trabajo..... | 14 |
| 2. Estado de la cuestión | 16 |
| 2.1 Introducción..... | 16 |
| 2.2 Estudios enfocados hacia la cultura y la identidad juvenil..... | 17 |
| 2.3 Estudios comparativos de algún aspecto del lenguaje juvenil en dos lenguas o variedades dialectales..... | 19 |
| 2.4 Estudios descriptivos de los sistemas juveniles..... | 21 |
| 2.4.1 El nivel fonético..... | 23 |
| 2.4.2 El nivel morfosintáctico..... | 24 |
| 2.4.3 El nivel léxico-semántico..... | 26 |
| 2.4.4 El nivel pragmático..... | 30 |
| 2.5 Estudios de lenguaje juvenil en situación de contacto lingüístico..... | 33 |
| 2.6 Estudios de actitudes lingüísticas en jóvenes en situación de contacto lingüístico..... | 37 |
| 2.7 Estudios que cuestionan la denominación <i>habla juvenil</i> | 40 |
| 2.8 A modo de resumen..... | 42 |
| 3. Marco teórico | 44 |
| 3.1 El enfoque sociolingüístico..... | 44 |
| 3.2 El español coloquial..... | 47 |
| 3.3 Las lenguas de especialidad..... | 50 |
| 3.4 Las lenguas en contacto: <i>bilingüismo, koineización y acomodación</i> | 52 |
| 3.4.1 Bilingüismo..... | 53 |
| 3.4.2 Koineización..... | 55 |
| 3.4.3 Acomodación comunicativa..... | 57 |

| | |
|---|------------|
| 3.5 Las actitudes lingüísticas | 59 |
| 3.5.1 Definición e ideas generales | 59 |
| 3.5.2 Enfoques de estudio | 62 |
| 3.5.3 Su estructura..... | 63 |
| 3.5.4 Las actitudes lingüísticas y su relación con los factores no lingüísticos | 65 |
| 3.5.5 Actitudes lingüísticas y multilingüismo..... | 68 |
| 3.5.6 Estudio de las actitudes lingüísticas en el mundo hispano | 69 |
| 3.6 El español actual | 72 |
| 3.6.1 Unidad en la diversidad | 72 |
| 3.6.2 Breve caracterización..... | 74 |
| 3.7 A modo de resumen | 80 |
| 4. Marco metodológico..... | 82 |
| 4.1 El corpus | 82 |
| 4.1.1 Criterios lingüísticos | 83 |
| 4.1.2 Criterios extralingüísticos | 85 |
| 4.1.3 El tamaño de la muestra..... | 90 |
| 4.2 Recolección de los datos..... | 91 |
| 4.2.1 La grabación de conversaciones en grupo | 91 |
| 4.2.2 El cuestionario | 93 |
| 4.2.3 La transcripción de los datos..... | 96 |
| 4.2.4 La identificación de los informantes..... | 96 |
| 4.3 Análisis de los datos..... | 97 |
| 5. Rasgos fonéticos | 101 |
| 5.1 Principales rasgos fonéticos de la norma de origen | 101 |
| 5.1.1 Los jóvenes peninsulares | 101 |
| 5.1.2 Los jóvenes caribeños..... | 104 |
| 5.1.3 Los jóvenes mexicano-centroamericanos | 107 |
| 5.1.4 Los jóvenes andinos..... | 110 |
| 5.1.5 los jóvenes rioplatenses..... | 112 |
| 5.1.6 Los jóvenes chilenos | 114 |
| 5.1.7 Los jóvenes en grupos mixtos..... | 119 |
| 5.2 Algunos rasgos fonéticos distintos de la norma de origen y del español general..... | 119 |
| 6. Rasgos morfosintácticos | 127 |
| 6.1 Presencia de fenómenos propios del español actual | 127 |
| 6.1.1 Queísmo y dequeísmo..... | 127 |
| 6.1.2 Pluralización de <i>haber</i> impersonal..... | 132 |
| 6.1.3 Extensión de la terminación –s de la segunda persona del singular al pretérito perfecto simple | 136 |

| | |
|---|------------|
| 6.1.4 Otros fenómenos del español general | 136 |
| 6.2 Principales rasgos morfosintácticos de la norma de origen | 138 |
| 6.2.1 Los jóvenes peninsulares | 138 |
| 6.2.2 Los jóvenes caribeños | 139 |
| 6.2.3 Los jóvenes mexicano-centroamericanos | 140 |
| 6.2.4 Los jóvenes andinos | 141 |
| 6.2.5 los jóvenes rioplatenses..... | 142 |
| 6.2.6 Los jóvenes chilenos..... | 144 |
| 6.2.7 Los jóvenes en grupos mixtos..... | 145 |
| 6.3 Algunos rasgos distintos de la norma de origen y del español general..... | 146 |
| 6.3.1 Preposiciones | 146 |
| 6.3.1.1 Omisión de la preposición <i>a</i> ante complemento directo humano | 147 |
| 6.3.1.2 Omisión de la preposición <i>a</i> ante complemento indirecto..... | 148 |
| 6.3.1.3 Alternancia o cambio de preposiciones en el plano dimensional | 149 |
| 6.3.1.4 Alternancia o cambio de preposiciones en el plano nocional..... | 154 |
| 6.3.1.5 Alternancia o cambio de preposiciones según los criterios sociolingüísticos..... | 156 |
| 6.3.2 Adverbios..... | 157 |
| 6.3.3 Verbos | 159 |
| 6.3.4 El uso de <i>mismo</i> y <i>mismo si</i> | 165 |
| 6.4 La alternancia de códigos..... | 169 |
| 6.5 Recapitulación..... | 172 |
| 7. Rasgos léxicos | 174 |
| 7.1 Rasgos regionales..... | 174 |
| 7.1.1 El regionalismo en los distintos campos semánticos | 185 |
| 7.1.1.1 Campo léxico de la diversión..... | 206 |
| 7.1.1.2 Campo léxico de los estudios y la actividad intelectual | 209 |
| 7.1.1.3 Campo léxico de las drogas | 213 |
| 7.1.1.4 Campo léxico del amor y la amistad..... | 215 |
| 7.1.1.5 Campo léxico de las características personales | 219 |
| 7.1.1.6 Campo léxico de la música y el baile..... | 223 |
| 7.1.1.7 Campo léxico de la comida y la bebida | 225 |
| 7.1.1.8 Campo léxico de la moda..... | 227 |
| 7.1.1.9 Campo léxico del deporte | 228 |
| 7.1.1.10 Campo léxico del dinero | 229 |
| 7.1.1.11 Otros dialectalismos no agrupados por campo semántico | 232 |
| 7.2 La influencia de las lenguas de poder en los distintos campos semánticos..... | 234 |
| 7.2.1 Los préstamos | 236 |

| | |
|--|------------|
| 7.2.1.1 Campo léxico de la diversión..... | 244 |
| 7.2.1.2 Campo léxico de los estudios y la actividad intelectual | 244 |
| 7.2.1.3 Campo léxico de las drogas | 245 |
| 7.2.1.4 Campo léxico del amor y la amistad..... | 245 |
| 7.2.1.5 Campo léxico de las características personales | 245 |
| 7.2.1.6 Campo léxico de la música y el baile..... | 245 |
| 7.2.1.7 Campo léxico de la comida y la bebida | 246 |
| 7.2.1.8 Campo léxico del dinero | 246 |
| 7.2.1.9 Campo léxico del deporte | 246 |
| 7.2.1.10 Campo léxico de la moda..... | 247 |
| 7.2.1.11 Otros préstamos del inglés | 248 |
| 7.2.1.12 Otros préstamos del francés | 248 |
| 7.2.2 Los calcos..... | 261 |
| 7.2.3 Las adaptaciones | 263 |
| 7.3 Los rasgos regionales y la influencia de las lenguas de poder según la generación de inmigración..... | 266 |
| 7.4 Creaciones del universo juvenil | 268 |
| 7.5 Recapitulación..... | 276 |
| 8. Rasgos pragmáticos | 278 |
| 8.1 Formas de tratamiento..... | 278 |
| 8.1.1 Formas de tratamiento nominales | 279 |
| 8.1.2 Formas de tratamiento pronominales..... | 291 |
| 8.2 Marcadores del discurso | 308 |
| 8.3 Discurso reportado | 322 |
| 8.4 Atenuadores e intensificadores | 331 |
| 8.4.1 La atenuación | 333 |
| 8.4.2 La intensificación..... | 338 |
| 8.5 Recapitulación..... | 345 |
| 9. Actitudes lingüísticas | 347 |
| 9.1 Dimensión cognitiva | 347 |
| 9.2 Dimensión afectiva | 359 |
| 9.3 Dimensión conativa | 370 |
| 10. Conclusiones finales | 376 |
| 10.1 Los rasgos lingüísticos..... | 376 |
| 10.2 Los rasgos pragmáticos..... | 377 |
| 10.3 Las actitudes lingüísticas | 378 |
| 10.4 Los parámetros extralingüísticos | 378 |
| 10.5 El origen del interlocutor | 381 |
| 10.6 ¿Se puede hablar de nivelación?..... | 382 |
| 10.7 Mecanismos de acomodación comunicativa..... | 383 |

| | |
|--|------------|
| 10.8 La influencia del francés y del inglés | 384 |
| 10.9 ¿Podemos hablar de una variedad juvenil?..... | 384 |
| 10.10 Limitaciones del trabajo y futuras investigaciones..... | 385 |
| 10.11 Contribución al conocimiento..... | 386 |
| Referencias bibliográficas | 388 |
| Anexos..... | |
| Anexo 1. Formulario de consentimiento (jóvenes de 15 a 17 años)..... | xxii |
| Anexo 2. Formulario de consentimiento (jóvenes de 18 a 24 años)..... | xxv |
| Anexo 3. Cuestionario | xxvii |
| Anexo 4. Ejemplo de transcripción ortográfica básica | xlii |
| Anexo 5. Número de palabras emitidas por informante | lvi |

Índice de tablas y gráficos

Capítulo 4. Marco metodológico

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Distribución de los hablantes por norma | 85 |
| Tabla 2. Distribución de los hablantes por sexo y por norma | 85 |
| Tabla 3: Distribución de los hablantes por edad y por norma | 87 |
| Tabla 4: Distribución de los hablantes por generación de inmigrante y por norma | 88 |
| Tabla 5. Distribución de los hablantes por nivel de instrucción..... | 89 |
| Tabla 6: Registro de los grupos de grabación..... | 91 |

Capítulo 6. Rasgos morfosintácticos

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Distribución del queísmo según los criterios extralingüísticos | 131 |
| Tabla 2. Distribución del dequeísmo según los criterios extralingüísticos | 131 |
| Tabla 3. Distribución dialectal de la pluralización de <i>haber</i> impersonal | 134 |
| Tabla 4. Distribución de la pluralización de <i>haber</i> impersonal según los criterios extralingüísticos | 135 |
| Tabla 5. Distribución de los fenómenos regionales según el tipo de grupo | 145 |
| Tabla 6. Distribución de la alternancia <i>a/en</i> con verbos de movimiento según los criterios sociolingüísticos | 151 |
| Tabla 7. Alternancia y cambio de preposiciones en el plano nocional..... | 155 |
| Tabla 8. Alternancia o cambio de preposiciones según los criterios sociolingüísticos | 156 |
| Tabla 9. Concordancias temporales en las oraciones condicionales en español y en francés..... | 161 |
| Tabla 10. Distribución de <i>mismo</i> y <i>mismo si</i> por zonas dialectales de origen | 166 |
| Tabla 11. Distribución de <i>mismo</i> según los criterios sociolingüísticos | 167 |
| Tabla 12. Distribución de <i>mismo si</i> según los criterios sociolingüísticos | 168 |
| Tabla 13. Tipos de alternancia de códigos registrados en la muestra..... | 170 |
| Tabla 14. Distribución de la alternancia de códigos según los criterios sociolingüísticos | 171 |

Capítulo 7. Rasgos léxicos

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Promedio de dialectalismos en el cuestionario y en la conversación | 176 |
| Tabla 2. Promedio de dialectalismos en la conversación por hablante según la norma y el tipo de grupo | 179 |
| Tabla 3. Promedio de dialectalismos según el sexo | 180 |
| Tabla 4. Presencia de dialectalismos según la generación | 182 |
| Tabla 5a. Voces dialectales propias en el campo léxico de la diversión | 186 |
| Tabla 5b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de la diversión .. | 187 |
| Tabla 6a. Voces dialectales propias en el campo léxico de los estudios y la actividad intelectual | 188 |
| Tabla 6b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de los estudios y la actividad intelectual | 188 |
| Tabla 7a. Voces dialectales propias en el campo léxico de las drogas..... | 189 |
| Tabla 7b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de las drogas | 189 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 8a. Voces dialectales propias en el campo léxico del amor y la amistad | 190 |
| Tabla 8b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico del amor y la amistad..... | 191 |
| Tabla 9a. Voces dialectales propias en el campo léxico de las características Personales | 193 |
| Tabla 9b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de las características personales..... | 193 |
| Tabla 10. Voces dialectales propias en el campo léxico de la música y el baile.... | 195 |
| Tabla 11a. Voces dialectales propias en el campo léxico de la comida y las bebidas alcohólicas | 196 |
| Tabla 11b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de la comida y las bebidas alcohólicas..... | 197 |
| Tabla 12a. Voces dialectales propias en el campo léxico de la moda | 198 |
| Tabla 12b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de la moda..... | 198 |
| Tabla 13a. Voces dialectales propias en el campo léxico del deporte..... | 199 |
| Tabla 13b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico del deporte | 199 |
| Tabla 14a. Voces dialectales propias en el campo léxico del dinero..... | 200 |
| Tabla 14b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico del dinero..... | 200 |
| Tabla 15. Voces dialectales propias no agrupadas por campo semántico | 204 |
| Tabla 16. Presencia de préstamos, calcos y adaptaciones en la muestra..... | 235 |
| Tabla 17. Presencia de préstamos en el cuestionario y la conversación..... | 236 |
| Tabla 18. Presencia de préstamos según el sexo de los informantes..... | 238 |
| Tabla 19. Presencia de préstamos según la edad de los informantes..... | 238 |
| Tabla 20. Presencia de préstamos según la generación de informantes | 241 |
| Tabla 21. Presencia de préstamos en los bilingües tempranos de las generaciones 1.5 y 2 | 243 |
| Tabla 22. Préstamos en el campo léxico de la diversión | 250 |
| Tabla 23. Préstamos en el campo léxico de los estudios o la actividad Intelectual | 251 |
| Tabla 24. Préstamos en el campo léxico de las drogas..... | 252 |
| Tabla 25. Préstamos en el campo léxico del amor y amistad | 253 |
| Tabla 26. Préstamos en el campo léxico de las características personales..... | 253 |
| Tabla 27. Préstamos en el campo léxico de la música y del baile | 254 |
| Tabla 28. Préstamos en el campo léxico de la comida y la bebida..... | 254 |
| Tabla 29. Préstamos en el campo léxico del dinero..... | 254 |
| Tabla 30. Préstamos en el campo léxico de los deportes..... | 255 |
| Tabla 31. Préstamos en el campo léxico de moda..... | 256 |
| Tabla 32. Préstamos no agrupados en ningún campo léxico | 258 |
| Tabla 33. Adaptaciones léxicas presentes en la muestra por campos léxicos | 264 |
| Tabla 34. Voces juveniles por asociación de significado, según la norma de los informantes..... | 272 |
| Gráfico1. Promedio de dialectalismos según la norma dialectal..... | 177 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 2. Promedio de dialectalismos y palabras totales según el instrumento de recolección | 177 |
| Gráfico 3. Promedio de dialectalismos en la conversación por hablante según el tipo de grupo | 179 |
| Gráfico 4. Promedio de dialectalismos según el grupo etario | 180 |
| Gráfico 5. Promedio de dialectalismos según el sexo | 181 |
| Gráfico 6. Promedio de dialectalismos en la conversación según el sexo y el tipo de grupo | 181 |
| Gráfico 7. Promedio de dialectalismos por generación | 183 |
| Gráfico 8. Presencia de dialectalismos por generación según tipo de dialectalismo e instrumento | 184 |
| Gráfico 9. Promedio de dialectalismos según el campo léxico | 201 |
| Gráfico 10. Promedio de voces dialectales de la propia norma en los distintos campos léxicos estudiados | 202 |
| Gráfico 11. Promedio de préstamos según la norma dialectal..... | 237 |
| Gráfico 12. Promedio de préstamos según el tipo de grupo | 240 |
| Gráfico 13. Uso de dialectalismos y préstamos por generación..... | 242 |
| Gráfico 14. Promedio de préstamos en los distintos campos léxicos estudiados | 259 |
| Gráfico 15. Promedio de préstamos en los distintos campos léxicos según la lengua de origen | 260 |
| Gráfico 16. Presencia de calcos según el sexo, la edad y la generación de los informantes..... | 263 |
| Gráfico 17. Presencia de adaptaciones según el sexo, la edad y la generación..... | 265 |
| Gráfico 18a y 18b. Dialectalismos propios y adaptaciones / Préstamos y calcos por generación de inmigrante | 267 |
| Gráfico 19. Creaciones propias del universo juvenil por norma dialectal..... | 276 |
| Gráfico 20. Creaciones propias del universo juvenil por sexo, edad y generación..... | 276 |

Capítulo 8. Rasgos pragmáticos

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Inventario de tratamientos nominales en relaciones no consanguíneas por norma dialectal..... | 287 |
| Tabla 2. Sistemas de tratamiento pronominal en el mundo hispano, según Fontanella (1999)..... | 291 |
| Tabla 3. Formas de tratamiento registradas en las conversaciones en grupo | 305 |
| Tabla 4. Formas de tratamiento y parámetros extralingüísticos en el tratamiento directo | 305 |
| Tabla 5. Formas de tratamiento y parámetros extralingüísticos en el discurso reportado | 306 |
| Tabla 6. Inventario de los marcadores conversacionales registrados en el corpus..... | 310 |
| Tabla 7. Distribución de los marcadores conversacionales según la norma dialectal..... | 317 |
| Tabla 8. Marcadores discursivos y parámetros extralingüísticos | 318 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 9. Frecuencia de aparición de los cuatro tipos de discursos reportados | 323 |
| Tabla 10. Discurso reportado según la norma dialectal de origen | 327 |
| Tabla 11. Discurso reportado y parámetros extralingüísticos | 329 |
| Tabla 12. Distribución de la atenuación y la intensificación en la muestra | 332 |
| Tabla 13. Distribución de la atenuación y de la intensificación por norma dialectal | 333 |
| Tabla 14. Inventario de atenuadores registrados en la muestra | 333 |
| Tabla 15. Inventario de intensificadores registrados en la muestra | 339 |
| Tabla 16. Uso de atenuadores e intensificadores según los parámetros sociolingüísticos | 344 |
| Gráficos 1 y 2. Formas de tratamiento hacia el padre y la madre | 280 |
| Gráfico 3. Formas de tratamiento hacia el padre o la madre según la edad | 281 |
| Gráfico 4. Formas de tratamiento hacia el padre o la madre según el sexo | 282 |
| Gráfico 5. Formas de tratamiento hacia el padre o la madre según la generación de inmigrante | 283 |
| Gráficos 6 y 7. Formas de tratamiento hacia el abuelo y la abuela | 283 |
| Gráfico 8. Formas de tratamiento hacia el abuelo y la abuela según la edad | 284 |
| Gráfico 9. Formas de tratamiento hacia el abuelo y la abuela según el género | 285 |
| Gráfico 10. Formas de tratamiento hacia el abuelo y la abuela según la generación de inmigrante | 286 |
| Gráfico 11. Tipo de marcador según el género | 318 |
| Gráfico 12. Tipo de marcador según la edad | 318 |
| Gráfico 13. Tipo de marcador según la generación | 319 |
| Gráfico 14. Tipo de marcador según el grupo | 319 |
| Capítulo 9. Actitudes lingüísticas | |
| Tabla 1. ¿Crees que hay un único español? | 348 |
| Tabla 2. Reconocimiento en las diferentes normas | 349 |
| Tabla 3. Caracterización del español de la zona de origen | 352 |
| Tabla 4. Palabras ofrecidas por los informantes como propias de su zona de origen | 354 |
| Tabla 5. ¿Crees que en tu país de origen o en el de tus padres se habla un buen español? | 359 |
| Tabla 6. ¿Te avergüenza tu forma de hablar cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones? | 362 |
| Tabla 7. Norma del español por eventos comunicativos | 366 |
| Tabla 8. ¿Cambias tu forma de hablar cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones? / Por norma dialectal | 370 |
| Tabla 9. ¿Cambias tu forma de hablar cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones? / Por generación | 370 |
| Tabla 10. ¿Cambias tu forma de hablar cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones? / Por sexo | 372 |
| Tabla 11. Conservación de la lengua materna y actitudes lingüísticas en contextos multilingües | 373 |
| Gráfico 1. Reconocimiento en la propia norma | 348 |

| | |
|---|-------|
| Gráfico 2. Facilidad para comprender/reconocer la norma de origen | 356 |
| Gráfico 3. Normas distintas a la propia que se comprenden/reconocen fácilmente | 357 |
| Gráfico 4. Normas distintas a la propia que se comprenden/reconocen con dificultad | 358 |
| Gráfico 5. ¿Crees que en tu país de origen o en el de tus padres se habla un buen español? / Por norma | 360 |
| Gráfico 6. ¿Dónde se habla el mejor español? | 363 |
| Gráfico 7. ¿Dónde se habla el mejor español? /Normas distintas a la propia | 364 |
| Gráfico 8. ¿Cuál es el español que asocias a los amigos y a la diversión?..... | 368 |
| Anexos | |
| Tabla 1. Número de palabras por hablante | lviii |

Lista de abreviaturas

| | |
|----------|---|
| AA: | amor y amistad |
| ALCORE: | <i>Corpus del español hablado en Alicante</i> |
| ALCyL: | <i>Atlas lingüístico de Castilla y León</i> |
| ALECant: | <i>Atlas lingüístico y etnográfico de Cantabria</i> |
| ALECMa: | <i>Atlas lingüístico y etnográfico de Castilla-La Mancha</i> |
| ALPI: | <i>Atlas lingüístico de la Península Ibérica</i> |
| ASALE: | Asociación de Academias de la Lengua Española |
| BDC: | <i>Breve diccionario de colombianismos</i> |
| CBA: | comida y bebidas alcohólicas |
| CDH: | complemento directo humano |
| CI: | complemento indirecto |
| COKT: | <i>Corpus of Kaunas Teenage Language</i> |
| COLA: | <i>Corpus Oral del Lenguaje Adolescente</i> |
| COLEM: | <i>Corpus Oral de la Lengua Española en Montreal</i> |
| COLT: | <i>The Bergen Corpus of London Teenage Language</i> |
| COSER: | <i>Corpus oral y sonoro del español rural</i> |
| CP: | características personales |
| CREA: | <i>Corpus de referencia del español actual</i> |
| DA: | <i>Diccionario de americanismos</i> |
| DBM: | <i>Diccionario breve de mexicanismos</i> |
| DD: | discurso directo |
| DEAML: | <i>Diccionario escolar de la Asociación Mexicana de la Lengua</i> |
| DEP: | deportes |
| DEU: | <i>Diccionario del español del Uruguay</i> |
| DHA: | <i>Diccionario del habla de los argentinos</i> |
| DHAV: | <i>Diccionario del habla actual de Venezuela</i> |
| DI: | discurso indirecto |
| DIN: | dinero |
| DIV: | diversión |
| DIVE: | <i>Diccionario de venezolanismos</i> |
| DL: | discurso directo libre |
| DM: | discurso mixto |
| DP: | <i>Diccionario de peruanismos: el habla castellana del Perú</i> |
| DPD: | <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> |
| DRAE: | <i>Diccionario de la lengua española</i> |
| DRO: | drogas |
| DS: | <i>Diccionario de salvadoreñismos</i> |
| DUECH: | <i>Diccionario de uso del español de Chile</i> |
| EI: | estudios y actividad intelectual |
| FUNDÉU: | <i>Fundación del Español Urgente</i> |
| L1: | lengua primera |

| | |
|------------|---|
| LIAS: | <i>Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America</i> |
| LM: | lengua maternal |
| MB: | música y baile |
| MELS: | Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (de Quebec) |
| MOD: | moda |
| NP: | nombre propio |
| ONU: | Organización de las Naciones Unidas |
| PRECAVES: | <i>Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI</i> |
| PRESEEA: | <i>Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América</i> |
| RAE: | Real Academia Española |
| SN: | sintagma nominal |
| UNO: | <i>Språkkontakt och Ungdomsspråk i Norden</i> |
| V: | verbo |
| Val.Es.Co: | <i>Valencia Español Coloquial</i> |
| VARILEX: | <i>Variación léxica del español en el mundo</i> |

*A Francisco, mi padre, de quien aprendí
el gusto por la palabra*

Agradecimientos

Aunque en la versión final de este trabajo figura solo mi nombre, un trabajo como este solo puede hacerse con el apoyo de un gran equipo y a este equipo dirijo mi agradecimiento.

Mi primer gran agradecimiento es para mi director, Enrique Pato. Gracias, Enrique, por tus comentarios siempre oportunos y constructivos, por la fuerza y el apoyo constantes, por tu rigor y por toda la confianza. Vivirán conmigo los buenos recuerdos de las tutorías y las gratas conversaciones sobre temas lingüísticos.

Quisiera, asimismo, agradecer a los 53 jóvenes hispanos de Montreal que participaron con tan buen ánimo en la investigación. Gracias por sus relatos, sus opiniones, sus inquietudes, sus risas, sus bromas, en fin, por los buenos momentos compartidos. Esos encuentros fueron, sin duda alguna, la parte que más disfruté de este trabajo. Se extiende, igualmente, mi agradecimiento a los padres de estos chicos que me ayudaron a contactar los grupos y que me abrieron sus casas para hacer las entrevistas.

Hago llegar también mi agradecimiento a los ayudantes de transcripción y conteo de palabras, Marielba Urdaneta, Leopoldo Zerpa, Miguel Chillida, Carlos Abella, Rebeca Martínez, Heryenson Angulo, por su valioso trabajo.

A mis informantes/correctores francófonos y anglófonos, Georges Bastin, Karine Jetté, Marc Pomerleau y Nicole DeMelo, les hago llegar *un gros merci*.

A mis profesores de Estudios hispánicos y Traducción de la Universidad de Montreal, Juan Carlos Godenzzi, Catherine Poupenay y Álvaro Echeverri, les agradezco por compartir sus saberes.

A los amigos de la academia que me animaron a entrar en el viaje doctoral, Georges Bastin y Luciana de Stefano, les doy las gracias por este impulso y por creer en mí.

Expreso mi gratitud a los amigos y colegas del doctorado con los que compartí con franqueza cada fracaso y cada logro en este camino.

Mi agradecimiento se extiende igualmente a los organismos que me apoyaron económicamente durante mis estudios. Al *Conseil de recherches en sciences humaines*

(CRSH) por concederme la *Bourse de doctorat*, a la *Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal* por la *Bourse d'encouragement du cheminement étudiant*, a la *Faculté des études supérieures et postdoctorales* por la *Bourse Banque TD* et la *Bourse de fin d'études doctorales*, al *Département de littératures et de langues du monde (section d'études hispaniques)* por las diferentes becas recibidas durante mis estudios.

Quisiera, asimismo, agradecer a toda mi familia por la inmensa comprensión. A Milena, mi hermana, que me apoyó económicamente para iniciar este proyecto. A Pipina, mi madre, por la solidaridad y el amor de siempre. A Mario Brito, mi analista, por todo el camino recorrido para llegar a este cierre.

Por último, pero no menos importante, quiero hacer llegar un profundo agradecimiento a Leo, Emilia y Natalia, mis grandes compañeros de viaje, por acompañarme con tanta paciencia, comprensión y amor en esta gran aventura y por estar siempre listos a secundarme en cualquier invento. No desempaquen (en sentido americano), porque la aventura, con seguridad, sigue.

1. Introducción

Mi interés por el estudio del habla de los jóvenes se remonta al año 2005, cuando, en la Universidad Central de Venezuela, empecé a notar que no todo lo que mis estudiantes decían entre ellos quedaba claro para mí (por ejemplo, para describir a una mujer muy hermosa, los jóvenes de Caracas decían que estaba *explotada*), que lo que para algunas personas era descortés para ellos era cortés (se trataban amistosamente de *marica* y *güón/güevón*), que sus construcciones sintácticas no siempre eran las normativas, y que ciertos cambios sintácticos podían venir acompañados de cambios semánticos (si un joven *está pendiente con* alguien, quiere decir que ‘alguien le gusta’). Después de once años de experiencia docente y de investigación percibía una diferenciación lingüística que no había notado antes, posiblemente porque antes yo también era parte de ese universo juvenil. La variable ‘edad’ cobraba, pues, pleno significado.

Tradicionalmente los trabajos de corte sociolingüístico han estudiado el lenguaje en distintos grupos etarios, géneros y grupos socioeconómicos. Como es sabido, en este marco y bajo este enfoque, muchos estudios asociaron ciertas características de los sistemas estudiados a determinados grupos con características sociales específicas. Sin embargo, estos primeros enfoques no daban cuenta del lenguaje juvenil como un sistema hasta cierto punto ‘independiente’. La concepción del lenguaje juvenil como un sistema con características propias, pero no necesariamente exclusivas, en los distintos niveles de análisis de la lengua data de fechas no tan lejanas.

Esta nueva concepción del habla de los jóvenes en el espacio lingüístico ha llevado a los investigadores a acercarse de un modo diferente, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, al estudio de la producción lingüística de este grupo social. Gracias a ello se han puesto en marcha nuevas metodologías en la recolección de corpus juveniles, como COLA, COLT y UNO¹, en los que se busca que los jóvenes interactúen en sus contextos naturales con el fin de que sus participaciones sean lo más espontáneas y ‘naturales’ posibles.

¹ El COLA (*Corpus Oral del Lenguaje Adolescente*) incluye jóvenes de Madrid, Buenos Aires, Santiago de Chile y Guatemala. El COLT (*The Bergen Corpus Of London Teenage Language*) es el corpus del lenguaje juvenil inglés y el UNO (*Språkkontakt och Ungdomsspråk i NOrden*) el corpus del lenguaje juvenil noruego (Jørgensen 2007).

En cuanto al objeto de estudio, el lenguaje juvenil, varios autores se han preguntado si merece la pena investigar un sistema en el que se constatan continuamente cambios. En este sentido, Zimmermann (2002: 140) señala que el mismo dinamismo del lenguaje juvenil lo convierte en una materia de gran interés teórico, pues esta condición abre un espacio especial al estudio del cambio lingüístico. La realidad juvenil, la búsqueda de la propia identidad y la transgresión de las normas parecen reflejarse en una forma propia de lenguaje, que se traduce en la creación de una jerga o de una lengua de especialidad (Moreno Fernández 2001: 1). Por ello, en cada variedad específica del español, los jóvenes crean su propio sistema, sus propias jergas, o sus propias lenguas de especialidad.

Con la idea de continuar con el estudio del habla juvenil, pero ahora en un contexto ‘multilingüe’ y ‘multidialectal’, en el presente trabajo se estudia, desde una perspectiva sociolingüística, el fenómeno del habla juvenil en el grupo de jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal. Este fenómeno, que hasta la fecha no cuenta con ningún estudio previo, se perfila complejo, ya que en la ciudad de Montreal los jóvenes hispanos –originarios de distintos lugares de América Latina y de España, y con diferentes variedades regionales– entran en contacto y se ven expuestos, además, a las dos lenguas de ‘poder’ de la zona, el francés y el inglés, convirtiendo este espacio en un escenario único.

1.1 Problemática general

El estudio del lenguaje de los jóvenes entra dentro del dominio de las lenguas de especialidad, las cuales pueden ser definidas como lenguas utilizadas en ciertos tipos de comunicación particulares y restringidos. Estas lenguas se caracterizan por tener rasgos fonéticos, gramaticales, léxicos y discursivos diferentes de los de la lengua común (cf., por ejemplo, Moreno Fernández 2001).

Varios investigadores del lenguaje juvenil coinciden en afirmar que los jóvenes constituyen un grupo social que se caracteriza por sus ideas propias y por el rechazo a las normas establecidas por la sociedad. Rodríguez González (2002b: 14) explica que este grupo ha sido estudiado bajo diferentes ópticas, pero que desde el punto de vista lingüístico, los estudios son muy recientes.

Souto Krustín (2007a: 12) indica que desde las civilizaciones griega y romana se puede rastrear el concepto de 'juventud', pero la participación social y política de los jóvenes en la esfera pública solo adquiere mayor presencia en tiempos modernos. Por tanto, la adscripción del individuo joven a un grupo social específico se desarrolla en Europa entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Afirma, asimismo, que en el siglo XX, como es sabido, los sectores sociales y políticos manifestaron abiertamente su interés en este segmento de la población, pues la participación de los jóvenes tendrá un papel importante en movimientos como el comunismo, el fascismo o el nazismo. Entrado el siglo XX, en las décadas de los 60 y 70 los jóvenes comenzaron a jugar un rol destacado en la vida de sus respectivas sociedades, y comenzaron a liderar movimientos, como el movimiento estudiantil, más ligados a los intereses de su grupo y más contrastantes con el orden establecido. Si bien no es evidente que después de la década de los 80 se pueda hablar de 'movimientos juveniles', pues parece que el motor de reforma social de los años precedentes ralentiza para dar salida a motivaciones más asociadas a lo individual, sí queda claro que hasta la fecha los contextos urbanos han visto nacer tribus urbanas o agrupaciones juveniles que reúnen "las expresiones efímeras [de un grupo social] que van y seguirán surgiendo con los años" (Arce Cortés 2008: 267). A partir del momento en que los jóvenes comienzan a tomar conciencia del poder que tienen como grupo social, se empieza a definir y documentar una manera de hablar y de expresarse que, en cierta medida, se opone a la de las sociedades 'tradicionales' (Rodríguez González 2002a). La búsqueda de la propia identidad y la transgresión de las normas pueden, entonces, reflejar una forma de lenguaje, que se traduce en la creación de una jerga o de una lengua de especialidad.

En concreto, y tal y como veremos más adelante, en cada variedad específica del español los jóvenes van creando sus propios sistemas. Ya en el siglo XXI, el fenómeno del habla juvenil en el grupo de jóvenes hispanos en la ciudad de Montreal se perfila quizá más complejo, ya que en la interacción entre los jóvenes hispanos, originarios de distintos lugares de América Latina y de España, las diferentes variedades regionales y las hablas juveniles entran en contacto además con el francés y con el inglés. Esta situación sociolingüística, exclusiva en América, nos revela las características de un

nuevo sistema, quizá de cierta *koineización* (o formación de un nuevo dialecto), que hasta el momento no han sido descritas ni explicadas.

1.1.1 Los jóvenes como grupo social

Souto Kustrín (2007b: 171-173), en una revisión histórica de la formación del grupo juvenil como sujeto social, señala que si bien el individuo adolescente –en sentido biológico– ha existido desde siempre, la ‘juventud’ no se define como grupo social hasta bien entrada la modernidad. En efecto, como afirma esta autora, a finales del siglo XVIII y principios del XIX el concepto de *juventud* como grupo social se empieza a emplear en Europa. Aparecen y se llevan a cabo, en ese momento, varias reformas concernientes a la educación obligatoria para niños y adolescentes, sobre las condiciones laborales especiales para la juventud, sobre la creación de ejércitos nacionales (a través del servicio militar obligatorio) y sobre la regulación del derecho al voto, reformas todas ellas que involucran directamente a los jóvenes como grupo social. A finales del siglo XIX se fundan las primeras organizaciones juveniles católicas, europeas (1870 en España, 1886 en Francia) y americanas (1851 en Montreal y Boston, por ejemplo) y a principios del siglo XX se crean, por ejemplo, la organización de los *Boy Scouts* (Inglaterra, 1907) y de las *Girl Guides* (1909). Sin embargo, la concepción de estos grupos juveniles no nace del mismo universo juvenil, sino de instituciones de corte conservador que constituyen una iniciativa desde el mundo adulto. Unas décadas más tarde, ya en el período de entreguerras, surgen otros movimientos juveniles, esta vez más politizados (cf. Souto Krustín 2007b).

Como dijimos anteriormente, el grupo de los jóvenes pasa a ocupar un lugar especial a escala internacional a partir de los años 60. En estos años, varios movimientos protagonizados por jóvenes y estudiantes se repiten en las ciudades más importantes de Europa y América, y tienen como resultado la reestructuración parcial de la sociedad, que comienza a reconocerlos como parte integrante de la misma. Se muestra, ante la esfera pública, una manera de concebir la sociedad y la cultura que les es propia (contracultura) y que se diferencia especialmente de la concepción del ámbito oficial (Rodríguez González 2002a: 30-31). En palabras de Aberastury y Knobel (2010/1971:

17), el joven “confronta sus teorías políticas y sociales y se embandera, defendiendo un ideal social. Su idea de reforma del mundo se traduce en acción”.

El nacimiento de la contracultura, o cultura de oposición al sistema vigente, acarrea profundos cambios en la ideología juvenil. Nuevas ideas sobre asuntos como la economía, la guerra, la familia, las relaciones de pareja, las relaciones de autoridad, la apertura al mundo, las religiones o las drogas comienzan a hacerse sentir y grandes cambios se hacen tangibles en expresiones como la música, la moda y, por supuesto, el lenguaje. Desde aquel movimiento *hippie* nacido en América del Norte en 1967 y desde aquellos días del mayo francés en 1968, son varias las agrupaciones juveniles que han seguido surgiendo, pero la constante en todas ellas ha sido una: la oposición a la cultura hegemónica.

Las sociedades serán testigo, entre las últimas décadas del siglo XX y los primeros tiempos del siglo XXI, del nacimiento de numerosos grupos juveniles *underground* representantes de esa contracultura (Rodríguez González 2002a: 30-31). En años más recientes, las sociedades contemporáneas han contado con la presencia de distintos grupos juveniles, especialmente urbanos, unos de geografía limitada y otros de geografía extendida, que se oponen de forma diferente a varios aspectos de la cultura oficial. Los jóvenes, a través de estos grupos, no solo han buscado diferenciarse de las culturas oficialmente dominantes. Estas agrupaciones han sido creadas con el fin de diferenciarse también dentro del propio medio y ámbito juvenil, tal ha sido el caso de grupos como los pasotas, los punks, los pijos, los emos o los flaites², entre muchos otros.

Estos grupos ‘contraculturales’ proponen sistemas de valores distintos, bien sea en relación a la cultura dominante, bien sea en relación con otros grupos juveniles. A menudo, sus propuestas y sus perspectivas se ven reflejadas en la creación de un lenguaje que les es propio, pues su sistema de valores necesita un sistema lingüístico diferente al

² El término *pasota* es de origen cheli, jerga juvenil madrileña de los años 80, que se usó para designar a un grupo de jóvenes que querían vivir indiferentes ante ciertos aspectos de la sociedad. El término *punk* hace referencia a la contracultura que rodea al movimiento punk de los años 70 y que se extendió desde Inglaterra al resto del mundo. Los *pijos* en España, los *fresas* en México, las *peloláis* en Chile o los *sifrinós* en Venezuela son grupos de jóvenes de posición social alta que siguen la última moda y que tienen una forma de hablar característica. Los *emo* son los jóvenes seguidores del género musical del mismo nombre, que deriva del *hardcore* de fines de los años 80, tienen una forma particular de vestir y de arreglarse y buscan tanto en la música como en su vida la introspección. *Tuki* en Venezuela y *flaite* en Chile designan a grupos urbanos juveniles de comportamiento gregario, de vestimenta colorida y se caracterizan por emplear un lenguaje que otros sectores sociales asocian a lo vulgar.

oficial para poder expresar sus creencias y su discurso. Este sistema suele aparecer adaptado a la geografía y a la época (Avello y Muñoz-Carrión 1989: 31-32).

Aunque los jóvenes objeto de estudio de la presente investigación no pueden encasillarse dentro de alguno de los grupos como los anteriormente mencionados, cabe destacar que por el simple hecho de estar en una etapa de transición entre la infancia y la adultez, “su personalidad tiene características especiales que nos permiten ubicarlos entre las llamadas personalidades *marginales*” y viene determinada tanto por su condición psicobiológica como social (Aberastury y Knobel 2010/1971: 30-33). En este sentido, indistintamente de que los jóvenes pertenezcan o no a un grupo manifiestamente contracultural, este periodo transitorio de la vida juvenil se materializa en distintos planos, entre ellos, el lenguaje. En efecto, como sostiene Eckert (2003: 382), los jóvenes y adolescentes atraviesan una etapa particularmente rica de la vida para el estudio de la interacción entre las construcciones del lenguaje y las construcciones de la identidad social. No constituyen la juventud y la adolescencia etapas estáticas de la vida, a través de las cuales pasan los individuos, sino periodos que se construyen y se alcanzan de forma dinámica, más que desde una experiencia individual, desde una experiencia colectiva. Eckert (2003: 381-383) señala, asimismo, que en la adolescencia los individuos tienden a agruparse en grupos escolares, artísticos o de interés diverso con el fin de aislarse del mundo adulto. Emergen, entonces, nuevas jerarquías y un nuevo orden que se reflejará tanto en el hacer social como en el hacer lingüístico.

1.1.2 El estudio del lenguaje juvenil

Como es sabido, la investigación sociolingüística incluye la variable etaria entre una de sus variables más relevantes de estudio. Las investigaciones de corte sociolingüístico que verifican diferencias de habla entre los distintos grupos de edad son muy numerosas. Es, pues, un hecho que la variable ‘edad’ juega un papel importante en el ámbito de la variación y en muchas ocasiones está asociada al cambio lingüístico.

Según Eckert (2003: 390), los momentos de mayor agitación social, parecen registrar una mayor tendencia al cambio lingüístico. Además, esta autora explica que se estima que la adolescencia y la juventud, períodos evolutivos caracterizados por el dinamismo y el cambio, son etapas favorables a un reordenamiento del sistema

lingüístico en términos de lo marcado y no marcado, lo vernáculo y lo estándar, lo prestigioso y lo no prestigioso.

En el plano léxico, por ejemplo, son numerosas las voces que del universo juvenil se han extendido a otros grupos de hablantes y algunas de ellas son registradas en las obras lexicográficas del español general. Son ejemplo de ello voces como *pasota* y *pana*. La primera de origen cheli y la segunda registrada por el *Diccionario del habla actual de Venezuela* (DHAV, 1994) como una forma juvenil. Ambas palabras traspasaron las fronteras del habla juvenil y están registradas en el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2014).

Si bien contamos con algunas investigaciones sobre el lenguaje juvenil que datan de los años 70, no es hasta hace unas décadas que el interés por este grupo comienza a evidenciarse en los trabajos de corte lingüístico (Stenström y Jørgensen 2009: 1). Tal y como señalan estas autoras, en acuerdo con otros investigadores como Zimmermann (2002: 150), el lenguaje juvenil parece tener ciertas características que traspasan las fronteras y que tienen un sesgo de universalidad. En este sentido, la lengua vernácula adolescente se caracterizaría especialmente por el uso de voces jergales, de palabras tabuizadas, de palabras de contenido sexual, de elisiones, de insultos y de marcadores discursivos. Asimismo, se destaca la fuerte presencia de anglicismos en el habla de jóvenes no anglófonos. Este cierto grado de universalidad en el lenguaje juvenil no lo hace de ninguna manera homogéneo y, como muestran distintas investigaciones en el área, los jóvenes son capaces de crear un sistema lingüístico propio y de trasgredir una norma recurriendo también a manifestaciones lingüísticas locales. Diferencias dialectales y creaciones juveniles asociadas a rasgos dialectales están presentes en los diferentes sistemas del habla juvenil en español. Encontramos, por ejemplo, que para referirse al cigarrillo de alguna droga, los jóvenes del mundo hispano emplean voces como *porro* (Argentina, España, Colombia y Venezuela), *cacho* (Colombia y Venezuela), *joint* (Colombia y Venezuela), *peta* y *nevadito* (España), *vareto* (Colombia), *pito* (Chile), *churro* (México) y *faso* (Argentina). Del mismo modo, podemos destacar que voces típicas de una zona son reutilizadas en el lenguaje de los jóvenes. Sería el caso, por ejemplo, de la palabra *tusa* entre los jóvenes venezolanos, que aparece definida en el *Diccionario de Venezolanismos* (DIVE) como ‘mazorca desgranada del maíz’ y que es

empleada por los jóvenes caraqueños para referirse al ‘beso prolongado y efusivo’ (cf. el *Diccionario del habla actual de Venezuela* 1994).

1.1.3 Montreal, espacio multilingüe

Canadá es reconocido internacionalmente como un territorio de convergencias lingüísticas y culturales. En este escenario de convergencias, el español ha encontrado, con el paso de los años, un sitio que parece cada día tomar más terreno, gracias a los flujos migratorios provenientes de regiones hispanas, a la tasa de natalidad registrada en estos grupos, especialmente entre latinoamericanos, y a las relaciones comerciales con Centro y Sudamérica. En el lapso de cinco años, entre 2006 y 2011 (últimos datos oficiales publicados), el número de hablantes nativos de español ha pasado de 345.345 a 410.670 hablantes³.

La provincia de Quebec reconoce como única lengua oficial el francés, pero Montreal⁴ es una de las ciudades canadienses que recibe mayor número de inmigrantes, por lo que se registra un número elevado de lenguas maternas distintas al francés y al inglés, como veremos a continuación.

Históricamente, la ciudad de Montreal ha sido escenario de grandes cambios y luchas lingüísticas y de interacción de identidades (Elke 2003). Un espacio en el que la politización lingüística regional y la interacción de múltiples comunidades de origen lingüístico diverso han ocasionado un agrupamiento poblacional particular de la zona, ya que se puede comprobar una cierta tendencia de la población a agruparse residencialmente de acuerdo a su lengua materna. Los cambios vividos por la sociedad de Montreal, desde el punto de vista social y económico, como consecuencia de las políticas lingüísticas a partir de los años 70 parecen haber favorecido la actitud hacia el bilingüismo y el plurilingüismo, así como la identificación y la presencia del francés como lengua común (cf., entre otros, Elke 2003: 276).

En la actualidad, el censo federal de 2011 indica la presencia de más de 200 lenguas maternas declaradas en todo Canadá. Para el caso concreto de Montreal, Oakes y

³ La tendencia al incremento de la población hispana se verifica también en Quebec desde los años 70 (Godenzzi 2006).

⁴ Nos referimos a la región metropolitana de Montreal (RMM), que incluye en la actualidad 91 municipalidades.

Warren (2009: 167) señalan, según datos de 2005 de la Comisión escolar pública francófona, que en esta ciudad se hablaban más de 148 lenguas maternas. El censo de 2011 indica también que la provincia de Quebec cuenta con 131.850 hablantes de español como lengua materna y que la región metropolitana de Montreal concentra 111.070 hablantes de ese grupo, es decir, un poco más del 80 % de los hablantes nativos de español de toda la región. En calidad de lengua materna, distinta al francés o al inglés, el español ocupa el segundo lugar, después del árabe. Sin embargo, ocupa el español el primer puesto como lengua hablada en la casa con cerca de un 70 % del total de hablantes nativos.

El estudio de Heinrich (2003), llevado a cabo con 24 jóvenes de la ciudad de Montreal, señala que los inmigrantes que asisten a la escuela francófona conservan en mayor número su lengua materna que los estudiantes que van a la escuela anglófona, y que el español se encuentra entre las lenguas con mayor tendencia a conservarse junto al ruso, el polaco y el chino cantonés, entre otras. Estos datos muestran que la lengua española ha adquirido una posición sólida dentro del grupo de lenguas minoritarias (no oficiales) que conviven en la región metropolitana de Montreal. Este posicionamiento se ha conseguido, como vimos anteriormente, no solo por razones demográficas, sino también por las importantes relaciones económicas –tanto regionales como nacionales– con Latinoamérica y por la actitud positiva y receptiva hacia esta lengua por parte de nativos y locales (MELS 2012: 163). Esta actitud hacia el español se evidencia en la presencia de cursos de español en los distintos niveles del sistema educativo quebequense (educación primaria, secundaria, *cégep* o *collège d'enseignement général et professionnel* y universidad), en el diseño de un currículum oficial para el español (el primero de una lengua tercera) en el segundo ciclo de enseñanza⁵, y en el número de instituciones que imparten español en la región⁶.

Por otro lado, es importante señalar que desde un punto de vista geográfico la inmigración hispana no es homogénea, pues los inmigrantes hispanos que habitan en

⁵ Currículum vigente desde el año 2007 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2012: 160).

⁶ Miguel García (2008: 190), apoyándose en los datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005), afirma que siete universidades canadienses cuentan con más de mil estudiantes de español, tres de estas siete universidades se encuentran en la provincia de Quebec y dos de ellas se ubican en la ciudad de Montreal (*Concordia University* y *Université de Montréal*). De la misma manera, Gay (2013) reporta que la ciudad de Montreal cuenta con 121 centros educativos que imparten español.

Montreal provienen de todos los países donde el español es lengua oficial y por tanto convergen en este territorio hablantes de las distintas normas del español⁷. Por otra parte, cabe destacar que aunque la única lengua oficial de la provincia de Quebec, como bien señala la *Charte de la langue française*⁸, es el francés, la ciudad de Montreal es un espacio multilingüe y en la cotidianidad sus habitantes se ven expuestos tanto a la lengua oficial como a la lengua inglesa (y en muchas ocasiones incluso a una tercera y hasta una cuarta lengua en la casa o en el trabajo). Varios estudios han indicado que en la actualidad la ciudad es más francófona que hace 20 años⁹, pero los datos también revelan un aumento de la disposición a hablar inglés tanto en la población quebequense como en la población inmigrante (cf., por ejemplo, Lamarre 2002). Esta condición lingüística particular nos lleva a considerar, dentro de nuestro estudio, la influencia de la lengua oficial de Quebec (el francés) y de la lengua mayoritaria de Canadá (el inglés) en el español de los jóvenes hispanos que viven en la región metropolitana de Montreal.

Tal y como veremos en detalle en el capítulo 2, según Thomason (2001: 1-2) hablamos de *lenguas en contacto* cuando los hablantes de una comunidad dada manejan distintas lenguas para comunicarse entre sí. Explica esta autora que dicho fenómeno no ocurre solo entre lenguas, sino que es extensible también a las variedades de una misma lengua. La definición de Thomason que acabamos de presentar nos permite entender con mayor claridad que las interacciones de los jóvenes hispanohablantes de Montreal implican una doble situación de contacto lingüístico, pues, por una parte, estos hablantes interactúan con lenguas distintas al español, y, por otra, interactúan con variedades regionales del español distintas a la propia. Varios autores coinciden en afirmar que el contacto lingüístico no siempre garantiza la mezcla de los sistemas en contacto en términos de permanencia (cf. los trabajos clásicos de Zimmermann 1995, Siegel 1985, entre otros). En este sentido, Siegel (1985) plantea que al referirnos a la *mezcla* se deben

⁷ Seguimos la propuesta de Moreno Fernández y Otero Roth (2007) para la división del mundo hispano en ocho normas: castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena. En nuestro texto, empleamos de forma alterna ‘variedad dialectal’ y ‘norma’ entendiéndolo esta última como un subconjunto dentro de un sistema lingüístico que recoge aquellos elementos regulares, normales o usuales en un grupo o comunidad lingüística (entre otros, Coseriu 1986 [1973]: 316-327, Montes Giraldo 1980: 250, Moreno Fernández 2009a: 135-137, Bosque 2011: 9).

⁸ La *Carta de la lengua francesa* fue adoptada por el gobierno de Quebec en 1977 y sigue vigente en la actualidad.

⁹ El censo de 2011 indica que la región metropolitana de Montreal (RMM) cuenta con 2.767.210 hablantes de francés, 739.485 hablantes de inglés y 216.745 hablantes de ambas lenguas.

establecer dos perspectivas: la que compromete el desarrollo de la variedad lingüística (*koineización*), y la que no compromete el desarrollo de tal variedad (*nivelación*). Ambos procesos lingüísticos suelen coincidir en los períodos tempranos del contacto de lenguas o dialectos, pero se diferencian en las etapas más tardías. Estos y otros aspectos serán plenamente desarrollados en el apartado correspondiente dentro del marco teórico.

El contacto de lenguas, por otro lado, nos remite obligatoriamente a una revisión de los conceptos de *convivencia* y *coexistencia* de lenguas (y de dialectos) en el plano lingüístico. Pato (2017), en una reflexión sobre el futuro del español en Montreal, señala que la convivencia sugiere una interacción entre las lenguas y sus hablantes que la coexistencia no necesariamente implica. La revisión de estos conceptos nos permite comprender que la relación entre las partes no es bidireccional, pues si bien desde el ángulo de los grupos lingüísticos mayoritarios, posiblemente podríamos afirmar que el francés y el inglés coexisten con el español en la sociedad montrealense, desde el ángulo del grupo hispano juvenil, grupo lingüístico minoritario, el español convive con el francés, con el inglés y con las distintas variantes dialectales del español.

Létourneau (2006: 201) afirma, a propósito de la sociedad quebequense, que esta sociedad se ve cada vez más inmersa en un diálogo *policultural*, en el que la interacción de las distintas lenguas conduce a un diálogo interreferencial que reafirma un espacio comunicacional más que un espacio de identidad. Cabría preguntarse, entonces, cómo en los jóvenes hispanos que viven en Montreal y que protagonizan junto a hablantes de diversos orígenes y de diversas edades ese diálogo policultural e interreferencial esta convivencia de lenguas y dialectos tiene incidencia en la construcción de un sistema lingüístico y en la construcción de una identidad.

Para mostrar esta problemática lingüística y de identidad de forma más concreta tomemos, como mero ejemplo, una de las conversaciones mantenidas con un joven venezolano de 16 años (3=CamR)¹⁰, residente desde hace cuatro años en la ciudad de Montreal. Su habla nos deja, entre otros, los siguientes ejemplos:

¹⁰ Los ejemplos provienen de un mismo hablante. Tal y como veremos en el apartado de la metodología, el código, en este caso 3=CamR, se interpreta de la siguiente manera: grupo 3 (3), grupo de jóvenes de la misma norma dialectal (=), hablante caribeño (C), de 15 a 17 años (a), informante de sexo masculino (m) y, por último, inicial del seudónimo del informante (R).

- (1) a. después yo fui al colegio este y el *pana* este vino *pa'cá, pa'* Laval.
b. cuando llegué acá yo me peleaba mucho porque... no en serio, me caía a golpes con cualquiera, porque acá se juegan así de “*you, what's up?*” y yo me lo tomaba así.
c. este, sí... no, después cuando aprendí que eso era jugando, no... sí, todo *fino* después.
d. yo cuando me voy, me voy de fiesta siempre, me pongo, me pongo una *veste* [vest]¹¹, un chaleco, una chaqueta de vestir apretada.
e. Entonces, por ejemplo, yo me iría con las *chamas* que tienen tacones.

En los ejemplos anteriores podemos constatar truncamientos silábicos (*pa'*); usos léxicos propios de los jóvenes venezolanos como *pana*, *fino* y *chamas* para referirse a un ‘amigo cercano’, a algo que está ‘bien’ y a las ‘muchachas jóvenes’, respectivamente; la presencia de estructuras léxico-sintácticas del inglés (cf. 1b) y voces que bien podrían proceder del francés o del inglés (*veste*). Estos ejemplos nos permiten comprobar que en el habla de los jóvenes hispanos que viven en la ciudad de Montreal los rasgos propios del grupo etario, los rasgos propios de las normas dialectales de origen de los hablantes y las lenguas mayoritarias se mezclan entre ellos de manera constante y se materializan en la producción lingüística espontánea y cotidiana de estos jóvenes.

1.2 Objetivos

De los apartados presentados hasta ahora se desprende la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se estructura el sistema lingüístico de los jóvenes hispanos, herederos de distintas variedades regionales del español, que viven en la ciudad de Montreal donde las lenguas mayoritarias son el francés y el inglés?

Una vez formulada esta pregunta de investigación, nos planteamos como objetivo general describir el sistema lingüístico de los jóvenes hispanohablantes de la ciudad de

¹¹ El hablante produce [vest], sin embargo, transcribimos las formas en francés y en inglés, pues las traducciones que el mismo hablante hace de la palabra responden a las definiciones en ambas lenguas.

Montreal y analizarlo en función de la interacción entre las distintas variedades regionales del español y del contacto de estas variedades con el francés y el inglés.

Con el fin de alcanzar nuestro objetivo general y de responder a nuestra pregunta de investigación, proponemos los siguientes objetivos específicos:

1. Crear un corpus del habla juvenil.
2. Determinar los rasgos fonéticos del sistema.
3. Distinguir los rasgos morfosintácticos.
4. Determinar los rasgos léxico-semánticos.
5. Señalar los rasgos pragmáticos.
6. Determinar los rasgos de nivelación del sistema.
7. Determinar los mecanismos de acomodación comunicativa entre los hablantes.
8. Precisar el grado de influencia del inglés y del francés.
9. Determinar las actitudes de los jóvenes hispanohablantes frente al español y frente a las variantes regionales de la lengua.

1.3 Justificación del estudio

El español es una lengua internacional, con cerca de 500 millones de hablantes. A lo largo de los siglos ha estado en contacto con diversas lenguas extranjeras, sobre todo en los territorios donde ha sido y es lengua oficial. En la actualidad, experimenta el contacto lingüístico continuo como consecuencia de los movimientos migratorios de hablantes hispanos hacia países extranjeros (sobre todo en América) donde el español no es lengua oficial, como Estados Unidos, Canadá y Brasil (cf. al respecto Moreno Fernández y Otero 2007).

Tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, los estudios sobre el lenguaje juvenil y sobre el lenguaje juvenil en situación de contacto lingüístico son relativamente recientes. Por otra parte, cabe destacar que no todas las zonas hispanas y no todas las regiones donde el español comparte terreno con otras lenguas cuentan con la misma cantidad de estudios e investigaciones. A este respecto Bonnici y Bayley (2010: 124) afirman que, en contraste con la situación estadounidense en la que el español ha sido y es objeto de numerosos estudios, en Canadá son muy pocas las investigaciones realizadas sobre este tema. Cabe destacar algunos trabajos, como el de Guardado (2008)

sobre el lenguaje y la socialización en las familias hispanas en Canadá, y los de Hoffman (2001, 2010), sobre el español de los jóvenes salvadoreños en Toronto, centrados en la variación fonológica.

Por otro lado, la revisión de los proyectos de investigación asociados al proyecto “El español en Montreal” y al *Corpus Oral de la Lengua Española en Montreal* (COLEM)¹² nos deja conocer otras investigaciones llevadas a cabo sobre el español en Montreal. Se trata de los trabajos de Cruz (2013) sobre el habla de la comunidad cubana en Montreal, López (2013) sobre el habla de la comunidad paisa de Medellín en Montreal y Fernández (2011) sobre el voseo mixto verbal en hablantes chilenos residentes en Montreal.

Como se desprende de todo lo anterior, el estudio del español en Canadá, en Quebec y, más específicamente, en Montreal se encuentra aún en una fase inicial. De todos los trabajos reportados solo los de Hoffman (2001, 2010) se dedican al grupo etario juvenil.

Frente al crecimiento progresivo de la población hispana en Canadá, y especialmente en Montreal, así como frente a la necesidad de comenzar a explorar un escenario de contacto lingüístico y dialectal prácticamente único en el contexto hispano, nos proponemos entonces estudiar uno de los grupos etarios que más favorece el cambio lingüístico: el grupo juvenil.

Creemos que el estudio del lenguaje de los jóvenes hispanos en Montreal puede ser un indicador importante del estado actual del español en esta ciudad, y en la provincia de Quebec, y nos permitirá obtener un primer acercamiento al posible desarrollo futuro de esta lengua en esta sociedad multilingüe y multicultural.

1.4 Estructura del trabajo

El presente trabajo está estructurado en seis capítulos que se describen a continuación. En el capítulo 1 se ha presentado la problemática general, así como los objetivos, el contexto de investigación y la justificación del mismo.

¹² Ambos proyectos forman parte de un proyecto mayor de investigación que el profesor Enrique Pato (Universidad de Montreal) lleva a cabo desde 2006.

El capítulo 2 revisa diversos trabajos anteriores que abordan el estudio del lenguaje juvenil desde distintos enfoques: cultural, descriptivo, comparativo, de lenguas en contacto, e incluso aquellos que cuestionan la denominación “hablas juveniles”.

En el capítulo 3 se define el marco teórico del estudio. En él se abordan los aspectos teóricos más relevantes para el diseño de la investigación y para el análisis de los resultados. Los temas tratados en esta parte son el enfoque sociolingüístico, las lenguas en contacto, el bilingüismo, la koineización, la acomodación comunicativa, las actitudes lingüísticas, las lenguas de especialidad, el lenguaje coloquial y la caracterización de las distintas normas del español.

La metodología de la investigación se desarrolla en el capítulo 4, dedicado a la presentación del corpus, la recolección de los datos y la descripción de los parámetros de estudio, tanto lingüísticos como extralingüísticos.

Los capítulos 5 a 7 incluyen la descripción del sistema lingüístico de los jóvenes hispanos en Montreal, y abarca los objetivos específicos enumerados en §1.2. En ellos se presenta la estructuración del sistema en los niveles fonético, morfosintáctico y léxico, y se establecen las relaciones dentro de cada uno de estos niveles del español de los jóvenes hispanos de Montreal con las lenguas mayoritarias (francés e inglés) y con la diversidad de variantes regionales del español que conviven en la región metropolitana.

El capítulo 8 está dedicado al estudio de los rasgos pragmáticos, y en concreto las formas de tratamiento, los marcadores discursivos, el discurso reportado y los intensificadores y atenuadores en la conversación.

En los capítulos 5 a 8, a medida que se presentan los resultados, haremos referencia a los rasgos de nivelación, los mecanismos de acomodación y a la influencia de las lenguas mayoritarias de la zona.

En el capítulo 9 se estudian los aspectos relacionados con el reconocimiento de la variedad dialectal, la visión y percepción de la unidad y diversidad del español, las actitudes frente a la propia variante dialectal y frente a otras variedades dialectales del español, así como frente al español en general.

En el capítulo 10, por último, se ofrecen las conclusiones generales del estudio. En él precisamos las limitaciones de la investigación y sugerimos algunas orientaciones para futuros trabajos en el área.

2. Estado de la cuestión

2.1 Introducción

En este capítulo haremos una revisión de los distintos estudios que abordan el tema del lenguaje juvenil desde diversas perspectivas y en distintos contextos con la finalidad de determinar aquellos aspectos que serán útiles para la presente investigación. Tradicionalmente, las investigaciones de corte sociolingüístico han incluido –dentro de los grupos de hablantes estudiados– al de los jóvenes. En la actualidad, este grupo de hablantes ha sido y está siendo estudiado de forma particular en distintos espacios geográficos y desde disciplinas diversas.

Tres grandes recopilaciones de trabajos sobre el lenguaje y la cultura juveniles destacan entre los materiales consultados. El primero, *Youngspeak in a Multilingual perspective* (Stenström y Jørgensen 2009), reúne varios estudios del habla juvenil en distintas lenguas. Dentro del mundo hispano, y publicados en España, destacan los volúmenes *Comunicación y lenguaje juvenil* (Rodríguez 1989), con trabajos que exploran la cultura de los jóvenes, y *El lenguaje de los jóvenes* (Rodríguez 2002b), que explora aspectos específicos del lenguaje juvenil en España.

Tras la revisión de estos materiales, podemos establecer cinco grandes enfoques en el estudio del lenguaje y de la cultura juveniles:

- 1) Estudios enfocados hacia la cultura y la identidad juvenil.
- 2) Estudios comparativos de algún aspecto del lenguaje juvenil en dos lenguas.
- 3) Estudios descriptivos de los sistemas juveniles.
- 4) Estudios del lenguaje juvenil en situaciones de contacto lingüístico.
- 5) Estudios que cuestionan la denominación “hablas juveniles”.

Veamos, a continuación, las aportaciones más relevantes para nuestro trabajo de los estudios realizados sobre cada uno de estos enfoques.

2.2 Estudios enfocados hacia la cultura y la identidad juvenil

Dentro de este enfoque encontramos trabajos tanto para el español como para otras lenguas. A grandes rasgos, el objetivo último de estos trabajos es asociar elementos lingüísticos a la cultura y a la identidad de los jóvenes como grupo social.

En relación con el estudio de lenguas distintas al español, citamos los trabajos de Archakis y Papazachariou (2009), Spreckels (2009) y Lytra y Baraç (2009). Archakis y Papazachariou (2009) realizan un estudio de los rasgos prosódicos en las narraciones orales en griego de mujeres jóvenes (entre 18 y 22 años) y encuentran que las diferencias prosódicas, asociadas a la intensidad y a la velocidad de habla, aparecen particularmente en citas orales directas y en el clímax de las narraciones conversacionales con sus pares. Señalan, asimismo, que estos rasgos propios de la conversación entre jóvenes cumplen la doble función de integración al grupo de pares y de diferenciación y distanciamiento del grupo adulto.

Para el caso del alemán, Spreckels (2009) analiza los recursos lingüísticos y las estrategias comunicativas que utilizan cinco jóvenes adolescentes, amigas cercanas entre ellas, en sus conversaciones para afiliarse o distanciarse socialmente. La autora señala que en las conversaciones de estas jóvenes destacan la innovación léxica y la polifonía, como parte del discurso, características que, si bien no son exclusivas del grupo etario estudiado, parecen ser más frecuentes en dicho grupo.

En el caso del turco, Lytra y Baraç (2009) estudian un grupo de jóvenes que vive en la ciudad de Londres y que asiste a la escuela complementaria en turco. Los autores explican que en las interacciones de los jóvenes de la muestra destacan las referencias a la cultura de origen y las bromas en lengua materna, como elementos de construcción de la identidad, así como la alternancia de códigos en la que se verifica el paso del turco al inglés para reafirmar algún significado que no ha quedado claro en turco.

Como podemos comprobar en los estudios reseñados, y con independencia de la lengua materna o del sexo del hablante, lo realmente importante para los jóvenes es crear un lenguaje que les sea propio, pues este les permitirá integrarse a un grupo, identificarse con ese grupo y diferenciarse de otros.

Entre los estudios que hacen énfasis en el aspecto cultural y que estudian jóvenes hispanos mencionaremos los de Avello y Muñoz-Carrión (1989), Espín (1989), Bouza y Martínez Pomar (1989), Puig (1989), Rivière (1989), Romaní (1989), así como el de Morant (2002).

En un estudio de corte sociológico, Avello y Muñoz-Carrión (1989) explican que el joven convive de forma simultánea con la cultura institucional y la cultura de los pares, y que recibe por parte de la sociedad mandatos contradictorios: “obedece”, “sé tú mismo”, “silencio”. En medio de estas contradicciones, se crea un joven con un lenguaje en parte compartido, en parte diferente y una imagen propia. Este concepto o imagen del joven, explica Espín (1989), quien concuerda con Avello y Muñoz-Carrión (1989), se extiende y pasa a los medios de comunicación y a la cultura urbana, que no siempre lo reproduce con legitimidad.

Morant (2002), por su parte, reconstruye la visión que los jóvenes de educación secundaria tienen de ellos mismos como estudiantes, y del sistema educativo, a través de sus notas y conversaciones. El autor muestra en su análisis a un joven angustiado por la exigencia académica y a veces poco empático con el profesorado, que se debate, tal como muestra en sus conclusiones, entre “estudiar y copiar”, un joven posiblemente angustiado por la construcción de una identidad propia.

Aspectos como la moda, los grafitis o pintas, las drogas y los fanzines podrían estar asociados a la cultura juvenil. Así es como distintos autores, entre los que figuran Bouza y Martínez Pomar (1989), Puig (1989), Rivière (1989) y Romaní (1989), trabajan estos temas asociados a la cultura de los jóvenes. En cuanto a la moda, Rivière (1989) indica que, especialmente desde los años 60, la rebeldía juvenil ha sido un aspecto de suma importancia en los movimientos de la moda. Los grafitis o las pintas estudiadas por Bouza y Martínez Pomar (1989) dejan ver cuáles son los ámbitos de interés de la juventud; y en estas pintas los jóvenes abordan temas políticos, religiosos, eróticos, musicales o su postura frente a las drogas. En relación con las drogas, Romaní (1989) afirma que si bien este no es un rasgo exclusivo de la juventud, cabe destacar que la integración de ciertos tipos de droga a la sociedad española se ha hecho fundamentalmente a través de grupos juveniles. Puig (1989), por su parte, describe un tipo de publicación asociado a la juventud, los fanzines o revistas de fans, de producción

casi artesanal, en los que los jóvenes expresan su gusto por la música, el cine, los cómics, la ecología y los deportes, entre otros ámbitos.

Cabe destacar que los estudios hasta aquí presentados fueron realizados a finales de los años 80 cuando la era de la tecnología todavía no había llegado a España, por lo que es muy posible que en la actualidad, inmersos en una realidad tecnológica completamente diferente, la situación haya cambiado.

Dos aspectos importantes para nuestra investigación se desprenden de los estudios antes reportados:

- 1) Las interacciones lingüísticas características de los grupos juveniles se asocian directamente a la construcción de la identidad como grupo social. Resulta interesante ver, entonces, en un doble contexto de identificación –tanto con la cultura de origen como con la cultura de llegada– cuáles son los mecanismos lingüísticos que genera el grupo de hablantes estudiados para crear su identidad y cuáles son las actitudes lingüísticas que se desprenden de esa identidad.
- 2) Hay ciertos ámbitos que parecen ser centrales en la vida de los jóvenes. Temas como la moda, la música, las drogas, el erotismo y los deportes, entre otros, parecen estar asociados a la juventud. Nos hemos apoyado en estos temas para el diseño del cuestionario y de la conversación con los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal, pues creemos que estos ámbitos suelen constituir la cotidianidad de la vida de los jóvenes, y en ellos posiblemente se pongan de manifiesto con mayor naturalidad los rasgos lingüísticos caracterizadores del grupo estudiado.

2.3 Estudios comparativos de algún aspecto del lenguaje juvenil en dos lenguas o en variedades dialectales

En este apartado citaremos tres trabajos sobre un mismo aspecto del lenguaje juvenil en dos lenguas o variedades dialectales diferentes. De manera concreta haremos referencia a los estudios de Jørgensen (2011), Drange (2009) y Stenström (2009).

El estudio de Jørgensen (2011) aborda los anglicismos y los vocativos en los corpus COLA de Madrid y de Santiago de Chile, dos escenarios urbanos propicios al multilingüismo y las innovaciones lingüísticas. En ambos contextos, la autora encuentra que los anglicismos registrados –en su mayoría sustantivos– no son empleados principalmente con la función tradicional de nombrar un objeto o una invención nueva, sino más bien para resaltar una idea y dar mayor expresividad al discurso. En cuanto a los vocativos, el más frecuente entre los jóvenes españoles es *tío/tía*, mientras que entre los chilenos es *huevón/huevona*. Estos vocativos, cuya función ha sido estudiada de acuerdo a la posición que ocupan en el enunciado (inicial, media y final) han resultado tener funciones diversas. En tal sentido, el uso de *tío/tía* (generalmente en posición inicial) se emplea para interpelar o invocar al interlocutor, mientras que *huevón/huevona* (generalmente en posición final) parece estar relacionado con el deseo de mantener la relación social. Estos usos de los vocativos dejarían ver en la sociedad madrileña una comunidad más cercana en su estilo comunicativo y en la sociedad santiaguina una cultura de mayor distancia interpersonal.

El objetivo principal de la tesis de Drange (2009) es estudiar la presencia de anglicismos en dos corpus de habla juvenil: el corpus UNO para Noruega y el corpus COLA para Chile. Los informantes de ambos corpus pertenecían al grupo etario de 13 a 19 años y eran estudiantes.

Esta investigación demuestra que tanto los jóvenes chilenos como los noruegos privilegian la introducción de anglicismos en la categoría de los sustantivos (comunes y propios), en el campo de los tecnicismos, la música y el deporte. El corpus noruego muestra una mayor presencia de anglicismos que el corpus chileno. El anglicismo de mayor frecuencia entre los jóvenes chilenos fue *gay*, mientras que en los jóvenes noruegos fue *cool*. En cuanto a la integración fonológica, la autora explica que, en el caso de los chilenos, la integración comienza en el mismo momento en que se inicia la transferencia lingüística, pues aunque los jóvenes tratan de mantener algunos fonemas ingleses, en general muchos de ellos se debilitan. En el caso de los jóvenes noruegos hay una mayor tendencia a mantener los fonemas ingleses. En ambos grupos el uso de anglicismos parece estar asociado al prestigio social.

El trabajo de Stenström (2009) también entra dentro del enfoque comparativo. En esta investigación se estudian los marcadores *pues nada* y *anyway* en los corpus COLA de Madrid y COLT de Londres, respectivamente. Los resultados muestran que ambos elementos son empleados para cambiar de tópico, retomar un tópico o cerrar un tema. Stenström indica que *anyway* es ligeramente más frecuente en inglés que *pues nada* en español, y que se registran importantes diferencias en cuanto a la posición de aparición de estos elementos en el enunciado. Mientras *anyway* tiende a aparecer solo y eventualmente acompañado por *but* (*but anyway*), *pues nada* tiene una mayor tendencia a aparecer junto a otros marcadores como *bueno* (*bueno, pues nada*).

Aunque en nuestra investigación no nos planteamos como objetivo específico el estudio contrastivo de los sistemas, la presencia de elementos o rasgos foráneos al español en el sistema de los jóvenes hispanos de Montreal (*¿Verdad? ¿Verdad que estar con latinos hace falta? A mí me hace full falta.* 3=CamR) nos ha conducido eventualmente a este tipo de análisis contrastivo de ciertos aspectos como veremos en los capítulos dedicados al análisis.

2.4 Estudios descriptivos de los sistemas juveniles

Como afirman Jørgensen y Eguía (2015: 6), y a diferencia de lo sucedido con otras lenguas, los estudios sobre el lenguaje juvenil no son muy numerosos. En este apartado nos centraremos en los trabajos específicos sobre el español. Todos los autores citados coinciden en considerar las variedades juveniles como específicas de la cultura oral.

Dos son los trabajos que caracterizan el lenguaje juvenil de modo general y que abarcan distintos niveles de análisis lingüístico en su caracterización: Zimmermann (2002) y Moreno Fernández (1989).

El trabajo de Zimmermann (2002) caracteriza, en términos generales, esta variedad de la siguiente manera: i) fuerte tendencia a usar disfemismos y expresiones groseras, ii) marcada tendencia a usar palabras con valor superlativo, iii) tono lúdico e irónico en las conversaciones, iv) abundancia de juegos de palabras y de doble sentido en las interacciones, v) lenguaje específico para los jóvenes de sexo masculino que los

identifica como género, pero que cada vez más se extiende al grupo femenino, vi) presencia de formas de cortesía diferentes a la de los adultos, vii) articulación diferente del lenguaje juvenil en distintas lenguas y en las distintas variedades del español, pues parece haber poca comunicación entre los jóvenes de las distintas comunidades hispanohablantes. Este último punto es significativo en el diseño de nuestra investigación, pues en la ciudad de Montreal convergen jóvenes de distintos lugares del mundo hispano y, por ende, distintos rasgos regionales del grupo etario estudiado.

Moreno Fernández (1989) caracteriza, por primera vez para el español y de forma abarcadora, el lenguaje juvenil. El autor estudia las rutinas lingüísticas de una comunidad joven rural hispana con la finalidad de verificar si puede hablarse de un lenguaje juvenil en ausencia de elementos marginales o jergales, generalmente asociados a lo urbano. Las conclusiones del estudio dejan ver que sí puede hablarse en este caso de una variedad lingüística juvenil, pues aunque sus rasgos no son exclusivos, se presentan en mayor medida en los hablantes de este grupo etario. Entre las características encontradas, Moreno Fernández señala, entre otras, las siguientes: i) tendencia sistemática al desvío de usos empleados por hablantes de mayor edad, ii) alta frecuencia de usos menos corteses, iii) tendencia al uso de actos de habla directos, y iv) frecuente aparición de enunciados imperativos. El trabajo prueba cómo elementos compartidos por otros grupos pueden convertirse en elementos característicos del grupo juvenil, y cómo las ‘hablas juveniles’ no solo se asocian a lo urbano.

El sistema juvenil se caracteriza, además, por albergar otros sistemas que responden a agrupaciones del universo juvenil. En este primer acercamiento al lenguaje de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal es prematuro hablar de la existencia de sistemas dentro del sistema estudiado, pero no descartamos la posibilidad de encontrarnos con esta realidad en un futuro próximo. Por este motivo, resumimos a continuación dos de los estudios que describen de forma general el lenguaje pijo: Vigarra (2002) y Galiñanes (2005). Ambas autoras coinciden en definir el lenguaje pijo como el lenguaje de un subgrupo de jóvenes de buena posición social que presumen de dicha posición. Vigarra (2002) afirma que el estereotipo del pijo sigue vivo y activo en la sociedad española y prueba de ello es la alta productividad del término *pijo* del que

derivan muchos otros, entre los que figuran *pijín*, *pijería*, *antipijos*. Entre las características de este lenguaje, en el nivel fonético, destacan: i) la articulación tensa de la /s/, ii) la pronunciación más prolongada y abierta de algunas vocales, iii) cierta nasalización, y iv) una peculiar modulación del habla. En el plano morfosintáctico, la autora señala el uso de ciertos prefijos como *super-* (*superguachi*) y las formas apocopadas (como *urba*, *porfa*). En el plano léxico, Galiñanes (2005) anota la voz *guay* para referirse a ‘algo bueno, bonito o divertido’ y la expresión *gente bien* para referirse a ‘gente bien educada, bien vestida, bien peinada’, etc. En la conversación de este grupo, Vigara (2002) destaca el abuso de la expresión *o sea*, los apelativos cariñosos (*chiqui*, *churri*) y la sustitución de la acción por la palabra (*ja, ja, ja, risitas mil*).

Pasemos ahora a revisar las investigaciones sobre el lenguaje de los jóvenes hispanos en los niveles fonético, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático.

2.4.1 El nivel fonético

Que sepamos, para el nivel fonético no se han realizado estudios específicos con informantes jóvenes cuya lengua materna sea el español. Sí hay, en cambio, varios estudios sobre la norma aprendida por alumnos de ELE, como el de Roca Marín (2007), donde se muestra un rasgo fonético local presente tanto en los alumnos extranjeros como en los jóvenes de la comunidad en estudio (Alicante, España).

El autor analiza la norma aprendida por 20 alumnos de español L2 de los niveles A2 y B1. Estos estudiantes, en contacto con los jóvenes de la localidad, han aprendido la lengua juvenil, lo que interfiere ‘negativamente’ en sus textos escritos, pues los rasgos de la oralidad comienzan a plasmarse en la escritura. Entre los rasgos fonéticos de la zona, presentes en el grupo juvenil, destacan: i) la aspiración de la /s/, ii) la neutralización de r/l, iii) la tendencia al yeísmo, iv) la pérdida de las consonantes sonoras /-d-/ y /-b-/ en posición intervocálica, v) la asimilación de /-r + l/, vi) el debilitamiento de algunas consonantes finales, y vii) la aspiración de /-s/ final y abertura vocálica.

En las conversaciones con los estudiantes extranjeros se evidencian muchos de los rasgos mencionados y en los test escritos el rasgo más abundante fue la ausencia de la -s al final de palabra.

Este estudio deja ver la influencia del modelo juvenil local sobre el grupo joven foráneo, lo que nos llevó a observar sobre la dirección que sigue –en nuestro caso– la transferencia de los rasgos fonéticos desde las lenguas mayoritarias (francés e inglés) hacia el español, o la influencia de una variedad dialectal sobre otra u otras.

2.4.2 El nivel morfosintáctico

Los estudios de Herrero (1989 y 2002) ofrecen datos relevantes sobre la caracterización del nivel morfológico en el sistema juvenil español. En el primer trabajo (Herrero 1989), la autora hace un estudio lingüístico de varios cómics publicados entre 1979 y 1983. En el plano morfológico señala la tendencia a la derivación nominal por medio de dos procedimientos: i) a través de los sufijos habituales, cuando se trata de una voz que es propia del universo juvenil (*porro/ porrete*), y ii) con los sufijos *-ata*, *-eta*, *-eto* y *-uta*, cuando se trata de voces del lenguaje común (*bar/ bareto*).

En el segundo trabajo (Herrero 2002), y gracias a un corpus mixto conformado por cómics (“El Víbora”, “Cairo”, “Rambla” y “Makoki”) y conversaciones reales entre jóvenes (unas tomadas del corpus ValEsCo, en Briz 1995, y otras recogidas de oído y en series televisivas), el análisis de los datos se realiza a partir de cuatro categorías de estudio de fenómenos sintáctico-pragmáticos frecuentes: i) enunciado, ii) sintagma verbal, iii) sintagma nominal y otros sintagmas, iv) construcción y organización del discurso. En el caso de los enunciados se encontró lo siguiente:

- 1) Uso de enunciados interjectivos, con función expresiva, apelativa o fática, para marcar acuerdo o desacuerdo, y algunos con función deíctica: *¡Coño!*, *¡Venga!*, *¡Joder!*, *¡Ni hablar!*, *¡Joder con el perro!* *¡A ver si le guardas de una puta vez!*
- 2) Uso de frases o enunciados nominales o fragmentos no articulados a un verbo. En ocasiones aparecen desplazados a la izquierda a modo de temas o remas focalizados: *¡Los fachas!* *¡Le han currao los fachas!*
- 3) Uso de enunciados suspendidos o de unidades plenas desde el punto de vista semántico, pero no completas desde el punto de vista formal: *¡Mira el mojigato de Andrés!* *Desde que se encarga de las putas...*

El estudio del sintagma verbal muestra una tendencia a la relexicalización de ciertos verbos relacionada a un cambio del funcionamiento sintáctico de los mismos. La autora documenta:

- 1) Verbos que pasan, en una nueva acepción, a ser transitivos. Por ejemplo, el verbo *pasar* en el sentido de ‘vender drogas’: *¡Que acabo de verle pasar tres papelinas a Maruto!*
- 2) Verbos que pasan a ser intransitivos por incremento reflexivo. Por ejemplo, el verbo *abrir* pasa a *abrirse* y toma el significado de ‘irse’.
- 3) Verbos que pasan de transitivos a verbos con suplemento. Por ejemplo, el verbo *dar* pasa a *dar de hostias*.

En relación con el sintagma nominal y otros sintagmas, la investigación presenta lo siguiente:

- 1) Los jóvenes incluyen elementos disfemísticos para expresar enfado o desagrado, y como reflejo de pertenencia a un grupo: *¡No sé cómo mierda se jodió el cable!*
- 2) Se registran casos de topicalización: *Oye, los discos, Nano dice que no ha grabado nada de ellos, que eran una mierda*. Y de dislocación a la izquierda: *La peli esa de Trueba la he visto tres veces*.
- 3) Se observa la pérdida de la preposición *de* dentro de algunos sintagmas nominales: *¡Rafa, pásame un cubata ron!*; *Tengo miedo que no nos dejen publicar esto así*.
- 4) Se registra un cambio de categorías motivado por desplazamientos y cambios de significado. Sustantivos o sintagmas nominales se transforman en adjetivos, adjetivos funcionan como sustantivos, aparecen adverbios con función adjetiva y se encuentran adjetivos y sustantivos que actúan como adverbios: *Conduce genial*; *María es que es una tía cañón*.

En relación con la construcción y la organización del discurso, Herrero plantea que la organización de la conversación juvenil –caracterizada como un modelo parcelado

de construcción discursiva— obedece a dos criterios básicos: i) la búsqueda de la eficiencia comunicativa, pues se pretende no solo que el interlocutor comprenda el mensaje, sino que quede convencido, y en ocasiones que actúe, y ii) el interés de facilitar el procesamiento de la información.

La autora concluye que no existe una gran diferencia, desde el punto de vista sintáctico, entre el lenguaje juvenil y el lenguaje común. Afirma, asimismo, que los dos procesos más caracterizadores desde el punto de vista sintáctico en el lenguaje juvenil son, como vimos, la inserción de disfemismos en el enunciado y la transformación semántica y sintáctica de algunos verbos.

2.4.3 El nivel léxico-semántico

Este nivel de análisis es, sin lugar a dudas, el más estudiado en el lenguaje juvenil. Presentamos en esta sección algunos de los trabajos más relevantes para nuestra investigación, trabajos que abordan los campos léxicos más productivos en el lenguaje juvenil, los procedimientos de creación léxica y los mecanismos léxicos que dotan de mayor expresividad al lenguaje juvenil: Mitkova (2007), Casado Velarde (2002), Cabrera Pommiez (2003), Ríos González (2010) y Rodríguez (2002a). Todos los autores mencionados coinciden en señalar que el nivel léxico es uno de los niveles donde más claramente puede apreciarse la particularidad del lenguaje juvenil. Concuerdan además en afirmar que el sistema léxico de este grupo etario se caracteriza por tener una gran expresividad y por estar asociado al léxico de los grupos que funcionan fuera de la ley.

Mitkova (2007) se centra en los campos léxicos. Basado en un corpus de diccionarios de argot y la novela *Historias del Kronen* de J. A. Mañas. Los casos documentados se clasificaron en 10 áreas temáticas: i) estudios, ii) trabajo, iii) diversión, con los subcampos de comida y bebidas, iv) relaciones interpersonales, con los subcampos de formas de tratamiento, relaciones sexuales, homosexuales, v) drogas, vi) cuerpo humano, vii) actividad intelectual, viii) actitud o personalidad, ix) alteración de estado físico, sentimientos, estado de ánimo, y x) acciones y aspectos varios de la vida cotidiana. A juzgar por el inventario léxico presentado para cada una de las áreas temáticas, los campos de las relaciones interpersonales y de las drogas parecen ser los

más productivos. La creación y la innovación léxicas, evidentes en el registro del grupo estudiado, explicarían la propensión de este grupo etario al cambio lingüístico.

El asunto de los campos léxicos fue abordado también por Casado Velarde (2002). El autor analiza el lenguaje de jóvenes universitarios y preuniversitarios, con una muestra tomada a partir de la observación directa de la interacción entre jóvenes, de publicaciones para jóvenes y de la audición de programas de radio y televisión. Las voces registradas fueron clasificadas en diferentes áreas léxicas, entre las que figuran: i) la actividad intelectual (*comerse el coco* ‘pensar’, *cruzársele los cables* ‘dificultad para pensar con claridad’, *chapar/empollar* ‘estudiar’), ii) la vida psíquica (*depre*, *masoca*, *neura*, *sadoca*), iii) los gustos (*molar* ‘gustar’, *amuermarse* ‘aburrirse’), iv) la comida y la bebida (*chascar/jalar* ‘comer’, *privar/pribar/trincar* ‘beber’, *estar ciego* ‘borracho’), v) la muerte (*estirar la pata* ‘morir’, *estar fiambre/tieso* ‘muerto’), y vi) el dinero (*guita/lata/pasta* ‘dinero’, *papeles/papiros* ‘billetes’).

Además de estudiar los campos léxicos, el autor analiza uno de los principales procedimientos de creación del léxico juvenil: los acortamientos léxicos. En este sentido, cabe destacar que en el habla juvenil se producen dos tipos de acortamientos: i) aquel que retoma las características del fenómeno en la lengua común, y ii) aquel en que estas características son alteradas. En la lengua común, estos acortamientos se caracterizan por ser bisílabos y no presentar alteraciones fónicas en la forma acortada: *bici*, *auto*, *foto*. Son ejemplos de alta frecuencia en la variedad juvenil las formas *depre*, *porno*, *progre*. En el caso de los acortamientos que trasgreden las características del lenguaje común, Casado Velarde señala voces como *anarco* (anárquico), *masoca* (masoquista). Estos acortamientos se caracterizan por ser trisílabos, y por presentar un cambio vocálico al final de la palabra. La vocal final privilegiada en estas construcciones es la vocal /a/.

Otra de las investigaciones que se centra en el estudio de los procedimientos de creación léxica es la de Cabrera Pommiez (2003), donde se explora el nivel léxico en el habla juvenil de un grupo de adolescentes escolares de la clase media de Santiago de Chile. El corpus está formado por las voces y expresiones propias del léxico juvenil (165 en total) extraídas de las entrevistas realizadas a 44 jóvenes, estudiantes de educación

media, pertenecientes al grupo etario de 14 a 19 años. La investigación buscó fijar el significado de las voces a través de la información suministrada por los jóvenes y estudiar el procedimiento de creación léxica y cambio subyacente a cada voz, gracias a los ocho ámbitos temáticos presentados en las entrevistas: drogas, diversiones, colegio y estudios, amor y sexualidad, cualidades personales (físicas y psicológicas), música y vocativos. Entre los procedimientos de creación léxica se consideran la derivación, la composición y la parasíntesis; los recursos expresivos de transferencia semántica (metáfora, metonimia, antífrasis) y de cambio de código (proveniencia de sociolectos marginales o extranjerismos); y el cambio de registro (búsqueda de vulgarismos y expresiones dotadas de expresividad).

Los resultados del estudio muestran que el procedimiento más frecuente es el de la transferencia semántica. Asimismo, puede notarse que los jóvenes de la muestra presentan una influencia de la variedad de sus padres y manejan expresiones de la lengua estándar. Aunque en menor medida, los resultados muestran también el uso de disfemismos, extranjerismos y neologismos. El análisis de los datos revela que es innegable la relación que existe entre la variedad juvenil y la de grupos paralelos a ley.

En el mismo contexto hispanoamericano cabe destacar la tesis de Ríos González (2010) sobre el lenguaje de los jóvenes costarricenses, bajo la metodología de la disponibilidad léxica. Con una amplia muestra de 512 jóvenes estudiantes del último año de secundaria, tanto del medio rural como urbano, los resultados destacan los siguientes hechos: i) el uso de neologismos, ii) la prefijación y sufijación característica del grupo (*desamistad* ‘enemistad’, *microfalda* ‘falda muy corta’), iii) los acortamientos (*malpa* por *malparido*), iv) los cambios de significado (*viajado* por *drogado*), v) los préstamos (*nice*, *friend*), vi) la presencia de disfemismos particularmente en el campo de la sexualidad, vii) la presencia de dialectalismos (*cabra* por *mujer* o *novia*), y viii) la presencia, aunque menos frecuente, de voces procedentes de otras variedades dialectales del español (*chévere*, *follar*). Como indica la autora, los temas del cuestionario fueron susceptibles de producir dialectalismos, lo que deja ver que estas formas están disponibles en el lexicón mental de los jóvenes; además se observan fuertes diferencias entre las frecuencias léxicas en relación con el género del hablante. De hecho, mientras

que los temas privilegiados por los jóvenes de sexo masculino son el fútbol, el sexo y las mujeres, los temas de las jóvenes son la familia, los amigos y el colegio.

En cuanto a la expresividad en el nivel léxico, cabe señalar el trabajo de Rodríguez (2002a). En su investigación, el autor emplea datos de fuentes escritas y los contrasta con datos orales. Entre los medios que el habla juvenil emplea para dotarse de expresividad destaca: i) el cambio semántico, basado especialmente en la transferencia semántica, ii) el cambio de código y iii) el cambio de registro. En relación con el cambio semántico, un recurso lexicogenético propio de la variedad juvenil es la transferencia de significado o de rasgos de significado, especialmente de tipo metafórico, entendiendo el término metáfora en sentido amplio. De este modo, el significado de una voz como *trip* pasa del universo de lo físico al universo de lo psíquico, y en el mundo juvenil se emplea para referirse al ‘viaje’ o a los efectos alucinatorios producidos por el consumo de alguna droga. Destaca también, dentro del cambio semántico, la expresión de nociones o conceptos positivos mediante significantes con connotaciones negativas, como el uso de la voz *wicked* del inglés (‘malvado’) que es empleada para designar algo ‘muy bueno’. Resalta, asimismo, el carácter polisémico de ciertas voces del argot juvenil, como la voz *kiki*, empleada tanto para referirse al *porro*, como para referirse al ‘acto sexual’. Un ejemplo léxico como el anterior pone en evidencia el estrecho vínculo entre los distintos campos o aspectos de la vida juvenil. En este caso, un mismo significante encierra el campo de las drogas y de la sexualidad.

El segundo medio que emplean los jóvenes para dar mayor expresividad a su argot es el cambio de código. Los jóvenes no solo crean sus propias transferencias y extensiones de significado, sino que además emplean voces propias de otros sociolectos, bien sean sociolectos marginales –del hampa, por ejemplo– bien sean extranjerismos. En el caso del argot del hampa, la variedad juvenil toma palabras del presente o del pasado (*trena* ‘cárcel’). En el caso de los extranjerismos, la fuente principal es la música en inglés, por lo que se registra un alto grado de anglicismos en el habla juvenil. Se confirma también en revistas y textos escritos por jóvenes una escritura fonética del inglés (*plis*).

En cuanto al cambio de registro, los jóvenes privilegian el disfemismo, pues buscan el uso de palabras estigmatizadas y malsonantes para alejarse de la cultura oficial. Encontramos entonces que para nombrar al *mundo* recurren a expresiones como *bola de mierda* o *pozo de mierda*, y que hay varios grupos musicales cuyos nombres están formados por voces malsonantes (*La Polla Records* o *Semen Up*).

Los trabajos hasta aquí presentados, centrados en el estudio del nivel léxico, nos han permitido estructurar los campos semánticos en la elaboración del cuestionario y considerar dos aspectos fundamentales para el análisis de este nivel: i) los recursos léxicos empleados para dar expresividad al discurso, y ii) los procedimientos de creación léxica.

2.4.4 El nivel pragmático

En el nivel pragmático reportamos los estudios de Martínez López (2009), Jørgensen (2009a), Jørgensen y Martínez López (2007), Molina (2002), Son Jang (2010) y Giraldo (2012), los cuales versan sobre los recursos intensificadores, los marcadores discursivos, la toma de turnos en la conversación y las formas de tratamiento, respectivamente.

Martínez López (2009), quien considera el lenguaje juvenil como parte del registro coloquial, estudia en el corpus COLA de Madrid distintos recursos intensificadores empleados en la conversación. Entre los intensificadores propios del grupo juvenil destaca los siguientes: i) *mazo* ‘muy o muy bueno’ (*es mazo suavecito; escribe mazo bien el español; está mazo de rico*); ii) *mogollón* ‘mucho’ (*estudia mogollón; ay, tía, me duele mogollón*); iii) *con patas* ‘muy’ (*eres una putilla con patas*); iv) *de mierda* ‘muy’ (*tú eres una borracha de mierda*). El autor concluye que los jóvenes radicalizan su modo de hablar de la misma manera que su conducta. Además, los jóvenes toman ciertos usos del registro coloquial adulto y lo llevan al extremo con el fin de romper con las normas establecidas.

Jørgensen (2009a), por su parte, estudia la expresión *en plan* como marcador metadiscursivo que reemplaza a construcciones con *como* también en el corpus COLA de Madrid: *Entonces nada, se puso a sonreír aquel tío, y yo, en plan, yo en plan simpático*

¿sabes? que me cae fenomenal; Ya pero tampoco había en plan amor, tía. La autora señala que esta estructura cumple la función de mitigar o suavizar lo dicho, y de esta manera proteger tanto la imagen del oyente como la del hablante. La estructura estudiada es de uso más frecuente en chicas de estrato social alto.

En esta misma línea, Jørgensen y Martínez López (2007) estudiaron los marcadores discursivos en las grabaciones del COLA Madrid (COLAm) recogidas entre 2002 y 2004, siguiendo la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999). Los resultados del estudio muestran que en las conversaciones juveniles se evidencia una marcada preferencia por el uso de marcadores conversacionales (3723 casos), seguidos de los estructuradores (912 casos), los reformuladores (605) y los operadores argumentativos (55 casos).

Desde la perspectiva del cambio lingüístico, Molina (2002) aborda el estudio de la evolución de las fórmulas de tratamiento en la juventud madrileña. Dentro de lo que genéricamente se ha llamado ‘fórmulas de tratamiento’ se encuentra una segunda persona gramatical que puede manifestarse bien sea con expresiones marcadoras de intimidad y condescendencia, bien con formas que marcan distancia y diferencia social. El objetivo del trabajo es realizar una caracterización sociolingüística de este aspecto como cambio lingüístico. Para ello, se estudia la alternancia *tú/usted* y *vosotros/ustedes*, las formas nominales y las estrategias discursivas de tratamiento, a través de encuestas a dos grupos de estudiantes universitarios de la facultad de Filología de la Universidad de Madrid del grupo etario de 17 a 24 años. Un grupo fue encuestado en 1988 y el otro en el año 2000.

Los resultados previos mostraban una progresión hacia el tuteo a partir de los años 30. El tuteo pasa del plano de la familia restringida, del trato con Dios y de la intimidad, al plano de los padres, los amigos, los tíos y los abuelos. La selección pronominal está correlacionada con factores como la edad, el sexo y la generación. Hacia finales de los 80, se registra el uso de vocativos marcadores de intimidad entre chicos y chicas. Los chicos tienden a usar vocativos de tono malsonante (*tío, cabrón, cabroncete, pollo*) y las chicas a usar vocativos más afectivos (*niña, mujer, guapa, maja*). Los datos de los corpus, por su parte, muestran un claro aumento del tuteo; lo que determina un

trato generalizado más solidario. En el plano nominal, muestran asimismo un desplazamiento del poder a través del uso cada vez más frecuente de nombres propios y apelativos de hijos a padres, hacia tíos y abuelos, con la pareja y con los amigos. El corpus de 2000 refleja un aumento en el uso del nombre propio de las hijas hacia sus padres. Las relaciones de respeto quedan restringidas a los médicos, los curas, los profesores o alguna persona desconocida de rango social mayor; en este caso se privilegia el ustedeo. Sin embargo, en el caso de la relación con los profesores, las formas de tratamiento son variables y se observa un avance del tuteo, especialmente en el corpus de 2000. En las relaciones con el servicio doméstico se verifica una disminución de las formas léxicas para nombrar el oficio y un aumento del uso del nombre propio y del tuteo. En las conversaciones telefónicas, la estructura, el uso de vocativos y la selección del tipo de saludo dependen del grado de solidaridad que caracterice la relación con el interlocutor. En la interacción con interlocutores desconocidos el uso de *usted* ha quedado para dirigirse a personas de mayor edad y el uso de *tú* para personas más jóvenes o de la misma edad.

Según el estudio de Molina, puede apreciarse un cambio lingüístico en proceso relacionado a una nueva concepción más horizontal de la sociedad. Este trabajo ofrece un detallado análisis para abordar el aspecto discursivo de las formas de tratamiento, aspecto que diversas investigaciones en varias latitudes han confirmado como un aspecto muy productivo y definitorio del lenguaje juvenil.

Otro de los trabajos que aborda el aspecto del tratamiento pronominal es el de Son Jang (2010). En esta investigación el objetivo central es estudiar las formas de tratamiento pronominal empleadas por la población joven universitaria de Medellín, en cinco estratos sociales. Para el estudio se realizó un cuestionario en el que el hablante debía indicar si en el trato con distintas personas (madre, padre, amigos, etc.) utilizaba los pronombres *tú*, *vos* o *usted*. Los datos obtenidos fueron analizados a la luz de diversas técnicas estadísticas. Los resultados muestran que los jóvenes de los estratos bajos privilegian el uso de *usted*, mientras que los de los estratos altos privilegian el uso de *tú*, acercándose más al modelo bogotano, considerado prestigioso y refinado. Son las mujeres de los estratos altos quienes hacen mayor uso de esta forma de tratamiento, que

comienza a imponerse en la región. Cuando los hombres hacen uso de la forma *tú*, destaca el autor, se percibe en este uso un matiz feminizante, razón por la cual los hombres evitan este uso, especialmente en el trato con otros hombres.

Para el sistema juvenil medellinense Giraldo (2012) estudia dos tipos de conversaciones entre jóvenes: una más espontánea tomada del programa juvenil Musinet, transmitido por Teleantioqueña, y otra tomada de una escena de la película colombiana “Rosario Tijeras” (2005). En ambas conversaciones predominan los actos ilocutivos representativos cuyo fin es informar sobre algo, así como el modelo pregunta-respuesta. En la primera conversación predominan las intervenciones colaborativas para apoyar los enunciados del interlocutor y estas intervenciones aparecen generalmente por solapamiento. En la segunda, que imita una conversación espontánea, no aparece el solapamiento, es decir que cada intervención toma un turno.

De las investigaciones referidas en este apartado cuatro aspectos parecen resaltar en el nivel pragmático del sistema juvenil: i) el uso de intensificadores, ii) el uso de marcadores discursivos, iii) las formas de tratamiento, y iv) el turno en la conversación.

Los estudios aquí reportados nos han permitido determinar el enfoque de estudio en el nivel pragmático de la presente investigación.

2.5 Estudios del lenguaje juvenil en situación de contacto lingüístico

Menos numerosos son los trabajos que abordan el estudio del lenguaje juvenil en situación de contacto lingüístico. Dentro de este grupo podemos mencionar los estudios de Dia (2004), Vicente (2004) y Boumans (2004) sobre el lenguaje de jóvenes africanos en situación de contacto lingüístico tanto dentro como fuera del continente africano, y el estudio de Hoffman (2010) sobre la /s/ y la /n/ final en el habla de los jóvenes salvadoreños de Toronto.

Dia (2004) estudia el habla juvenil en la ciudad de Nuakchot (Mauritania), antigua colonia francesa que después de la independencia favoreció la arabización en detrimento tanto del francés y de otras lenguas y dialectos nacionales (soninké, wolof y

pulaar). En 1999, el sistema educativo contaba con dos vertientes: una que favorecía la formación en árabe con algunas horas de francés, y otra bilingüe con mayor énfasis en el francés, pero con muchas horas de árabe. Este bilingüismo árabe-francés se veía claramente reflejado en la prensa de la época y el contexto social y educativo no daba cobijo a otras lenguas distintas. La investigación sostiene que aunque a los jóvenes estudiados no les agrada mostrar que conocen las lenguas autóctonas, pues no conocerlas los hace sentirse “más urbanos”, todos afirman no querer renunciar a las mismas y en sus prácticas lingüísticas estas lenguas se ponen de manifiesto cuando utilizan estructuras sintácticas a la hora de hablar el francés. Asimismo, cabe destacar que una característica común del habla de estos jóvenes es la presencia de elementos léxicos, comunes a todos, especialmente procedentes del inglés.

Vicente (2004), por su parte, estudia la realidad lingüística de jóvenes de origen marroquí que viven en la ciudad autónoma de Ceuta, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 24 años y que son, en su mayoría, de tercera generación. Ceuta es una ciudad plurilingüe en la que conviven la comunidad musulmana de lengua árabe y la comunidad cristiana hispanohablante. El corpus, recogido entre 2002 y 2003 a través de cuestionarios y grabaciones de entrevistas individuales y conversaciones en grupo, refleja que los jóvenes estudiados se sienten diferentes a los grupos adultos cristianos y musulmanes y se llaman a sí mismos “musulmanes españoles” o “moritos”. Estos jóvenes son escolarizados en español y aprenden el árabe dialectal en casa, tienden a ver televisión en español y a seguir la música y los rituales religiosos en árabe. El español de estos jóvenes, aunque sigue predominantemente la norma andaluza occidental urbana, presenta unas características diferenciadoras que surgen como producto de la mezcla con el árabe marroquí. Por ejemplo, se muestra una fuerte tendencia a ubicar el posesivo después del nombre, a nombrar las lenguas en femenino y a hacer calcos léxicos del tipo *aceitunas blancas y negras* por ‘aceitunas verdes y negras’. El rasgo claramente más identificador, como señala la autora, es la práctica habitual del *code-switching*: i) la inserción de adjetivos, nombres y preposiciones en español en construcciones en árabe marroquí; ii) el uso de expresiones temporales en español en el discurso en árabe; y iii) la presencia de frases en español en el discurso en árabe marroquí, o de frases en árabe en

el discurso en español. La identidad de este grupo, indica el autor, surge justamente de la mezcla de dos herramientas lingüísticas: una asociada al ascenso social y otra asociada a la pertenencia a la comunidad de origen.

El trabajo de Boumans (2004) también hace referencia al árabe marroquí, pero en esta ocasión los jóvenes de la muestra que han crecido en Holanda. La comunidad marroquí en dicho país reproduce la realidad lingüística de origen. En este sentido, está compuesta por hablantes de bereber rifeño del noreste de Marruecos, de bereber tachelhit del sur, así como de hablantes de otros dialectos árabes. Ante esta diversidad lingüística de origen, la comunidad se ha visto en la necesidad de recurrir a una lengua franca y esta función parece cumplirla el holandés. El árabe marroquí de los jóvenes se ve claramente influenciado por el holandés, aspecto que se manifiesta en el orden de palabras o en la sustitución de auxiliares aspectuales propios del árabe marroquí por adverbios del holandés. Pese a esta mezcla lingüística, cabe destacar que hay poca nivelación dialectal, pues los jóvenes tienden a conservar la voz de su dialecto, aunque esta no sea siempre la más común en la mayor parte de Marruecos. Como concluye el autor, parece que la mezcla dialectal se encuentra todavía en un estado individualizado, por lo que considera muy poco probable que surjan nuevas variantes del bereber (o del árabe) en Holanda.

La tesis de Hoffman (2010) estudia la conservación, aspiración y elisión de /s/ final y la asimilación, velarización o elisión de /n/ final en el habla de los jóvenes salvadoreños que viven en Toronto. La muestra para este estudio se recogió a partir de tres técnicas: lectura de un texto, lectura de palabras y conversación grabada. Los informantes fueron jóvenes salvadoreños (17 de sexo femenino y 13 de sexo masculino), bilingües español-inglés, con edades comprendidas entre los 15 y los 25 años. Las variables lingüísticas tomadas en cuenta fueron divididas en dos categorías: i) factores fonológicos (segmento precedente, segmento que sigue y tonicidad de la sílaba), y ii) factores gramaticales (categoría léxica de la palabra, posición de la palabra en la oración en el caso de /-s/ y tipo de verbo y aparición del sujeto en el caso de /-n/. Las variables extralingüísticas fueron el sexo del informante, la edad de llegada a Toronto, el tiempo de estadía en la ciudad de acogida y el nivel de instrucción de los padres.

Los resultados del estudio dejan ver, en relación con las variables lingüísticas estudiadas, que cuando sigue un sonido continuo o una vocal alta, se ve favorecida la elisión de los sonidos estudiados. Por el contrario, los sonidos corales siguientes favorecen la conservación de los segmentos en estudio. En cuanto a las restricciones gramaticales, estas no parecen ser determinantes en la variación. Tomando en cuenta las variables extralingüísticas, los resultados muestran que: i) las mujeres privilegian la conservación de /-s/ y los hombres privilegian la conservación de /-n/; ii) la variable sexo no es significativa para la aspiración de /-s/ o la velarización de /-n/; iii) los jóvenes que llegaron en edades más tempranas tienen tendencia a conservar los dos sonidos y no a aspirarlos o velarizarlos según el caso; iv) los jóvenes cuyos padres han completado la educación primaria tienen mayor tendencia a elidir y aspirar la /-s/; y v) los jóvenes cuyos padres han completado estudios secundarios o postsecundarios han favorecido la velarización de /-n/.

Aunque este estudio no tenía como objetivo efectuar un análisis detallado de las actitudes lingüísticas, la autora comenta varios aspectos relacionados con este asunto que se desprenden de las entrevistas realizadas. En este sentido, los jóvenes de la muestra reconocieron la elisión de /-s/ como una característica del español salvadoreño, pero la asociaron a grupos rurales y con bajo nivel de instrucción. Destaca, asimismo, que todos los informantes expresaron que para ellos era muy importante conservar el español y que lo enseñarían a sus hijos, con el fin de mantener sus raíces y su cultura. Sin embargo, afirmaron que la lengua que normalmente usan en la interacción social es el inglés, por lo que sería interesante estudiar la conservación del español en segundas generaciones en el contexto de la ciudad de Toronto.

Desde un ángulo más teórico, en el estudio de las hablas juveniles en situación de contacto de lenguas destaca la propuesta teórico-metodológica de Zimmermann (2009), centrada en el contraste y contacto diatópicos en el mundo hispano. La hipótesis de Zimmermann (2009: 121) es que el lenguaje juvenil debe estudiarse como un fenómeno *glocal*, que incluye por tanto lo global como lo local. Global, pues se sabe que en distintas comunidades se presenta el fenómeno del lenguaje juvenil de manera similar (no idéntica). Y local, ya que este lenguaje es creado en un sitio específico por distintos

individuos con sus propias culturas, identidades y variedades lingüísticas. Este tipo de estudios debe centrarse en la existencia de similitudes y diferencias entre las variedades, y en los procedimientos de creación de nuevos rasgos, así como en las funciones que el lenguaje juvenil cumple en las distintas comunidades. Como métodos para este tipo de investigación sugiere los siguientes: i) participación y observación, ii) conversaciones grabadas, iii) entrevistas controladas, iv) cuestionarios, v) visita a los lugares donde habitualmente acuden los jóvenes, vi) representación equilibrada de la muestra en cuanto a edad, sexo y nivel educativo.

Los trabajos presentados en este apartado describen, por una parte, escenarios juveniles en situación de contacto lingüístico y dialectal que han servido de referencia para la discusión de los datos obtenidos en el grupo de jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal, y proponen, por otra parte, un acercamiento teórico al estudio del contacto dialectal en el lenguaje juvenil que nos ha permitido abordar tanto el diseño como el análisis de la investigación.

2.6 Estudios de actitudes lingüísticas en jóvenes en situación de contacto lingüístico

Los estudios sobre las actitudes lingüísticas en los jóvenes no son muy abundantes, a pesar de que su repercusión, ya sea en contextos multilingües o monolingües, es de gran importancia para trazar el plano de vitalidad de las lenguas y de los dialectos involucrados.

En contexto monolingüe y multidialectal, el trabajo de Álvarez y Medina (2001-2002) sobre las actitudes lingüísticas en adolescentes andinos venezolanos se llevó a cabo en seis escuelas secundarias y siguió, con algunas adaptaciones, la metodología propuesta por Bentivoglio y Sedano (1999). El objetivo central del estudio era medir las actitudes lingüísticas de los adolescentes hacia las diferentes variedades del español hablado en Venezuela. Los resultados muestran que en el ámbito nacional, los jóvenes andinos valoran su propia variedad más que las otras variedades regionales, pero cuando se contextualizan en un plano internacional, prefieren la variedad central. Los autores

relacionan esta doble selección con una marcada identidad regional, que bien podría catalogarse como histórica, y con la construcción de una identidad nacional.

En contexto bilingüe, los estudios de Galindo (1995) sobre las actitudes hacia el inglés y el español en adolescentes chicanos en Austin, el de Said-Mohand (2010) sobre el inglés y el español en Gibraltar, y el de Paris (2011) sobre contacto lingüístico en la costa oeste de los Estados Unidos.

Galindo (1995) tiene como objetivo estudiar las actitudes de los jóvenes hacia las variantes del español y del inglés en una muestra compuesta por 30 adolescentes entre 14 y 19 años, 28 de ellos nacidos en Texas y 2 nacidos en México. Como técnica de investigación se recurrió a la entrevista con una mayoría de preguntas abiertas; cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos. Los resultados muestran que los hablantes reconocen y describen la existencia de las diversas variedades y los dominios de uso de las mismas. En el caso del español, particularmente, las actitudes parecen contradictorias, ya que por una parte algunos jóvenes parecen tener percepciones negativas de la lengua y de sus hablantes, pero por otro lado se muestran fieles frente a la posibilidad de mantener la lengua como símbolo de identidad étnica y como punto de conexión con generaciones anteriores.

El estudio de Said-Mohand (2010) se llevó a cabo entre 1999 y 2000 y buscaba establecer si el español se mantiene en la zona o si ha sido desplazado por el inglés. La población de estudio estuvo conformada por 95 jóvenes universitarios gibraltareños con edades comprendidas entre los 17 y los 22 años. Como técnica de investigación se empleó el cuestionario sociolingüístico y se tomaron en cuenta los parámetros extralingüísticos de género, edad y zona de residencia en Gibraltar. Los resultados muestran una valoración muy positiva del español en el ámbito socioeconómico, familiar y educativo y una valoración menos positiva de esta lengua en actividades lúdicas o de esparcimiento. En líneas generales, los jóvenes gibraltareños valoran de manera positiva la situación de bilingüismo de Gibraltar siempre y cuando el español no sustituya al

inglés en su carácter de oficialidad, lo que para ellos podría significar que se pusiera en riesgo la soberanía del Reino Unido sobre el territorio.

Dentro de este enfoque, la investigación de Paris (2011) estudia la interacción entre jóvenes de diversos orígenes étnicos (latinos, afroamericanos y polinesios) que cursan la escuela secundaria en South Vista, una pequeña ciudad de la Costa Oeste de los Estados Unidos. Históricamente la ciudad dio cobijo a una comunidad predominantemente de color, pero para el año 2000 se reporta un importante crecimiento de la población latina. Para el año 2005, en la escuela objeto de estudio el 55% de los alumnos eran latinos, el 34% afroamericanos y el 11% polinesios. La investigación se centra en cuatro jóvenes latinos, dos afroamericanos y dos polinesios. El objetivo es estudiar cómo se representan las diferencias, la división y la unidad en una escuela secundaria multiétnica donde conviven distintos grupos minoritarios. Para ello el investigador toma notas de las interacciones, dentro y fuera de la clase, estudia textos escritos por los estudiantes (como letras de rap y mensajes de texto) y hace entrevistas de corte sociolingüístico y etnográfico.

En cuanto al español, el autor analiza cómo y cuándo los jóvenes hispanos usan el español y de qué manera justifican o explican estos usos. El primer dato relevante es que el español está presente en toda la escuela secundaria. Se escucha en conversaciones completamente en español y muy frecuentemente en interacciones de alternancia de códigos. Muchos de los compañeros no hispanos manifiestan sus quejas cuando los jóvenes hispanos hablaban en español. Los hispanos señalaron, por su parte, que lo hacían porque esa era “su” lengua y porque les gustaba hablar en español. Expresaron además que, para ellos, perder el español sería perder su relación con los seres queridos que no hablan otra lengua, y reconocieron que muchas veces lo hablaban frente a personas no hispanas con el fin de hacer referencia a algo que no querían que esas personas entendieran. Los jóvenes no hispanos expresaron que sentían la necesidad de aprender el español, algo que hacen día a día a través de sus pares, y consideraron que era muy útil aprender esta lengua, ya que viven en una comunidad hispana y es la segunda lengua de los Estados Unidos. Otros manifestaron la gran utilidad que tenía el español para el éxito en el plano amoroso. En el caso de los polinesios, los espacios de

los jóvenes para poner en práctica sus lenguas de origen están restringidos a la casa y la iglesia. Algunos jóvenes manifestaron no avergonzarse de hablar estas lenguas, pero expresaron no tener con quien hablarlas. En cuanto al inglés afroamericano, muchos de los rasgos de esta variedad están presentes en los jóvenes polinesios y latinos. En este caso, el inglés afroamericano tiende a agrupar a todos estos jóvenes en una misma comunidad. El autor concluye que se debería incluir en los programas educativos la visión de pluralismo pedagógico y la integración y aprovechamiento de la cultura multiétnica en el medio educativo.

Todos estos estudios analizados fueron de utilidad para el diseño del instrumento que se empleó en el presente trabajo para abordar las actitudes lingüísticas de los jóvenes hispanohablantes de Montreal. Por tal motivo, y como se explicará con detalle en la sección dedicada a la metodología, nuestro instrumento se basa en un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que permite conocer la valoración que los jóvenes hacen de su lengua materna y de su variedad dialectal.

2.7 Estudios que cuestionan la denominación *habla juvenil*

Si bien son predominantes los estudios que consideran el lenguaje juvenil como una forma de variación y como un registro lingüístico que merece especial atención, también hay estudios –aunque menos numerosos– que cuestionan la denominación “habla juvenil”. En esta línea destacan dos trabajos, el de de Féral (2012) y el de Lefort (2012).

Afirma de Féral (2012) que en la denominación “hablas juveniles” hay una doble categorización lingüística y social. Para esta autora los conceptos de ‘juventud’ y ‘vejez’ son creaciones sociales y considera que la edad como dato biológico es un hecho manipulable. Se pregunta si desde el punto de vista lingüístico es pertinente distinguir las “hablas juveniles” de otras hablas urbanas, pues más allá de la renovación léxica, los neologismos y el *code-switching* los rasgos en el nivel morfosintáctico en las hablas juveniles parecen ser poco innovadores, al menos en lenguas como el francés.

La investigación que lleva a cabo la autora consiste en la aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas a 73 franceses y 37 cameruneses durante el curso

escolar 2010-2011. El cuestionario consta de cuatro preguntas: i) ¿Cuando uno habla de jóvenes, de quién habla?, ii) ¿Qué los diferencia de los otros?, iii) ¿Qué edad tienen?, y iv) ¿Cómo hablan los jóvenes? A las preguntas i) y iii) los encuestados establecieron límites etarios sumamente variados; en el caso de los cameruneses el límite superior llegó a establecerse por encima de los 60 años. A la pregunta ii) los franceses afirmaron que los jóvenes se diferencian de otros grupos por su edad, sus intereses y su modo de vida, mientras que los cameruneses hicieron referencia a la fortaleza juvenil, a la diferenciación de sus padres, a su carácter reflexivo, al estilo de vestir y a la esperanza que significan para el futuro. A la pregunta iv) los franceses creen que los jóvenes tienen una forma diferente de hablar, que usan sus propias expresiones y destacaron el uso de la inversión silábica como procedimiento, comentaron que hablan mal, que respetan menos la cortesía y que su velocidad de habla y volumen de voz son mayores. Los cameruneses hicieron énfasis en los temas sobre los que hablan los jóvenes (pobreza, desempleo, cambio) y añadieron que tienen una jerga propia, pues hablan “camfranglés”. Estos datos, por tanto, parecen dar como característica especial del lenguaje hablado por los jóvenes el espacio urbano y multilingüe en el que se desarrolla, ya que la única asociación concreta (el “camfranglés”) tiene cabida solo en un espacio urbano y en un contexto multilingüe.

A este respecto, la propuesta de Moreno Fernández (1989) se debe considerar a la hora de matizar el planteamiento de de Féral (2012), ya que como vimos anteriormente (§2.4) el lenguaje de los jóvenes pertenecientes a comunidades rurales también presenta unas características que le son propias.

El estudio de Lefort (2012) fue realizado con nueve hablantes (ocho jóvenes de entre 19 y 26 años y un adulto de 56 años) de Dongxiang, grupo mongol de la provincia china de Gansu, aislado lingüísticamente durante siglos y con una estructura social en la que la categoría “joven” no existe realmente, por lo que una chica de 17 años, ya casada, y un chico de 16, trabajador, son considerados plenamente adultos. La autora revela que el reciente proceso de urbanización de la zona, producto del desarrollo económico del país, favorece el contacto de lenguas, especialmente de las variedades lingüísticas del norte y el mandarín. Este contacto lingüístico da origen a rasgos nuevos que, si bien no

son exclusivos de los “jóvenes”, son muy usados por este grupo “joven” que ha tenido acceso a la movilidad, la educación, el trabajo y las nuevas tecnologías, y que reflejan fundamentalmente el estado de transición sociolingüística que vive esta parte de la población. Sin embargo, lo vertiginoso de este cambio, como afirma la autora, no permite todavía atribuir de manera exclusiva los nuevos rasgos lingüísticos a un grupo particular. En este contexto específico, la ausencia de la construcción social de la categoría “joven” así como la ausencia de la noción de lo “urbano” hacen irrelevante referirse a la denominación “habla juvenil”.

Los dos trabajos citados se han considerado ya que cuestionan la denominación “habla juvenil”, pero reconocen asimismo algunas características que parecen ser más frecuentes en hablantes de este grupo etario y que se asocian a los criterios de urbano y multilingüe. Aunque no consideramos determinantes estos dos criterios en la denominación “habla juvenil”, resultan relevantes en nuestra investigación, pues estudiamos a un grupo juvenil que vive en un contexto urbano y multilingüe como es la ciudad de Montreal.

2.8 A modo de resumen

Los distintos estudios presentados en este capítulo dan muestra de los diversos enfoques y alcances que han tenido las investigaciones sobre el lenguaje juvenil. Estos estudios analizan fenómenos específicos en los distintos niveles lingüísticos y, en el caso del español –desde una óptica monolingüe– presentan una amplia caracterización de sus sistemas.

En relación con el estudio del lenguaje juvenil en situación de contacto lingüístico y de los estudios de actitudes lingüísticas juveniles en contexto multilingüe, cabe destacar que son poco numerosos los trabajos realizados hasta la fecha, especialmente para el español. Queda pendiente por describir y analizar, pues, de qué manera se estructura un sistema juvenil hispano en el que convergen diferentes variedades dialectales que cohabitan con dos lenguas de poder. En este sentido, el estudio del lenguaje de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal nos ha permitido explorar cómo se articula este sistema lingüístico heterogéneo desde el punto de vista

dialectal, cómo interactúa con las lenguas dominantes de la ciudad y qué actitudes lingüísticas hacia el español se generan en un grupo y en un contexto con tales características. Situación que no se había considerado anteriormente.

3. Marco teórico

Seis grandes bloques temáticos dentro del marco teórico de esta investigación nos permiten delimitar nuestro objeto de estudio, abordar el análisis de los datos y responder a las preguntas de investigación: 1) el enfoque sociolingüístico, 2) el español coloquial, 3) las lenguas de especialidad, 4) las lenguas en contacto, 5) las actitudes lingüísticas, y 6) el español actual.

En lo que sigue presentaremos los aspectos más relevantes de cada uno de ellos para nuestra investigación.

3.1 El enfoque sociolingüístico

La sociolingüística puede ser definida, de manera general, como “disciplina que abarca una gama amplísima de intereses relacionados con el estudio de una o más lenguas en su entorno social” (Silva-Corvalán 2001: 1). Una definición más específica la señalaría como disciplina independiente que se ocupa de la variabilidad lingüística, de la interrelación de esa variabilidad con los factores sociales y del rol de dicha variabilidad en el cambio lingüístico (Silva-Corvalán 1989:1). Los distintos acercamientos a la definición de la sociolingüística (López Morales 1977, Moreno Fernández 2009a), dejan entrever una concepción heterogénea de los sistemas lingüísticos y una dimensión social del lenguaje, ya que se percibe la función primaria de las lenguas como comunicativa y social.

El enfoque sociolingüístico, definitorio en la presente investigación, difiere de otras disciplinas afines como la sociología del lenguaje, la etnografía de la comunicación y la dialectología. La primera de estas disciplinas, la sociología del lenguaje, se encarga fundamentalmente del estudio de las interacciones entre el uso de la lengua y la organización social de la conducta humana (Fishman 1979: 33). La segunda, la etnografía de la comunicación, estudia los significados sociales que subyacen a las situaciones comunicativas y las relaciones que se establecen entre estos significados sociales y los significados lingüísticos (Hymes 1972: 42). Aunque los puntos de interés entre la sociolingüística y las dos disciplinas descritas en ocasiones se pueden mezclar, cabe destacar que la diferencia entre ellas radica en la dirección de los estudios o en la importancia que se asigna al hecho lingüístico o al hecho social. Mientras la

sociolingüística estudia fenómenos propiamente lingüísticos (fonológicos, sintácticos) en su contexto social con el fin de hacer aportes a la teoría lingüística, la sociología de la lengua estudia los fenómenos sociales que tienen relación con el uso de una lengua, y la etnografía de la comunicación se enfoca en el estudio de normas sociales que rigen el acto comunicativo (Silva-Corvalán 2001: 7-9).

Otra de las disciplinas de larga tradición, estrechamente relacionada con la sociolingüística, es la dialectología. Estas dos disciplinas comparten el estudio de sistemas desde el enfoque de la variación y de la heterogeneidad. Al tratar la variación, Coseriu (1986) señaló tres grandes ejes: el diatópico (asociado a lo geográfico), el diastrático (asociada al grupo social) y el diafásico (asociado al estilo en función de la situación de comunicación). La variación diatópica o geográfica ha quedado fundamentalmente como materia de los estudios dialectales; mientras que los aspectos más sociales como la edad, el sexo, el grupo social o el nivel de instrucción son prioritarios en la sociolingüística. Sin embargo, cabe destacar que los fenómenos sociales no pueden ser estudiados sin tomar en cuenta la variación diatópica, pues todo hablante tiene un género, una edad, forma parte de un grupo social y pertenece a una comunidad de habla mayor delimitada desde un punto de vista geográfico¹³.

Vista la relación entre las disciplinas antes mencionadas, enmarcaremos el presente estudio dentro del terreno sociolingüístico, pues nuestro objetivo principal es estudiar el habla de los jóvenes hispanos en la ciudad de Montreal, con el fin de identificar las características de este ‘nuevo’ sistema en el que las distintas variedades regionales del español de los hablantes del grupo etario juvenil entran en contacto entre ellas y con dos lenguas mayoritarias en la región como son el francés y el inglés.

Como bien recuerda Moreno Fernández (2001: 3), la variabilidad es una característica inherente a las lenguas y, por tal motivo, esta se manifiesta de modo variable, es decir los hablantes de una lengua recurren a formas diferentes para expresar los mismos contenidos.

¹³ Como recuerda Silva-Corvalán (2001: 12) estas disciplinas “se han considerado hasta cierto punto sinónimas en cuanto a que ambas disciplinas estudian la lengua hablada, el uso lingüístico, y establecen las relaciones que se dan entre ciertos rasgos lingüísticos y ciertos grupos de individuos”.

Desde el punto de vista sociolingüístico, y partiendo de la concepción de que la lengua es una conducta social, la variabilidad lingüística es estudiada en función de ciertas variables que se encuentran fuera de la lengua, pero que pueden determinar su realización. Las variables extralingüísticas más comúnmente estudiadas son las variables sexo (o género), edad y grupo social. En el presente estudio buscamos establecer relaciones entre el sistema estudiado propio de un grupo etario, el sexo de los hablantes y la generación de inmigrantes a la que pertenecen. Asimismo, debemos destacar que la metodología de investigación, tal y como veremos en el apartado correspondiente, responde a los criterios de la metodología sociolingüística tanto para la determinación del número de hablantes como para la recogida de los datos, pues utilizamos la grabación de conversaciones en grupo y el cuestionario lingüístico.

En relación con la variación etaria o genolectal, Blas Arroyo (2005: 190) recuerda que la edad parece ser uno de los indicadores más asociados a la variación, por encima incluso de parámetros como el sexo y la clase social. Otra tendencia, dentro de los estudios sociolingüísticos, indica que estas diferencias genolectales del lenguaje están más asociadas a los diferentes cortes generacionales en la vida de los hablantes. La variación relacionada con la edad podría reflejar, entonces, tres escenarios: i) identidad dentro de un grupo generacional, ii) fenómenos de autocorrección, especialmente en grupos intermedios, y iii) cambio lingüístico (López Morales 1989: 117, Blas Arroyo 2005: 193).

Como ha sido señalado, el lenguaje juvenil se asocia a la identificación y a la solidaridad grupal y dentro del grupo juvenil hay subgrupos etarios que tienen su propio sistema y su propia identidad. Investigaciones previas muestran el uso privilegiado que estos grupos hacen de formas vernáculas, en oposición a grupos de edad más avanzada que prefieren las formas más estándares o generales (Blas Arroyo 2005: 194).

La revisión de aquellos grupos que están en el límite entre un grupo generacional y otro, específicamente entre el grupo joven y el grupo adulto, deja ver que estos hablantes que comienzan a entrar en un nuevo mercado lingüístico y laboral comienzan a abandonar las formas vernáculas y juveniles, y favorecen el uso de las formas de mayor

prestigio social. En este período particular de la vida surge, además, la ‘autocorrección’ (Blas Arroyo 2005: 201-202).

En cuanto a la relación entre edad y cambio lingüístico, en las etapas iniciales e intermedias de un cambio en marcha la variable covaría con la edad, entre otros factores, y los hablantes cuyas edades se sitúan entre los 15 y los 40 años encabezan el proceso de cambio, lo que deja ver claramente la participación de los grupos etarios juveniles en el proceso de cambio lingüístico (Silva-Corvalán 1989: 159, Moreno Fernández 2009a). En este mismo sentido, un cambio avanzado tiende a registrar altas frecuencias entre el grupo etario juvenil de la comunidad en cuestión (López Morales 1989: 225, Moreno Fernández 2009a: 122).

Si bien el enfoque del presente estudio encaja fundamentalmente dentro del plano ‘sociolingüístico’ hasta aquí descrito, se deben destacar también algunos postulados de la sociolingüística cognitiva, pues nuestro estudio trabaja las actitudes lingüísticas y, por ende, el universo de las percepciones. Según Moreno Fernández (2012: 217-222) la sociolingüística cognitiva debe distinguir entre el entorno comunicativo y el entorno percibido, que es el que permite hacer los ajustes o acomodos entre lo lingüístico y lo no lingüístico. Desde esta perspectiva, la disciplina sociolingüística se centra con especial interés en el conocimiento y la percepción que los hablantes tienen de la lengua en su medio social, en cómo perciben de modo subjetivo esos entornos sociales, así como las lenguas que usan y conocen. Recurriremos, entonces, a este enfoque en el análisis de los datos correspondientes al estudio de las actitudes lingüísticas de los jóvenes hispanohablantes.

Pasemos ahora a revisar la naturaleza del español coloquial.

3.2 El español coloquial

Tanto la naturaleza del lenguaje juvenil como la forma discursiva que se ha escogido para la recolección de la muestra en este estudio, que es la conversación grabada en grupo, nos remiten obligatoriamente a efectuar una revisión de los registros de lengua y, dentro de estos, más específicamente del español coloquial.

El estudio de las variedades lingüísticas se ha propuesto dividir el español coloquial en tres grandes grupos: i) las variedades dialectales, ii) las variedades funcionales, y iii) las variedades especializadas o tecnolectos (Payrató 1992: 144). Las primeras corresponden con los dialectos o variedades determinadas geográficamente. En general, un hablante produce en una variedad dialectal, pero como receptor tiene la capacidad de comprender distintas variedades regionales. En cuanto a las variedades funcionales o registros, Payrató (1992: 144) señala que estas son el resultado de la combinación de los hablantes con las distintas situaciones de uso. En este sentido, los usuarios nos adaptamos constantemente a los contextos de uso y podemos dominar de forma activa diversas modalidades lingüísticas o registros.

Los registros, siguiendo de nuevo a Payrató (1992: 145-146), pueden ser clasificados atendiendo a los factores de campo (o tema tratado), modo (o canal), tenor (o propósito comunicativo) y tono (o grado de formalidad). De acuerdo a estos criterios, la variedad coloquial puede estar asociada a temas cotidianos, es oral y espontánea, tiene como propósito la interacción y es informal. Todo ello, tal y como indica este autor, ocurrirá dentro del marco de la variedad regional.

Varios autores (Briz 1996, Payrató 1992) coinciden en afirmar que el registro coloquial tiene manifestaciones específicas en los distintos niveles de análisis de la lengua y se han propuesto las siguientes características como las más recurrentes en la modalidad estudiada:

- 1) Empleo de códigos paralingüísticos vocales o gestuales con el fin de complementar la significación discursiva.
- 2) Espontaneidad o poca conciencia en la producción lingüística.
- 3) Uso recursivo de la entonación y de otros elementos suprasegmentales como elementos desambiguadores y como marcadores de actitud frente a lo dicho.
- 4) Uso recurrente de referencias deícticas.
- 5) Uso de un conjunto restringido del léxico común que multiplica su capacidad expresiva y de significación.
- 6) Uso de una gramática particular en la que prevalece el uso de ciertos elementos morfosintácticos, bien sea para atenuar bien para intensificar.

- 7) Alta frecuencia de conectores pragmáticos y de marcadores discursivos con el fin de unir enunciados, controlar el desarrollo del discurso y ganar la empatía del interlocutor.
- 8) Uso abundante de la repetición y de metáforas cotidianas como mecanismo de cohesión.
- 9) Presencia de léxico de naturaleza jergal, especialmente proveniente de las jergas juvenil y delictiva.

Como se mencionó anteriormente, la conversación no es la única manifestación del español coloquial, pero sí la forma discursiva donde claramente se manifiesta. Esta se define como una comunicación ‘cara a cara’, de carácter actual e inmediato, dinámica y cooperativa y sin tomas de turno predeterminadas (Briz 1996: 32). El mismo autor (Briz 1996: 29-31) señala asimismo que el español coloquial es un registro que viene determinado por la circunstancia de comunicación y lo caracteriza, a grandes rasgos, de la siguiente manera: i) no está asociado a un grupo social específico, ii) varía según las características dialectales y sociolectales de los usuarios, iii) no es la simplificación del registro formal, sino un sistema de expresión independiente, iv) es espontáneo, informal, cotidiano y no planificado, v) puede aparecer en varios tipos de discurso, pero es la conversación donde se manifiesta más auténticamente, y vi) se ve favorecido por la relación entre iguales, por la afinidad social, vivencial y situacional de los hablantes, así como por los temas no especializados.

Dentro del ámbito del español coloquial, hay claras relaciones entre lo ‘coloquial’ y el registro juvenil, pues hay una importante carga argótica en el registro coloquial y el grupo juvenil funciona como filtro propagador y creador de este tipo de lenguaje (Briz 2003: 142). Por *lenguaje juvenil* se entiende, entonces, “la interacción coloquial de o entre los jóvenes, una submodalidad, un subregistro marcado social y culturalmente que presenta en correlación con dichas marcas y las propias de la situación una serie de características verbales y no verbales” (Briz 2003: 142). Por tal motivo, el lenguaje juvenil se estudia dentro de la tradición oral aunque se trate de textos escritos, como por ejemplo mensajes de texto o chats, ya que en estos registros aparecen con seguridad rasgos de oralidad. Creemos, por tanto, que un análisis de muestras de habla que forman

parte de la conversación coloquial debe partir de una caracterización previa del registro al que pertenecen y así las descripciones de este lenguaje juvenil, en los distintos niveles de análisis lingüístico, se enmarcarán dentro de este registro.

3.3 Las lenguas de especialidad

Siguiendo a Moreno Fernández (2001), las lenguas de especialidad pueden definirse como un conjunto de caracteres lingüísticos propios de un grupo de hablantes que comparten una actividad determinada. Su uso constituye un medio para marcar la pertenencia a un grupo. El autor explica que se considera lengua de especialidad (o jerga) a los usos característicos de grupos gremiales, variedades sectoriales o tecnolectos (jerga militar, jurídica, médica), a los usos específicos de grupos sociales (estudiantes, deportistas, pescadores) y a los usos secretos de grupos sociales cuya actividad está fuera de la ley (grupos de delincuentes).

Moreno Fernández plantea asimismo que las jergas o lenguas de especialidad, al igual que todas las lenguas, cuentan con características propias en todos los niveles de análisis lingüístico, y que en las jergas ocurren dos fenómenos que caracterizan el funcionamiento de la lengua común o general: i) la variación (que ocurre en cualquier nivel de análisis de la lengua), y ii) la polisemia (que ocurre en el nivel léxico), además de un fenómeno que podría distanciarla de la lengua general que es un relativo hermetismo.

Como es sabido, al hablar de variación hablamos de ‘formas diferentes de decir lo mismo’ (Moreno Fernández 2001, Díaz-Campos 2014), y esta puede venir determinada por factores lingüísticos, extralingüísticos o ambos. El lenguaje juvenil no escapa a este hecho de carácter universal¹⁴. La noción de variación en los distintos niveles de análisis nos permitirá establecer relaciones entre el sistema lingüístico juvenil, la variable etaria, las variedades regionales y las lenguas mayoritarias.

En cuanto a la polisemia, tan discutida en el caso de las lenguas de especialidad, ya que se pensaba que en este universo a cada significante correspondía un único

¹⁴ Por ofrecer un ejemplo, en un estudio anterior sobre la jerga joven caraqueña (Pérez Arreaza y Pericchi 2012), hemos podido encontrar tres formas para expresar que ‘una situación o hecho es extremadamente bueno o agradable’, nos referimos a *tripeo*, *paveo* y *lacreo*.

significado y que entre ambos componentes se establecía una relación unívoca, aparece también en las jergas. En el mismo trabajo sobre la jerga joven caraqueña (Pérez Arreaza y Pericchi 2012), documentamos el uso del adjetivo *explotado/a* con varios significados: i) referido a persona, significa ‘que se siente extremadamente cansada o agotada’ (*Me di durísimo con el trabajo, estoy explotada*), ii) si se trata de una mujer, indica ‘que es de gran belleza’ (*Esa jeva estaba explotada*), iii) dicho de un lugar, significa ‘que tiene muchísima gente’ (*El point estaba explotado*). Este criterio será de importancia en el análisis del nivel léxico-semántico en el presente estudio y nos permitirá identificar desplazamientos de significado entre los distintos sistemas en interacción.

El sistema juvenil, claro está, no llega a tener un grado de hermetismo como el que puede caracterizar al lenguaje del hampa, que es un lenguaje de naturaleza ‘cerrada’, pues la distancia con lo ilícito es mucho mayor y por tanto el hermetismo no resulta necesario. Sin embargo, durante la primera fase de aparición de ciertas voces, o de ciertas estructuras, en los grupos jóvenes se genera un cierto grado de hermetismo, ya que si bien no necesitan esconderse de la ley, sí necesitan diferenciarse y distanciarse de sus padres y de las generaciones adultas. En este sentido, hemos visto en los jóvenes caraqueños un cierto grado de hermetismo en ciertas palabras ligadas a la droga. Utilizan, por ejemplo, *coblan* (inversión silábica de *blanco*) para designar a la cocaína.

Uno de los grandes retos en los trabajos de habla juvenil es poder precisar dónde termina el lenguaje juvenil y dónde comienza el lenguaje adulto, pues los límites entre lengua de especialidad y lengua común son difíciles de precisar. Estos rasgos propios de la jerga o lengua de especialidad, como explica Moreno Fernández (2001), tienen varias posibilidades: i) pueden pertenecer solo a la competencia de los especialistas o usuarios, ii) pueden pertenecer a la competencia de los especialistas o de los usuarios de la jerga y a la competencia pasiva de los demás hablantes, iii) pueden pertenecer a la lengua general y a la de especialidad, pero con acepciones bien diferenciadas, y iv) pueden pertenecer a los dos universos, pero tener mayor uso en el universo especializado.

Una vez abordados los criterios teóricos que nos han permitido definir nuestro objeto de estudio, el lenguaje juvenil, pasamos a hacer una revisión teórica para comprender el contexto o escenario en el que ha sido estudiado el sistema juvenil que ahora nos ocupa, en concreto el contexto multilingüe y multidialectal que se dibuja en la región metropolitana de Montreal.

3.4 Las lenguas en contacto: *bilingüismo, koineización y acomodación*

Según Thomason (2001: 1-2), hablamos de lenguas en contacto cuando los hablantes de una comunidad manejan distintas lenguas para comunicarse. Este fenómeno no ocurre solo entre lenguas, sino que es extensible a las variedades de una misma lengua. El contacto lingüístico implica, entonces, la convivencia de dos o más lenguas en un mismo espacio geográfico y el uso de estas por parte de un mismo hablante para comunicarse con otros.

Entre las principales causas del contacto de lenguas encontramos sucesos históricos como conquistas, invasiones y colonizaciones; movimientos migratorios forzados o voluntarios y la propia globalización (Montrul 2013: 25). Estas realidades contribuyen a la formación de sociedades con realidades lingüísticas heterogéneas, que permiten a las lenguas migrar y ocupar distintas posiciones en los planos de poder y de identidad.

Hablar de contacto de lenguas supone, claro está, un estudio en dos planos diferenciados: un plano individual y un plano colectivo o social, entre los que se establecen claras relaciones. Como recuerda Montrul (2013: 29), “por lo general, el término *lenguas en contacto* se refiere al bilingüismo social, mientras que el término *bilingüismo* se reserva para el uso de dos lenguas por un mismo hablante”. En este sentido, Trudgill (1986: 1) muestra que los resultados que finalmente pueden reflejarse como producto del contacto dialectal o lingüístico dentro de los sistemas se constatan generalmente en un primer momento como resultado del bilingüismo individual.

Dado que nuestro estudio versa sobre el contacto de diversas variedades del español y su relación con dos sistemas lingüísticos de poder (el francés y el inglés), revisaremos en este apartado los conceptos de *bilingüismo, koineización y acomodación comunicativa* con el fin de analizar desde el individuo joven su estructuración del

español, la acomodación de este sistema en la interacción con la comunidad hispana a la que pertenece y, finalmente, llegar a la identificación de elementos comunes y propios de la comunidad de habla que pudieran repercutir en la formación futura de una nueva variedad dialectal.

3.4.1 Bilingüismo

El uso de dos o más lenguas por un mismo hablante es lo que conocemos como bilingüismo (y multilingüismo), y los actores de esta diversidad lingüística se conocen como individuos bilingües (Mackey 1968, Romaine 1989, Grosjean 2008, Montrul 2013). En sentido amplio, el término bilingüismo podría referirse no solo a los casos que implican el uso alterno de dos o más lenguas, sino también el uso alterno de dos o más variedades (Romaine 2001: 14).

Son muchas las perspectivas desde las que se ha estudiado el bilingüismo, pues abarca dimensiones lingüísticas, psicológicas, sociales y políticas. Varios autores (Romaine 1989 y 2001, Montrul 2013) afirman que –a pesar del predominio del bilingüismo en la población mundial– los estudios de adquisición y los primeros acercamientos a este fenómeno se han hecho desde una perspectiva monolingüe. Prueba de ello, como indica Romaine (2001: 14), podría ser el énfasis que la investigación lingüística relacionada con movimientos migratorios ha dado al estudio de la adquisición de la lengua mayoritaria del país de acogida, y especialmente en grupos etarios adultos (cf. también Moreno Fernández 2009b).

Como recuerda Montrul (2001: 7), la definición de individuo bilingüe ha llevado a la revisión de criterios relacionados con la adquisición, los conocimientos, las habilidades y la actuación del individuo bilingüe en las dos lenguas. Se partió de la idea de que un bilingüe era una suerte de sumatoria de dos hablantes monolingües, es decir un hablante con el dominio propio de un nativo en dos lenguas. Se pasó por designaciones como la de *semilingüe* que daban cuenta de conocimientos y usos no equilibrados en las dos lenguas. Y se llegó posteriormente a definiciones más funcionalistas de bilingüe y multilingüe que consideran a este tipo de individuos como hablantes que usan dos o más lenguas juntas o separadas con diferentes propósitos, en diferentes dominios de la vida

(Grosjean 2008: 14). Los estudios coinciden en señalar que el nivel de conocimiento de las lenguas no es determinante para hablar de bilingüismo o multilingüismo.

Siguiendo de nuevo a Montrul (2013: 8), hoy en día son más amplias las definiciones de bilingüe, pero pueden resultar insuficientes, ya que el bilingüe debe ser definido individualmente y son múltiples los factores que entran en juego para tal definición: i) edad de la adquisición (temprana/0-12 años o tardía/más de 12 años), ii) contexto de adquisición (hogar, escolar, social, etc.), iii) grado de uso de las lenguas, iv) conocimiento de las lenguas, v) representación o almacenamiento mental del individuo bilingüe.

Con todo, el contacto de lenguas y el bilingüismo favorecen el cambio lingüístico, ya que el contacto entre los distintos sistemas puede producir transferencias o interferencias¹⁵ que en un primer momento pueden verse como simples manifestaciones individuales, pero que más adelante pueden pasar a formar parte de un grupo. En relación con la interferencia, Silva-Corvalán (2001: 269) indica que esta puede ser pasajera y ocasional, mientras que la transferencia se refiere al paso de elementos foráneos de una lengua a otra de forma más estable. Asimismo, en situaciones intensas de contacto lingüístico puede emerger un tercer sistema cuyas propiedades no necesariamente se encontrarán en los sistemas de entrada (Romaine 1989: 50-54).

Uno de los fenómenos vinculados al bilingüismo es la alternancia de códigos, fenómeno relacionado asimismo con la idiosincrasia y la identidad etnolingüística, que desempeña funciones discursivas y sociales (Payeras 1995). La alternancia de código consiste en cambiar de un sistema a otro dentro de la misma unidad interaccional (cf., por ejemplo, Blas Arroyo 2005: 662-663).

Siguiendo a Montrul (2013: 120) hay tres tipos de alternancia de código: i) intra-oracional, ii) inter-oracional, y iii) en los marcadores discursivos. En este sentido, investigaciones clásicas como la de Poplack (1980) han revelado que la alternancia de

¹⁵ A pesar de la disparidad de criterios en cuanto a la definición y alcance de estos términos, seguimos la propuesta de Silva-Corvalán (2001: 269) y los emplearemos para referirnos a las diferencias o desviaciones que muestra una lengua dada en relación con la norma monolingüe y que corresponden a estructuras de la lengua de contacto.

código es más común entre los bilingües lingüísticamente más competentes en ambas lenguas y que no responde a una falta de conocimiento de alguno de los sistemas. En las comunidades bilingües, además, no siempre es fácil distinguir entre alternancia de código o simple préstamo, especialmente cuando la alternancia ocurre en el nivel léxico.

Por su parte, Blas Arroyo (2005: 664-670) señala que las funciones del cambio de código pueden ser múltiples. Entre ellas menciona las siguientes: i) neutralizar identidades diferentes, ii) determinar cercanía con un elemento cultural íntimamente relacionado a una lengua, iii) indicar distancia emocional, iv) establecer los diferentes nexos de identidad con miembros de la familia, v) marcar una intencionalidad específica en el discurso o diferenciarse de los interlocutores, vi) explorar la lengua del interlocutor para acomodarse a ella.

Otro de los fenómenos que puede aparecer en situación de contacto lingüístico es la diglosia. Este término hace referencia a la asignación específica del uso de una variedad (o de una lengua en las comunidades donde hay un bilingüismo estable) a un contexto específico. Como recuerda Blas Arroyo (2005: 663), la diglosia es un caso de especialización funcional en el que el cambio del sistema se asocia al cambio en las coordenadas situacionales, es decir el hablante selecciona el sistema lingüístico que empleará de acuerdo a la situación y en esa lengua permanecerá mientras perdure la situación, pues en las comunidades diglósicas situaciones distintas son asociadas a lenguas distintas. Este último fenómeno no debe confundirse con el de la alternancia de código.

Del mismo modo como pueden darse interferencias, transferencias o mezclas entre dos o más sistemas lingüísticos, estas pueden también ocurrir entre sistemas o dialectos diferentes.

3.4.2 Koineización

Al proceso de mezclas entre sistemas se conoce también con el nombre de koineización. Según Siegel (1985), una *koiné* es el resultado estable de una mezcla de sistemas lingüísticos o dialectos. En los períodos tempranos del contacto entre los sistemas es difícil distinguir entre los procesos de nivelación y de koineización. Sin embargo, en

etapas más tardías, estos procesos pueden diferenciarse. Habrá nivelación si el contacto entre dos dialectos o más motiva cambios entre ellos, sin comprometer el desarrollo del dialecto. Habrá koineización si el contacto compromete los dialectos en cuestión y conduce a la formación de un nuevo sistema.

El contacto entre sistemas, según Siegel (1985), no garantiza el proceso de koineización o de formación de una koiné. Este autor reconoce en el proceso de koineización distintas etapas:

- 1) *Prekoiné*, o período inestable de inicio, en el que pueden aparecer, a partir de la mezcla que comienza a darse, ciertos rasgos de nivelación y de reducción. En esta etapa no se compromete el desarrollo del dialecto.
- 2) *Koiné estabilizada*, o período de estabilización, en el que ciertos rasgos léxicos, fonéticos y morfosintácticos de ambas variedades han sido eliminados, mientras otros han sido seleccionados. En esta etapa comienzan a sumarse nuevos rasgos y un sistema con características propias aparece.
- 3) *Koiné expandida*, o etapa de expansión, en la que los nuevos rasgos del nuevo sistema se expanden a un mayor número de hablantes.
- 4) *Koiné nativizada*, o etapa de nativización, en la que la nueva variedad pasa a ser la variedad materna de una nueva generación.

A pesar de establecer estas etapas, Siegel (1985: 374-375) destaca que el momento de aparición de la koiné no es predecible, pues no aparecerá necesariamente al final, sino que puede aparecer después de la primera o segunda etapa. Agrega, asimismo que la koineización no es lineal ni homogénea. No es lineal, ya que en cualquier momento, producto del contacto con otras variedades, puede darse una rekoineización. Y no es homogénea, puesto que no todos los hablantes de una comunidad se encontrarán en la misma fase de koineización, pues esto depende de la fecha de ingreso de los hablantes a la comunidad, de su tiempo de permanencia y de su lugar de nacimiento, entre otros factores.

3.4.3 Acomodación comunicativa

Todo contexto comunicativo, y especialmente el de contacto de lenguas y dialectos, lleva a los interlocutores a hacer selecciones en el plano comunicativo. La comunicación cara a cara supone un complejo de alternativas comunicativas ante las cuales el individuo debe hacer ciertas selecciones de registro, código o modelo. La dirección de estas selecciones –que suelen tener su base en creencias, actitudes y condiciones sociales– pueden ser estudiadas no solo desde el plano lingüístico, sino también psicológico y comunicativo (Giles *et al.* 1991: 2). El modelo de la acomodación comunicativa propuesto por Giles (1973) pone en primer plano los cambios o adaptaciones que los hablantes hacen durante sus interacciones como parte de la dinámica comunicativa (cf. también Garret 2010: 105). El enfoque propuesto por Giles *et al.* (1991: 3) puede ser interpretado más que como una teoría como un modelo de análisis sociolingüístico. Este modelo comunicativo, como bien plantea Moreno Fernández (2012: 520-521), es fundamental para una sociolingüística cognitiva, pues estudia los procesos cognoscitivos y las relaciones que se establecen entre una determinada conducta social y el contexto comunicativo donde aparece.

La acomodación lingüística materializa, pues, una forma de variación que debe ser estudiada no como un mero rasgo lingüístico, sino fundamentalmente como una conducta o un comportamiento que marca una respuesta actitudinal hacia los interlocutores y el contexto (Garret 2010: 105, Moreno Fernández 2012). Las nociones básicas para abordar la acomodación comunicativa son la *convergencia* y la *divergencia* (Giles *et al.* 1991: 7-8).

La convergencia es una estrategia que consiste en reducir las diferencias lingüísticas y en adaptar ciertos usos lingüísticos a los interlocutores y al contexto con el fin de aumentar la eficacia comunicativa, ganar aprobación social y mantener identidades positivas (Garret 2010: 106, Moreno Fernández 2012: 522-529). Esta adaptación puede ocurrir en los planos lingüístico, prosódico y no verbal y su frecuencia y amplitud parece estar relacionada a factores sociodemográficos como la edad (Giles *et al.* 1991:7-8). La divergencia, por el contrario, ocurre cuando los hablantes buscan distanciarse socialmente de sus interlocutores y para ello buscan intensificar y marcar las diferencias lingüísticas. Al igual que la convergencia, la divergencia puede manifestarse en rasgos

verbales y no verbales (Giles *et al.* 1991:8-10, Garret 2010: 106, Moreno Fernández 2012: 522-529).

Tanto la convergencia como la divergencia se materializan en relación con una variedad de prestigio. El acercamiento a la variedad de prestigio se considera una convergencia “hacia arriba” y el acercamiento a una variedad estigmatizada se considera una convergencia “hacia abajo” (Giles *et al.* 1991: 11). Además, la convergencia y la divergencia, como indica Garret (2010: 106), no involucran necesariamente todos los niveles de análisis lingüístico y pueden darse en ciertos niveles de la producción lingüística de forma independiente. Del mismo modo, la convergencia puede ser simétrica o asimétrica, pues no hay garantía de que dos grupos lingüísticos diferentes en interacción reaccionen de modo semejante frente al mismo uso lingüístico, tal y como muestra White (1989) al estudiar el uso de marcadores discursivos en la interacción entre japoneses y estadounidenses. Los japoneses, que tienden a emplear numerosos marcadores en su interacción con otros japoneses, mantienen la misma frecuencia de uso de estos elementos en su interacción con estadounidenses. Por el contrario, los estadounidenses, que utilizan menos marcadores en su interacción con otros nativos estadounidenses, aumentaron el uso de estos elementos en su interacción con japoneses.

En cuanto al grado o nivel óptimo de convergencia o divergencia en la interacción, Garret (2010: 106) señala que este es impredecible y que puede ser interpretado de modo diverso por parte del interlocutor, de acuerdo al contexto y a la intencionalidad del hablante. Si el grado de convergencia o divergencia sobrepasa los niveles esperados por el interlocutor, bien sea por exceso o por defecto, y se recibe negativamente, se habla de *hiperacomodación* o de *subacomodación*. Según Giles *et al.* (1991: 26) una convergencia gradual y paulatina parece ser más valorada positivamente que una convergencia total y abrupta. Por su parte, Moreno Fernández (2012: 429-431) explica que la capacidad de acomodarse comunicativamente supone –por parte del individuo– la habilidad para percibir y asociar ciertos usos lingüísticos a determinados grupos y situaciones. Aclara, asimismo, que la reproducción o réplica de ciertos rasgos dependerá de un mecanismo selectivo de percepción que centra la atención en determinados elementos y define la percepción como una actividad memorística y

selectiva, asociada fundamentalmente a una exposición frecuentemente significativa a ciertos elementos.

Además, y de acuerdo con Caravedo (2009), en situaciones estables, una vez completado el proceso adquisitivo de la lengua, la habilidad de percepción tiende a debilitarse o a reducirse. Sin embargo, esta habilidad se reactiva en contextos en los que la estabilidad sociolingüística puede verse comprometida, como son los contextos migratorios de contacto lingüístico y dialectal.

La acomodación, puede funcionar entonces como vía de negociación entre miembros de un grupo (Garret 2010: 108). En este sentido, una de las principales motivaciones de la acomodación es la identificación con “los otros”, dentro del grupo presente en el momento de la comunicación, o con “los otros” pertenecientes a otro grupo no presente en el momento de la comunicación (Giles *et al.* 1991: 27-32). Este tipo de negociación adquiere particular significado en un contexto de contacto dialectal en el que políticamente ninguno de los dialectos goza de mayor prestigio, como es el caso del contacto entre las diversas variedades del español habladas por los jóvenes de nuestra investigación.

Los enfoques hasta aquí presentados nos han permitido acercarnos al habla de los jóvenes estudiados partiendo de tres puntos prioritarios: i) la influencia de dos lenguas mayoritarias sobre una lengua minoritaria, ii) la interrelación entre distintas variedades del español que se encuentran en situación de contacto, y iii) la posición y selección lingüística de los hablantes frente a la situación comunicativa. Pasemos ahora a tratar las actitudes lingüísticas.

3.5 Las actitudes lingüísticas

3.5.1 Definición e ideas generales

Desde la década de los 70 y hasta el presente, distintos autores han mostrado consenso al reconocer que el estudio de las actitudes lingüísticas constituye un componente esencial de los estudios sociolingüísticos (Moreno Fernández 2012, Garret 2001 y 2010). Sin embargo, Garret (2001: 626) recuerda que no siempre los trabajos de este género han sido integrados de forma adecuada. De hecho, como mantiene Moreno Fernández

(2009a: 177), todavía hay aspectos sobre la naturaleza y las repercusiones sociolingüísticas de estas actitudes que no han sido respondidos.

La revisión de algunos trabajos sobre las actitudes lingüísticas (Malaver 2002, Blas Arroyo 1999, Almeida 1994, entre otros) permite definir las como las distintas valoraciones que hacen los hablantes bien sea de una lengua, de una variante regional o de un sociolecto.

El concepto de *actitud*, al haber sido empleado por distintos campos del saber, presenta numerosos matices. Uno de los más integradores podría ser el propuesto por Oppenheim (1982: 39, Garret 2010: 19) en el que la actitud se define como un constructo, un componente de carácter mental e interno que se expresa o se materializa en el comportamiento humano a través de estereotipos, creencias, reacciones, afirmaciones, ideas, opiniones y emociones sobre aspectos diversos.

La importancia del estudio de las actitudes lingüísticas, como bien señaló Fasold (1984: 148), radica en que puede dejar ver lo que los hablantes piensan de sus sistemas lingüísticos y fundamentalmente lo que piensan sobre los hablantes de otras variedades y lenguas. Diversos enfoques en el estudio de las actitudes coinciden con este planteamiento. Un ejemplo puede ser la idea surgida desde los trabajos de la *Folklinguistics*, que muestran que el metalenguaje empleado por los hablantes para hablar y comentar sobre las propias variedades o variedades ajenas no solo refleja una valoración del instrumento lingüístico, sino también otras creencias acerca de los hablantes y sus comunidades. Las actitudes lingüísticas nos permiten, además, acercarnos de cierta manera al futuro de las variedades y de las lenguas (Blas Arroyo 2005: 322). En tal dirección, este tipo de estudio no solo tiene carácter explicativo, sino también predictivo (Almeida 1994: 41) y nos remite a la concepción de lengua de Calvet (1999), en la que se plantea que las lenguas no son abstracciones, sino prácticas que existen en la medida en que sus hablantes creen en ellas y tienen ideas sobre ellas.

Pareciera entonces que las actitudes lingüísticas hacia la lengua materna y hacia las variantes regionales de esa lengua en situación de contacto lingüístico y dialectal suponen una “apuesta” de identidad (en términos de Bourdieu 2001). La identidad, según Edwards (2009: 258, cf. también Díaz-Campos 2014: 266) “es un tipo de autodefinición

individual o grupal generalmente relacionada con aspectos tales como la clase, la región, la etnicidad, la nación, la religión, el sexo, la lengua, entre otros”. Como afirma Kottak (1974: 266), las actitudes no son meros hechos lingüísticos, sino también hechos socioculturales que responden, entre otras cosas, a hechos políticos, históricos y económicos o, como afirma Moreno Fernández (2009a: 177) “la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad”. La lengua parece ser uno de esos elementos a los que el individuo se aferra para resguardar su identidad, pues la lengua es un elemento resistente (Alvar 1986: 42).

En cuanto al lugar que han ocupado los estudios de actitudes dentro de la sociolingüística, Garret (2001: 626) afirma que las actitudes lingüísticas constituye un componente esencial para esta área de investigación y que no siempre todos los estudios se han integrado apropiadamente. En su opinión, buena parte de los fenómenos sociolingüísticos encuentran su explicación en procesos socio-psicológicos que bien pueden revelarse a través del estudio de las actitudes lingüísticas (Garret 2001: 630). Plantea, asimismo, que las tendencias más novedosas de estos estudios combinan el análisis cuantitativo y el cualitativo, recogen datos por distintos métodos y desarrollan nuevas vías para el análisis estadístico de los datos.

Uno de estos enfoques es el de la lingüística popular (*Folklinguistics*). Desde esta línea, Preston (2002: 40) reconoce que para comprender las bases de las actitudes lingüísticas es fundamental estudiar las creencias populares sobre aspectos diversos de la lengua. En la propuesta de este autor, el estudio de las actitudes debe precisar los hechos lingüísticos de identificación y reacción y las razones que promueven y sostienen estos hechos (Preston 2002: 62). Después del acercamiento al estudio de las respuestas actitudinales hacia las variedades regionales del inglés de los Estados Unidos, Preston plantea que las nociones de “corrección” y “agradabilidad” parecen estar en la base de estas respuestas y que la noción de uso de una variante “dialectal” parece desligarse de aquellos hablantes que consideran que hablan una variedad “correcta” de la lengua. Como explica Moreno Fernández (2012: 3696-3699), en relación con la propuesta de

Preston, desde esta visión popular del funcionamiento lingüístico se tiende a asociar lo “dialectal” con aquellos usos que se alejan de lo “normal” o “ejemplar”.

En este sentido, Moreno Fernández señala que dentro de las comunidades de habla hispana es común asociar el “mal hablar” a aquellas comunidades que tienen el hábito de emplear palabras malsonantes, cargadas de color local y que se alejan de lo ejemplar.

Por otra parte, Garret (2010: 21-22) mantiene que las actitudes cumplen la doble función de *input* y de *output* desde el plano de la acción social y muy especialmente en los planos educativo y lingüístico. En este sentido, el juego de la recepción y la producción lingüísticas funcionan como una especie de ciclo en el que las actitudes ejercen influencia tanto sobre el saber colectivo como sobre la variación de las lenguas. Apoyándose en estudios anteriores, Newall (2012: 1-2) afirma que el estilo de habla producido por un hablante puede provocar una reacción en otros miembros de su comunidad de habla, esto es que el acto de habla en sí, que responde a una selección determinada constituye una actitud lingüística (un *input*) y genera, a la vez, una respuesta que puede situarse en un nivel no consciente del individuo.

Aunque hasta el momento no se ha esclarecido completamente si la naturaleza de las actitudes es eminentemente social, innata o una combinación de ambas, sí puede afirmarse que dos importantes fuentes de actitudes, y muy especialmente de las lingüísticas, son la experiencia personal y el entorno social (Garret 2010: 22).

3.5.2 Enfoques de estudio

Dos enfoques predominan en el estudio de las actitudes lingüísticas. Uno de ellos es el conductista, que parte para su estudio de las respuestas e interacciones reales de los hablantes en situaciones comunicativas. El otro es el mentalista, que concibe las actitudes como un estado mental interior (Fasold 1984, Blas Arroyo 1999).

En cuanto al aspecto metodológico, el estudio de las actitudes en el enfoque mentalista se ha realizado a través de técnicas directas e indirectas. Dentro de las directas se han empleado los cuestionarios, las entrevistas y la observación directa. El cuestionario de final abierto o cerrado, así como los test de aceptabilidad, cuentan entre los instrumentos más favorecidos, pues son más sencillos de contabilizar, aunque pudieran presentar la desventaja de inducir de cierta manera la respuesta del hablante

(Fasold 1984: 152). Por otra parte, las entrevistas presentan una mayor dificultad para el análisis y un mayor costo en tiempo. Dentro de las técnicas indirectas, se ha empleado la de los pares ocultos, que consiste en hacer evaluaciones sobre lenguas o variantes regionales a partir de la escucha de textos leídos por un hablante. A esta última técnica se le ha encontrado el inconveniente de que en la lectura se pierden ciertos rasgos lingüísticos que aparecen en producciones más espontáneas.

Siguiendo a la propuesta de Weinreich (1953), Blas Arroyo (2005: 352) recuerda que los estudios sobre las actitudes en situación de bilingüismo social han atendido seis categorías principales:

- 1) La *lealtad lingüística*. Se refiere a la posición que ocupa una lengua en el cuadro de los propios valores. Esta categoría está asociada a la defensa de la lengua en los procesos de posible sustitución.
- 2) La *fidelidad*. Consiste en la resistencia a la pérdida de ciertos usos particulares.
- 3) El *orgullo*. Es el sentimiento de satisfacción que experimenta el hablante por poseer una lengua determinada.
- 4) El *prestigio*. Es el valor que se otorga a la lengua en función del progreso material y social que ella puede ayudar a alcanzar.
- 5) La *utilidad*. Esta categoría va asociada a la necesidad de una lengua determinada en la comunicación cotidiana.
- 6) El *rechazo*. Se refiere al sentimiento negativo hacia una lengua.

3.5.3 Su estructura

En cuanto a su estructura, Hernández-Campoy (2004: 30) explica que las actitudes lingüísticas –desde el enfoque mentalista– han sido estudiadas en tres dimensiones: i) cognitiva, ii) afectiva y iii) conativa¹⁶. En términos de Moreno Fernández (2009a: 182-184) esta estructuración del estudio de las actitudes lingüísticas procede fundamentalmente del dominio de la psicología, mientras que en el plano sociolingüístico se refiere a dos propuestas particulares. La primera es la de López

¹⁶ Moreno Fernández (2009a) nombra estas mismas tres dimensiones como dimensión competencial (cognoscitiva), dimensión valorativa (afectiva) y dimensión instrumental o de uso (conativa).

Morales (1989: 232-236), para quien la actitud lingüística es en sí misma conativa y forma parte de la creencia, al igual que los factores cognitivos y afectivos. La actitud lingüística se manifiesta, entonces, en forma de acción y más concretamente en conductas de aceptación o de rechazo. Las actitudes neutras deben leerse como una ausencia de actitud. En cuanto a la segunda propuesta (Giles y Ryan 1982), Moreno Fernández (2009a: 183-184) recuerda que se trata de un modelo bidimensional: el continuum poder-solidaridad y el continuum grupo-persona. Sin embargo, cabe destacar que no son pocos los trabajos de actitudes lingüísticas que hacen referencia a las tres dimensiones recurrentes en el estudio de este campo desde el enfoque psicológico, ya que –de acuerdo a la definición de la actitud como valoración– estas tres dimensiones son perfectamente justificables.

La dimensión cognitiva está asociada a lo que los individuos saben, piensan o creen de las lenguas, de sus variedades y de otros hablantes. Los hablantes, como explica Moreno Fernández (2009a: 180) “saben que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros y, por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias o a sus intereses”. Este “saber” lingüístico, como indica el autor, se asocia entonces a la conciencia lingüística arraigada no solo en comunidades monolingües, sino también, y con fuerza, en comunidades bilingües o multilingües. La conciencia lingüística puede estar asociada bien sea al conocimiento de uso y funcionamiento de un determinado instrumento lingüístico, bien sea –como expresa Alvar (1986: 24)– al reconocimiento del propio instrumento lingüístico dentro de un suprasistema.

Asimismo, se menciona en el estudio de las actitudes la existencia de un plano afectivo, pues las actitudes involucran sentimientos o emociones hacia las lenguas, sus funciones o sus hablantes. En términos de Garret (2010: 23), en este plano las actitudes funcionarían como una suerte de barómetro de agradabilidad/ no agradabilidad o de conveniencia/ no conveniencia.

Finalmente, el tercer plano del estudio de las actitudes es la dimensión conativa, asociada a la acción, plano que evidencia la predisposición a actuar de cierta forma. Según señala Garret (2010) esta actuación actúa probablemente en consonancia con el saber y las emociones, es decir con las dimensiones cognitiva y afectiva.

Al estudio de las dimensiones afectiva y conativa puede estar relacionado el concepto de *prestigio*. Moreno Fernández (2009a: 187) define el prestigio como “un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos”. Como bien explica este autor, el prestigio puede ser algo que se tiene y se muestra o algo que se concede. Los dos tipos de prestigio más conocidos y estudiados en el plano sociolingüístico son el prestigio encubierto, relacionado con usos lingüísticos que se separan de lo normativo, y el prestigio abierto, que se acerca a los usos normativos (Moreno Fernández 2009a: 190). El prestigio o su contrario, siguiendo a López Morales (1989: 242), son determinantes en los procesos de aceptación o estigmatización de un rasgo lingüístico. En el plano de la sociolingüística cognitiva, el concepto de “prestigio” es tan importante como el concepto de “actitud”. De los estudios de esta línea se desprende que los hablantes tienden a seguir un modelo “prestigioso” que consideran “correcto” y no necesariamente un modelo “normativo”, pues “norma” y “corrección” no siempre van de la mano en la conciencia lingüística del hablante común.

En cuanto a la clasificación propuesta para el estudio de las actitudes lingüísticas, Garret (2010: 23) indica que sobre la misma ha surgido algún cuestionamiento y, en este sentido, algunos autores plantean estas dimensiones como causas o detonantes de actitudes. Una problemática todavía en estudio es la conexión que pudiera existir entre las distintas dimensiones de las actitudes. En el plano de las actitudes lingüísticas propiamente dichas, Garret (2010: 28-29) señala que la conexión entre lo que el hablante sabe de una variante o una lengua, o entre las emociones que experimenta frente a las mismas y los comportamientos que de aquí se desprenden, están asociados al dominio o contexto en que es usada esa lengua o variedad.

3.5.4 Las actitudes lingüísticas y su relación con los factores no lingüísticos

Al igual que otras manifestaciones lingüísticas, las actitudes se relacionan con variables sociolingüísticas como el género, la edad, el nivel de escolaridad y la habilidad para el aprendizaje de segundas lenguas (cf. Álvarez 2007: 65). Rara vez las actitudes lingüísticas son estáticas, pues pueden cambiar con el paso del tiempo.

Por otra parte, varios autores (Garret 2010: 29-30, Sears y Kosterman 1994, Sears 1983) han señalado que las actitudes pueden tener un mayor o menor grado de compromiso, ser más o menos duraderas y, posiblemente, estar formadas en una etapa temprana de la vida. Parecen, pues, ser las actitudes hacia el lenguaje más resistentes y duraderas que otros tipos de actitudes¹⁷. Garret (2001: 629) recuerda que las actitudes hacia diversos aspectos del lenguaje tales como la variación, la estandarización, la corrección y el prestigio, entre otras, también son variables. Muchas veces estos datos son más reveladores que los meros datos descriptivos relativos a una determinada distribución, pues pueden aclarar o dar respuesta a fenómenos de cambio, mantenimiento, resurgimiento o desaparición en el plano lingüístico.

Además, según Garret (2001: 630), el estudio de las actitudes lingüísticas va de la mano con el estudio de las evaluaciones sociales del lenguaje y la distribución social y regional de estas evaluaciones.

Desde la línea de la lingüística popular, Preston (1998: 75) mantiene que fuera del universo lingüístico la gente común también habla sobre el lenguaje. Ese conocimiento general y esas creencias, presuposiciones y estereotipos sobre el lenguaje constituyen el objeto de estudio de una corriente de trabajo dentro del estudio de las actitudes lingüísticas conocida como *folklinguistics*. Esta corriente analiza las opiniones de los hablantes sobre aspectos y usos lingüísticos diversos hacia sus propias variedades o hacia variedades diferentes (Díaz-Campos 2014: 287-293) y sostiene que si bien la producción y la percepción de los usos lingüísticos son hechos separados, están estrechamente relacionados.

Dentro del mundo hispano cabe destacar que algunos estudios como Moreno Fernández y Moreno Fernández (2002) o Newall (2012) han seguido este enfoque. Moreno Fernández y Moreno Fernández (2002) buscan estudiar la percepción de las variedades regionales españolas en hablantes madrileños a través del uso de mapas y preguntas con escala de valoración asociadas al mapa. Los resultados de este estudio demuestran que los madrileños reconocieron como diferentes a los hablantes de zonas bilingües de España, así como a los hablantes del sur de España y de las islas Canarias.

¹⁷ El concepto de relativa estabilidad en el terreno de las actitudes lingüísticas es compartido por López Morales (1998: 234).

En cambio, tuvieron dificultad para distinguir entre los dialectos del norte y del centro. Este estudio demuestra que las respuestas asociadas a las tareas de distancia social varían de acuerdo con el género y la edad (cf. además Díaz-Campos y Navarro-Galisteo 2009).

Por su parte, el trabajo de Newall (2012) sobre el tuteo, el voseo y el ustedeo en Cali (Colombia) contrasta la evaluación y la producción de estas formas de tratamiento en 21 hablantes entre 19 y 35 años a través de las técnicas de la entrevista, la encuesta y la evaluación dialectal en mapas. Los resultados muestran que los informantes creen que el tuteo es una forma neutra y la más empleada. Creen, además, que el tuteo y el voseo son las formas más convenientes para dirigirse a interlocutores conocidos, mientras que el ustedeo se reserva para los interlocutores desconocidos. Las evaluaciones realizadas estuvieron condicionadas por las variables sociales (edad, relación y género), lo que se corrobora en el uso que hacen de estas formas. Cabe destacar que el uso lingüístico propiamente dicho estuvo también condicionado por las variables lingüísticas “frecuencia verbal” y “tipo de acto de habla”.

Garret (2001: 629) coincide con Preston (1996: 46) en que muchos son los factores que pueden determinar las actitudes lingüísticas y la conciencia lingüística: padres, escuela, literatura, medios de comunicación y otros mecanismos de la cultura. Las actitudes hacia el lenguaje, afirma el autor, están muy relacionadas con la experiencia social y cognitiva de los años de infancia, años en los que se teje en buena medida el tapiz identitario. La conciencia dialectal representa un aspecto de la conciencia lingüística y es amplio el debate sobre el momento en que comienza a desarrollarse, aunque hay un cierto consenso en que esta habilidad se establece entre la infancia y la adolescencia temprana. La adolescencia se presenta, pues, como un período importante en la formación de actitudes lingüísticas y se entiende que la delimitación dialectal ocupa una etapa previa a la formación de las actitudes. El reconocimiento dialectal puede traducirse en una identificación y percepción de valores y connotaciones sociales (Williams *et al.* 1999: 347).

En resumen, las actitudes hacia el lenguaje no son parejas en todos los aspectos y por ello pueden diferenciarse actitudes hacia la corrección gramatical y actitudes hacia otros aspectos. El estudio de las actitudes en las comunidades sociolingüísticas revela la

fuerza o el peso que tienen dichas actitudes en las comunidades desde el punto de vista de la identidad social y regional.

3.5.5 Actitudes lingüísticas y multilingüismo

Poplack y Levey (2010) han planteado que muy a menudo se afirma que el resultado casi inevitable del contacto de lenguas es el cambio lingüístico. Sin embargo, los criterios para determinar si se está frente a un cambio lingüístico o no deben ser precisos, pues este no debe ser confundido con las innovaciones. Además, una condición primordial para hablar de cambio es que este sea adaptado y fijado por comunidades lingüísticas, y que la consolidación y la propagación del cambio dependen en buena medida de la actitud de los hablantes hacia los mismos.

Tal y como se desprende de lo dicho anteriormente, las situaciones de multilingüismo y contacto de lenguas son particularmente interesantes para el estudio de las actitudes lingüísticas. Poplack (1983: 183) sostuvo que de forma estereotipada tiende a pensarse que, con el paso del tiempo, la lengua de origen tiende a perderse o a desaparecer en las generaciones posteriores de inmigrantes, pues con frecuencia esta es vista como una desventaja social y económica. No obstante, el estudio interdisciplinario sobre la comunidad puertorriqueña en Nueva York reportado por la autora pone en evidencia una actitud bastante positiva hacia la lengua española, pues si bien es cierto que el español ha perdido exclusividad en ciertas situaciones comunicativas, los puertorriqueños consideran que tienen un buen español, especialmente en los niveles léxico y fonético y consideran que la comunidad debe conservar la lengua de origen, pese a la mirada negativa que pudiera tener esta lengua desde la sociedad norteamericana. Asimismo, Poplack (1983: 186) mantuvo hace ya más de treinta años que los estudios cuantitativos dejan ver, a pesar de la influencia del inglés y de la poca exposición al español, que la lengua española se conserva sólida en las comunidades estudiadas.

3.5.6 Estudio de las actitudes lingüísticas en el mundo hispano

Numerosos son los trabajos dedicados a conocer las actitudes lingüísticas en el mundo hispano. Unos abordan el estudio de este aspecto dentro de las fronteras regionales y otros lo estudian más allá de dichas fronteras.

En el marco de los estudios sobre las actitudes dentro de las fronteras regionales, mencionamos los trabajos de Rojas (2012) sobre el español chileno, Alvar (1986) sobre el español y el inglés en Puerto Rico, y Álvarez y Medina (2001-2002) sobre el español de Venezuela¹⁸.

Rojas (2012) estudia la percepción que tienen los hablantes santiaguinos de las distintas variedades dialectales del español chileno en tres dimensiones valorativas: i) la similitud respecto a la propia variante dialectal, ii) la calidad, y iii) el agrado. La muestra estuvo compuesta por 400 hablantes, clasificados según el sexo, la edad y el nivel socioeconómico; y el método para el estudio de las actitudes consiste en un cuestionario de 40 preguntas. Los resultados muestran que: i) los santiaguinos valoran positivamente su variante dialectal en las tres dimensiones estudiadas; ii) los informantes tienen tendencia a minimizar las diferencias lingüísticas en el territorio chileno; y iii) la neutralidad de acento, el vocabulario más general y la pronunciación más clara son los elementos lingüísticos que determinan la valoración positiva de su propio dialecto.

El estudio de Alvar (1986) sobre el español y el inglés en Puerto Rico tiene como objetivos estudiar la actitud de los puertorriqueños frente al español, determinar qué denominación prefieren para la lengua y conocer el grado de conciencia frente a la presión norteamericana. La muestra estuvo compuesta por 150 hablantes y el instrumento empleado fue la encuesta. En términos generales, los hablantes puertorriqueños prefirieron el término “español” frente al término “castellano” para denominar la lengua; y reconocieron que el inglés se impone como necesidad, pero reflejan una actitud positiva frente al español, instrumento al que reconocen como su lengua comunicativa, afectiva y literaria.

¹⁸ Trabajo ya reportado en el apartado 2.5 del presente capítulo, pues estudia las actitudes lingüísticas en un grupo juvenil hispanohablante.

En cuanto a los estudios de las actitudes sobre variantes dialectales del español, más allá de las fronteras regionales, cabe destacar los estudios de Gómez Vargas (2003), Alfaraz (2002), Díaz-Campos y Navarro-Galisteo (2009), el proyecto *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America* (LIAS) de la Universidad de Bergen y el *Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI* (PRECAVES XXI) de la Universidad de Alcalá.

Gómez Vargas (2003) estudia en una población de 32 informantes medellinenses de entre 10 y 70 años, clasificados por género y nivel educativo, la capacidad para reconocer muestras de distintas variedades regionales del mundo hispano, sus gustos frente a esta variación dialectal y sus actitudes frente a la propia variedad regional. Los resultados hacen ver que, de forma mayoritaria, los informantes reconocieron su propia variedad dialectal, pero mostraron gran dificultad para reconocer otras variedades regionales latinoamericanas. Además, los factores extralingüísticos determinaron en buena medida el gusto por ciertas variedades, y los informantes manifestaron una valoración muy positiva de la propia norma regional, lo que muestra una reafirmación de la propia identidad regional.

El trabajo de Alfaraz (2002), por su parte, se centra en el estudio de la percepción que los cubanos de Miami tienen sobre el dialecto cubano en dos períodos de la historia (antes y después de la Revolución del país) y sobre las diferentes variedades del español que conviven en la ciudad de Miami. Apoyándose en la metodología propuesta por Preston para la evaluación dialectal y en los criterios de corrección y agradabilidad, Alfaraz trabaja con una muestra compuesta por 148 informantes, clasificados en cinco grupos etarios y en tres niveles socioeconómicos. Los resultados indican que hay una correlación entre corrección y agradabilidad, pero que el criterio de corrección fue más relevante que el de agradabilidad. Los informantes consideraron que el español más correcto y agradable era el español peninsular, mientras que el menos correcto y agradable es el español dominicano. Consideran, además, que el español hablado en Cuba antes y después de la Revolución constituyen dos variedades distintas y que la variedad prerrevolucionaria es más correcta y prestigiosa que la actual.

Díaz-Campos y Navarro-Galisteo (2009) estudian la capacidad del hablante común para categorizar diferentes hablas regionales del mundo hispano, es decir qué

variedades dialectales se reconocen con mayor facilidad y certeza y qué lugar ocupa la experiencia lingüística en esta categorización. Para este estudio se sirvieron de las grabaciones de oraciones y textos hechas por 12 hablantes de ambos sexos provenientes de diferentes países hispanohablantes. El número de encuestados fue de 50 informantes (30 venezolanos y 20 españoles) entre los 14 y los 65 años. Los resultados muestran que los hablantes venezolanos clasificaron mejor las variedades dialectales que los hablantes españoles, lo que los investigadores atribuyen posiblemente a la posición geográfica de Venezuela y a los modelos migratorios que históricamente se han seguido en el país suramericano. Asimismo, el reconocimiento de las variedades regionales fue más acertado en la exposición a la lectura de textos que a la lectura de oraciones, lo que ayuda a concluir que una mayor exposición al estímulo favorece el ejercicio de categorización. En términos generales, las variedades propias o más cercanas son reconocidas con facilidad y entre las variedades reconocidas con mayor facilidad figuran en orden decreciente la española, la chilena y la colombiana. Los autores señalan, además, que el contacto –entendido como relaciones familiares o amistosas– pareció ejercer más influencia en la capacidad de categorización que otras experiencias como los viajes.

El proyecto *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America* (LIAS), bajo la dirección de Quesada Pacheco y Chiquito, incluye 20 capitales del mundo hispano con un total de 400 informantes por capital y de 8.000 informantes para todo el estudio, emplea para la recolección de los datos un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y comparte una metodología común (Chiquito y Quesada 2014: X-XVII). Desde una perspectiva global, los resultados obtenidos para cada país muestran que hay una mayoría de hablantes que está a favor de la diversidad dialectal, nacional y regional, y que expresan una valoración positiva de las propias normas dialectales.

Dentro de la línea del LIAS, mencionamos también el *Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI* (PRECAVES XXI) de la Universidad de Alcalá. Este proyecto fue iniciado en 2013 y ha recogido datos de la zona central de España. El estudio se propone estudiar las creencias y actitudes de hispanos de diversas zonas hacia las variedades normativas del español a partir de técnicas directas e indirectas (Cestero y Paredes 2014).

Siguiendo las técnicas directas y apoyándonos específicamente en el cuestionario como instrumento, revisaremos en esta investigación las valoraciones y asociaciones que los jóvenes hispanos hacen de las distintas variedades regionales del español, así como la lealtad que este grupo generacional manifiesta frente a su lengua materna.

3.6 El español actual

3.6.1 Unidad en la diversidad

Hablar de una lengua implica hablar de un sistema de relaciones complejas y cambiantes. Relaciones y cambios que operan desde el sistema mismo, pero que se originan también en su interacción con otros factores externos al sistema. En cuanto al español (la lengua romance más hablada en el mundo, e idioma oficial en 21 países) implica necesariamente hablar de una “unidad en la diversidad” (RAE/ASALE). Como mantiene Moreno Fernández (2009c: 17), “la unidad supone la existencia de un factor común y aglutinador de la extensa colectividad internacional hispana; la diversidad surge de la adaptación de la lengua a procesos históricos diferentes y a entornos geográficos y sociales disímiles”.

Aunque la diversidad en el mundo hispano es evidente, no lo es menos la percepción unitaria que sus hablantes tienen de su lengua. En opinión de algunos autores (cf., por ejemplo, López García 1995: 81) el español es una lengua que nació más uniforme que los otros romances, una lengua que nació desde la unidad y no hacia ella. Para comprender mejor estas ideas vale la pena hacer un breve recuento de algunos de los hechos más importantes en la *biografía*¹⁹ de esta lengua.

En la etapa previa a la romanización, la Península albergó un heterogéneo universo lingüístico. Una vez dominado el territorio por los romanos, y pese a la latinización generalizada, algunas áreas conservaron sus lenguas originarias. El declive y la posterior caída del imperio romano marcaron la fragmentación de las formas de habla, que más tarde dará origen a las lenguas romances. El propio nacimiento de los romances implica una fragmentación, pues se originan en la marcada brecha entre las diferentes formas del latín hablado en distintas épocas y localidades geográficas. Diversos autores (López García 1995, Cano Aguilar 1995, Obediente 2000, Moreno Fernández 2009c) coinciden en señalar que el castellano nace como una suerte de *koiné*, de lengua de

¹⁹ Término empleado por Obediente (2000) para referirse a la historia de la lengua.

intercambio, con carácter instrumental que permitía el contacto entre diversos grupos y localidades. Esta misma función parece cumplirla siglos más tarde el español que llega a América, en un escenario social y político completamente diferente, para el entendimiento de distintos pueblos indígenas (López García 1995: 78).

Esa función integradora del español, a través de su historia, imprime a la lengua una noción de unidad de la que sus hablantes, pese a la fragmentación natural de todas las lenguas, se han apropiado. Además de esta función integradora, cabe destacar que en la historia de la lengua española, el castellano fue la lengua peninsular que alcanzó mayor nivel de estandarización o creación de normas de uso. La primera gramática de una lengua romance, como primer esfuerzo de estandarización, es la *Gramática de la Lengua Castellana* de Antonio de Nebrija. Dicho esfuerzo de estandarización tendrá materializaciones en cada siglo, hasta la labor que en la actualidad realizan la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española.

Sin embargo, frente a la sólida idea de unidad, se impone la noción de diversidad. Una lengua milenaria, de amplia geografía, nutrida demografía, con numerosos contactos y variadas características sociales tiene que manifestarse en variedades diferenciadas (Moreno Fernández 2009c: 16-19). La suma de estos factores trae como consecuencia una importante diversidad lingüística que se fundamenta en la variación. La variación, presente en toda lengua, responde como señaló Coseriu (1986) a diferencias en el plano geográfico (variación diatópica), el plano sociocultural (variación diastrática) y el estilo o registro (diferencias diafásicas).

A nivel geográfico, el español actual puede dividirse en ocho grandes grupos o normas: tres en España (normas castellana, andaluza y canaria) y cinco en América (normas caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chaqueña, y chilena) tal y como han mostrado Moreno Fernández y Otero Roth (2007: 33)²⁰. Muchas de estas normas lingüísticas de la lengua española entran en contacto en la actualidad, ya sea con otras lenguas o entre ellas. Conocidos son los casos de contacto entre el español, el gallego, el vasco y el catalán en España, entre el español y las diversas lenguas indígenas

20 Cabe destacar que los primeros estudios sobre el español de América pretendieron presentar este español como un bloque unitario, perfectamente diferenciable del español peninsular que, a su vez, también era presentado como entidad unitaria (cf. al respecto Fontanella 1993: 117-122).

de México, Centroamérica y los Andes²¹, entre el español y el portugués en Uruguay, y entre las diversas variedades del español y el inglés en los Estados Unidos. El escenario de estudio de esta investigación, la región metropolitana de Montreal, alberga las ocho normas del español con un mayor o menor número de hablantes, variedades que entran en contacto entre sí, y con las lenguas oficiales del país y de la provincia (el francés y el inglés).

Pasemos a describir, en líneas generales, la caracterización del español por normas dialectales, siguiendo para ello los trabajos de Moreno Fernández.

3.6.2 Breve caracterización

No es nuestra intención realizar en este apartado una caracterización exhaustiva de cada una de las ocho normas del español, ya que los rasgos específicos que tomaremos en cuenta para el análisis se desarrollan en el capítulo dedicado a la metodología. Nos concentraremos, por tanto, en hacer una breve revisión de cada una de ellas.

Recordemos, antes de iniciar la descripción, que las variedades del español no responden a límites geográficos precisos, pues en un mismo territorio pueden convivir dos o más variedades dialectales diferentes. En este sentido, Moreno Fernández (2009c: 36) indica que

el área de uso de un dialecto viene limitada, no por una frontera fija, lineal y homogénea, sino por la coincidencia, en un espacio determinado, de los límites de rasgos lingüísticos concretos: rasgos fonéticos, variantes gramaticales, usos léxicos, valores semánticos.

De manera general, las zonas del español podrían agruparse en dos grandes áreas: un área “conservadora”, en la que hay tendencia al mantenimiento de los rasgos lingüísticos (Castilla, zonas altas de México, zonas altas de la región andina y el interior de Colombia); y un área “innovadora”, en la que los elementos lingüísticos tienden a

21 Como recuerdan Klee y Lynch (2009: 166), la influencia de las lenguas indígenas en el español alcanza diversos aspectos lingüísticos y puede verse favorecida por causas múltiples, pues algunos de los fenómenos de contacto concuerdan con estructuras que existieron en el español medieval o responden a procesos de simplificación. Asimismo, algunos rasgos caracterizadores por influencia indígena se han ido perdiendo y han ganado terreno las variedades estándares nacionales, especialmente en el grupo etario juvenil.

simplificarse, cambiarse o desaparecer (Andalucía, Canarias, Antillas y costas suramericanas) (Moreno Fernández 2009c: 80).

Cabe destacar, como recuerda Lipski (2002: 173), que para un gran porcentaje de los hispanohablantes el bilingüismo es la regla y no la excepción. Siguiendo los postulados de Moreno Fernández (2009c) y Moreno Fernández y Otero Roth (2007) describimos someramente las diversas normas del español actual.

Español castellano

El español castellano presenta varias modalidades: el castellano de las áreas bilingües, el castellano norteño occidental, el castellano norteño oriental y el castellano manchego y de Madrid (Moreno Fernández 2009c: 107-144). El castellano de las áreas bilingües está en contacto con el gallego, el vasco y el catalán; el norteño occidental comprende las regiones de Castilla y León, Asturias, Cantabria y La Rioja; el norteño oriental las tierras de Aragón y Navarra; y el castellano manchego y de Madrid incluye la comunidad de Castilla-La Mancha y la comunidad de Madrid.

En líneas generales esta variedad regional se caracteriza en el plano fonético por la distinción entre /s/ y /θ/ y la pronunciación apicoalveolar de la /s/. En el plano gramatical, son distintivos de esta variedad el leísmo, la preferencia de las formas en *-se* del pretérito imperfecto de subjuntivo y el uso del pronombre personal *vosotros*. En el nivel léxico-semántico son caracterizadores los castellanismos.

Español andaluz

El español andaluz se concentra en las provincias meridionales de Córdoba, Sevilla, Huelva, Cádiz, Málaga, Granada, Almería y Jaén. Sin embargo, además de estas provincias, se debe hacer mención a las zonas de Extremadura (especialmente Badajoz) y de Murcia que, si bien no son hablas “andaluzas”, también pueden considerarse como hablas “andaluzadas” en transición (Moreno Fernández 2009c: 145-184).

Entre las características de esta zona destacan, en el plano fonético, la pérdida o debilitamiento de consonantes finales, la pérdida de *-d-* intervocálica [a.γo.tá.o] especialmente en los participios, la neutralización de /l/ y /r/, el seseo en las zonas urbanas y el ceceo en las rurales, el yeísmo, la pronunciación fricativa de <ch> [mú.]o] y

la aspiración de /x/ [ká.ha]. En el plano gramatical destacan el tuteo y el uso del pronombre personal *ustedes* en lugar de *vosotros*.

Español canario

Las Islas Canarias (La Palma, Tenerife, La Gomera, El Hierro, Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote) albergan el español canario. Esta variedad se caracteriza por el seseo, el yeísmo, la aspiración de la /x/, la aspiración y el debilitamiento de consonantes en posición final [sju.ðá], en el plano fonético. El tuteo, el uso de *ustedes* por *vosotros*, el uso de los pronombres átonos con criterio etimológico y las construcciones comparativas del tipo *artículo + más/menos que + verbo* (*los menos que estudian*) caracterizan el plano gramatical. En el plano léxico, el canario se caracteriza por el uso de voces de origen guanche (*gánigo* ‘cazuela pequeña’), portugués (*bucio* ‘caracola’) e indoamericano (*cachetes* ‘mejillas’). Cabe destacar que cada una de las islas que compone el territorio tiene usos léxicos particulares (Moreno Fernández 2009c: 185-200).

Español caribeño

Moreno Fernández (2009c: 224) señala que “se discute mucho sobre si existe un español caribeño como entidad autónoma y homogénea o si debe entenderse como un complejo dialectal”, vista las diferentes familias lingüísticas que confluyeron en esta zona, entre las que figuran el arahuaco, el caribe, el maya, el inglés, el francés, el portugués, el español, el holandés, el bantú y el yoruba.

El español caribeño se divide en dos modalidades: i) el caribeño continental, que incluye Venezuela y la costa caribeña de México, Honduras, Costa Rica, Panamá y Colombia; y ii) el caribeño antillano, que comprende las zonas de Cuba, República Dominicana y Puerto Rico (Moreno Fernández 2009c: 233).

Entre los rasgos generales caracterizadores de esta zona en el plano fonético encontramos el seseo, el yeísmo, la tendencia al alargamiento de vocales tónicas, la tendencia a la nasalización de vocales en contacto con nasal final y a la pérdida de la nasal [pã], la aspiración, pérdida y debilitamiento de consonantes finales [ka.rá.ka]/[ka.rá.kah], el debilitamiento y asimilación de /r/ [pwét.to], la velarización de

nasales finales [paŋ], y la aspiración de <g> y <j> [ká.ha]. En el plano gramatical se registra el tuteo, el queísmo, el uso de *ustedes* por *vosotros*, el uso expreso del pronombre personal sujeto (*¿Tú estás llegando o tú te estás yendo?*), la anteposición del sujeto en interrogativas y ante infinitivos (*Pa' tú saber dónde queda yo te tengo que decir*), la posposición de posesivos (*el carro mío*), y el uso del diminutivo afectivo en adverbios y gerundios (*ahorita, trabajandito*). En el nivel léxico destaca el uso de indigenismos (*catire* 'rubio) y afronegrismos (*bemba* 'labios gruesos') (Moreno Fernández 2009c: 221-248, Moreno Fernández y Otero Roth 2007: 38-39).

Español mexicano y centroamericano

Esta modalidad del español comprende las zonas del Sur de los Estados Unidos y los países centroamericanos.

Desde el punto de vista fonético se caracteriza, de forma general, por el seseo, el yeísmo, el debilitamiento y la pérdida de las vocales átonas (*antes* [ánts]), la diptongación de las vocales /e/ y /o/ seguidas de vocales medias o baja (*teatro* [tjátro]), la articulación plena de grupos consonánticos y de oclusivas sonoras entre vocales (*salado* [sa.lá.do]), la conservación de consonantes en posición implosiva (*las casas* [las.ká.sas]), la asibilación de /r/, la relajación de -ll-/-y- (*tortía*), la pronunciación del grupo -tl- en la misma sílaba (*atlético* [a.tlé.ti.ko]), la aspiración de /x/. El nivel gramatical se caracteriza por el tuteo (México) y el voseo (Centroamérica y sur de México), el uso de *ustedes* por *vosotros*, el uso expletivo de *le* (*ándale*), el uso del morfema de diminutivo -it- (*prontito*), el uso de *hasta* con valor de inicio, la pluralización de *haber* impersonal, o el uso de diminutivo afectivo en adverbios y gerundios (*ahoritita, trabajandito*), entre otros rasgos. Mexicanismos léxicos (*güero* 'rubio'), centro-americanismos (*jalar* 'mantener relaciones amorosas'), nahuatlismos (*popote* 'pajita para sorber bebidas') y mayismos (*cenote* 'hoyo con agua') caracterizan el nivel léxico-semántico (Moreno Fernández 2009c: 249-289, Moreno Fernández y Otero Roth 2007: 42-43).

Español andino

El español andino comprende territorialmente la parte andina de Colombia (menos la zona caribeña) y Venezuela (parte oeste, estados de Táchira, Mérida, Trujillo y Lara), Ecuador, Perú y Bolivia.

Entre los rasgos caracterizadores en el nivel fonético está el seseo, el yeísmo (con zonas de distinción <y>/<ll>), la tendencia a la conservación de /s/ en posición final de sílaba, el intercambio de oclusivas en posición final de sílaba (*ogservar* por *observar*), la tendencia a la pronunciación bilabial de /f/ y a la asibilación de /r/. El plano gramatical se caracteriza por el tuteo y el voseo, el uso de *ustedes* por *vosotros*, el leísmo y el loísmo, la posposición de posesivos (*la sobrina mía*), el uso de la construcción *muy + superlativo* (*muy sabrosísimo*). En el plano léxico predominan, además de los suramericanismos (*hostigoso* ‘molesto, fastidioso’) y los andinismos (*chompa* ‘jersey’), los quechuismos (*choclo/chócolo* ‘mazorca tierna’) y aymarismos (*chuto* ‘tosco, inculto’) (Moreno Fernández 2009c: 291-328, Moreno Fernández y Otero Roth 2007: 48-49).

Español rioplatense (o austral)

Esta zona dialectal comprende Paraguay, Uruguay y Argentina.

El seseo, el yeísmo de pronunciación rehilada, la asimilación, aspiración o pérdida de /s/ en posición final de sílaba, la pérdida de *-d* y *-r* en posición final, la pérdida de *-d-* intervocálica especialmente en participios, la aspiración de /x/, la pronunciación tónica de pronombres átonos enclíticos (*reconociéndoló*) y la asibilación de /r/ múltiple en el grupo *tr*, caracterizan esta modalidad en el plano fonético. En el plano gramatical son característicos el voseo, el uso de *ustedes* por *vosotros*, la formación de diminutivos con el morfema *-it-* y el uso del prefijo *re-* con valor superlativo (*relindo*). Es común el uso de voces propias como *boludo* ‘tonto’, *pollera* ‘falda’, así como la presencia de italianismos (*laburo* ‘trabajo’), guaranismos (*pororó* ‘palomita, roseta de maíz’) y voces propias del lunfardo (*mina* ‘mujer’) (Moreno Fernández 2009c: 329-365, Moreno Fernández y Otero Roth 2007: 48-49).

Español chileno

El español de Chile se caracteriza, en términos generales, en el plano fonético por el seseo, el yeísmo con pronunciación medio palatal sonora, el debilitamiento de la *-d-* en los participios, la aspiración y asimilación de /s/ en posición final de sílaba y pérdida en posición final de palabra, la pronunciación poco tensa de /x/ y /tʃ/, la pronunciación adelantada de /k/, /x/ y /ɣ/ [kjé.so], la asibilación de /r/ final y del grupo *-tr-*, la pérdida de la *-d* en final de palabra. En el plano morfosintáctico destacan el uso de *ustedes* por *vosotros*, el uso del morfema de diminutivo *-it-*, la alternancia tuteo-voseo en el paradigma verbal, el queísmo y el dequeísmo. En esta región son comunes los chilenismos (*al tiro* ‘de inmediato’, *fome* ‘tonto’), los andinismos (*poto* ‘trasero, nalgas’), los mapuchismos (*guata* ‘barriga’) y los quechuismos (*pupo* ‘ombligo’) (Moreno Fernández 2009c: 367-387, Moreno Fernández y Otero Roth 2007: 48-49).

Otras regiones del mundo hispano

Aunque en nuestra investigación no hemos contado con jóvenes hispanos provenientes de lo que Moreno Fernández ha llamado la ‘periferia’ del mundo hispano, cabe destacar también la existencia de variedades del español en los Estados Unidos, en África y en Asia. No nos centraremos en la descripción general del español de estas zonas, sino en la posición que en ellas ocupa el español como lengua minoritaria.

En el caso de los Estados Unidos, la presencia del español data del siglo XVI, especialmente en Luisiana, sur de Texas, Nuevo México, sur de Colorado y Arizona. El español que llegó a estas tierras y que heredaron los colonos recibe el nombre de español patrimonial (Moreno Fernández 2009c: 392).

En la actualidad (cf., por ejemplo, Lipski 2008: 1-13) hay cuatro grandes grupos hispanos en los Estados Unidos. El primero es el mexicano, que comienza a migrar por causa de la Revolución mexicana a principios del siglo XX. El segundo es el de los puertorriqueños, ubicados principalmente en la ciudad de Nueva York, que comienza a llegar al país poco antes de la Segunda Guerra Mundial. El tercero está conformado por la comunidad cubana, que empieza a inmigrar en gran número después de la Revolución cubana de 1959. Hacia los años 80 se inicia otra oleada migratoria desde Centroamérica. La población hispana alcanzó los 42,5 millones en 2016 (Instituto Cervantes 2016).

Varios autores coinciden en indicar que el futuro del español en los Estados Unidos depende de dos factores: i) el ritmo de la asimilación lingüística y cultural a lo anglófono por parte de los hispanohablantes; y ii) la inmigración continua de hispanos en el futuro, lo que garantizaría el predominio del español como lengua segunda. En algunos estados como Florida, la lengua ha abandonado el terreno familiar y se ha trasladado al terreno laboral, político y de los negocios (Moreno Fernández 2009c: 395-396).

En el continente africano el español está presente en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, compartiendo el espacio con el cherja (modalidad del bereber) en Melilla y con el dariya (árabe dialectal) en Ceuta. En estas ciudades se da una situación de diglosia donde el español, la variedad alta, se utiliza para la vida pública, oficial, formal y en la comunicación escrita, mientras que el cherja y el dariya son menos valorados y se emplean en la comunicación íntima, privada, informal y oral (Moreno Fernández 2009c: 395-396). En Marruecos, Argelia y Túnez también se presentan situaciones de bilingüismo, pero la presencia del español se ha ido debilitando. Particularmente interesante es el caso de Guinea Ecuatorial, donde el español es lengua cooficial (comparte el terreno con el francés, el portugués, y con varias lenguas autóctonas y el inglés). El español se asocia a la educación y la vida pública, mientras que otras manifestaciones culturales más específicas se llevan a cabo en las lenguas minoritarias (Obediente 2000: 462-463).

La lengua española tuvo carácter oficial en las islas Filipinas hasta 1898, cuando deja de ser parte de España. A pesar de su independencia, el uso y el prestigio del español se han mantenido en el territorio. En la actualidad no hay consenso sobre el número de hablantes de español, aunque se reconoce que la presencia de esta lengua está muy debilitada. Sin embargo, se mantiene vivo un criollo de base española, el chabacano (Moreno Fernández 2009c: 395-396).

3.7 A modo de resumen

De los apartados teóricos expuestos a lo largo de este capítulo se desprenden, en relación con nuestra investigación, las siguientes consideraciones:

1. La presente investigación se enmarca dentro del enfoque sociolingüístico, pues estudia fenómenos lingüísticos dentro de un sistema y los relaciona con factores sociales.
2. La variación relacionada con el factor etario puede asociarse tanto a procesos de identidad dentro de un grupo generacional, como a procesos de autocorrección en los grupos etarios limítrofes o, incluso, al cambio lingüístico.
3. Las muestras de habla para este estudio son estudiadas dando especial atención a aquellos rasgos que caracterizan el registro coloquial.
4. Enmarcamos el lenguaje juvenil dentro de las lenguas de especialidad por tratarse de un grupo social con intereses, identidades y necesidades comunicativas específicas.
5. La óptica del bilingüismo, así como el modelo de acomodación comunicativa, nos permite acercarnos al estudio de la acción de las lenguas mayoritarias (el francés y el inglés en nuestra investigación) sobre la lengua minoritaria (el español) y el contacto entre las diversas variedades regionales del español que conviven en Montreal.
6. El contacto entre las variedades dialectales es examinado no con el fin de determinar un período específico del contacto, sino con el objetivo de estudiar los rasgos del nuevo sistema producto de la nivelación.
7. Empleando una técnica directa en el estudio de las actitudes lingüísticas, se hace una revisión de las valoraciones que los jóvenes hispanohablantes de Montreal hacen de las distintas variedades regionales del español, así como de la lealtad de este grupo generacional frente a su lengua materna.

4. Marco metodológico

En este apartado presentamos de manera detallada la información sobre el corpus, la metodología empleada para la recolección de los datos y el procesamiento de los mismos. La sección queda dividida en tres partes. En la primera damos a conocer el corpus recogido y los criterios de selección de los informantes. En la segunda describimos el diseño de los instrumentos y las técnicas de recolección de los datos. Finalmente, la tercera resume la manera como abordamos el análisis y el procesamiento de los datos obtenidos, según los objetivos marcados para esta investigación.

4.1 El corpus

Como quedó indicado previamente, la investigación se propuso recoger y estudiar una serie de conversaciones coloquiales entre jóvenes hispanos en situación de contacto lingüístico que viven en la ciudad de Montreal, así como analizar un cuestionario respondido por estos mismos jóvenes. Las grabaciones obtenidas constituyen un aporte nuevo al área de estudio del lenguaje juvenil.

A pesar de que los corpus sobre la lengua hablada en el contexto hispano son cada vez más numerosos, son pocos los que presentan un tratamiento especial a la recolección de muestras de habla juvenil²². Cabe señalar que el número de corpus específicos sobre el habla juvenil es muy inferior al número de corpus generales sobre la lengua española y que, dentro del grupo de corpus específicos de habla juvenil, son menos numerosos los que registran el habla de jóvenes en situación de contacto lingüístico.

La selección de los informantes de nuestra investigación se llevó a cabo atendiendo a criterios tanto lingüísticos como extralingüísticos. El criterio lingüístico de selección está asociado a la adquisición del español como lengua materna y a la norma lingüística de origen de los hablantes. Los criterios extralingüísticos están asociados a la edad, el sexo, la generación de inmigrantes y el nivel de instrucción. En el siguiente apartado desarrollamos ambos criterios de selección.

²² El ALCORE (*Corpus del español hablado en Alicante*) es uno de los pocos corpus que cuenta con una sección especial dedicada al habla juvenil.

4.1.1 Criterios lingüísticos

La lengua materna

Los informantes seleccionados para esta investigación son jóvenes nacidos en países hispanohablantes, o jóvenes nacidos en países no hispanos hijos de padre o madre hispanohablante que han adquirido el español como lengua materna.

Pese a la discusión que gira en torno a la definición y precisión del concepto de *lengua materna* (LM), para los efectos de este trabajo consideramos este término, siguiendo los postulados de Montrul (2013: 3), como aquella lengua que el hablante adquiere en los primeros años de la infancia en el hogar o con la familia y que pasa a ser, de forma única o junto a otras lenguas, su principal instrumento de comunicación y pensamiento. Esta autora señala, además, que cuando el hablante domina una sola lengua se privilegia la terminología *lengua materna*, mientras que cuando el hablante domina más de una lengua se hace uso del término *lengua primera* (L1). En esta investigación se utilizan indistintamente los términos LM y L1.

Puesto que el lugar de estudio es la ciudad de Montreal (región metropolitana de Montreal), se da el caso de que los jóvenes entrevistados son además hablantes de francés, de inglés o de ambas lenguas, es decir son jóvenes bilingües o multilingües. Siguiendo a Grosjean (2008: 14), definimos al individuo bilingüe como el hablante en el que cohabitan dos sistemas o lenguas que son utilizadas para comunicar en contextos diferentes, indistintamente del registro y de los niveles alcanzados en estos idiomas. Los jóvenes de nuestro estudio son bilingües tempranos (simultáneos o secuenciales) o bilingües tardíos²³.

La variedad dialectal

Como es sabido, el español cuenta con un gran número de hablantes nativos extendidos por un amplio territorio. Esta situación favorece, de manera natural, la presencia de

²³ Montrul (2013) explica que uno de los factores que define y caracteriza al grupo bilingüe es la edad de adquisición. En este sentido, plantea que el bilingüismo puede ser temprano (si el aprendizaje se da entre el nacimiento y los 12 años) o tardío (si es posterior a los 12 años). El bilingüismo temprano puede ser de dos tipos: simultáneo y secuencial. Se habla de bilingüismo simultáneo cuando las dos lenguas se aprenden desde el nacimiento. Se habla de bilingüismo secuencial cuando primero se aprende una lengua en casa y luego, por razones escolares o sociales, se aprende una segunda lengua. El bilingüismo tardío siempre será secuencial.

variedades de la lengua que permiten agrupar a los hispanohablantes atendiendo a características comunes en los planos fonético, morfosintáctico, léxico y pragmático.

La división por zonas dialectales que empleamos para este parámetro es la presentada por Moreno Fernández y Otero Roth (2007), la cual plantea la división del mundo hispano en ocho grandes normas. Esta división responde a criterios principalmente fonéticos y morfosintácticos, y se hace menos exhaustiva en el plano léxico, ya que el nivel léxico es el más permeable y, por tanto, las clasificaciones según este criterio son menos asibles.

Como ya mencionamos en el marco teórico, Moreno Fernández y Otero Roth (2007: 33) señalan que es posible distinguir ocho variedades dialectales de la lengua española. En España, las normas del centro-norte (o castellana), andaluza y canaria; y en América la caribeña, la mexicano-centroamericana, la andina, la rioplatense y la chilena.

Por lo que respecta al origen de los jóvenes objeto de estudio, y de sus padres, todas estas áreas dialectales del mundo hispano, salvo la norma canaria, han quedado registradas en la muestra. Trabajamos, entonces, con 53 jóvenes residentes en Montreal, de origen hispano, pertenecientes a las normas castellana, andaluza, mexicano-centroamericana, caribeña, andina, rioplatense y chilena, tal y como puede verse en la tabla 1. Por razones prácticas para la recolección de la muestra, y dado el escaso número de jóvenes españoles en Montreal²⁴, nos vimos en la necesidad de agrupar a los hablantes castellanos y andaluces en un grupo que hemos llamado “peninsular”. Sin embargo, en el momento del análisis, las producciones de cada uno de estos jóvenes fueron estudiadas tomando como punto de partida su norma de origen.

²⁴ La Ville de Montréal (2014: 21), apoyándose en el censo de 2011 de Statistique Canada, menciona entre los principales países de origen de los inmigrantes hispanos los siguientes: Colombia (12.840 habitantes), México (12.820), Perú (10.555), El Salvador (8830) y Chile (7105). España se agrupa dentro de la categoría “otros lugares de nacimiento”, en los que se incluyen aquellos grupos que tienen menos de 4000 habitantes en el momento de la publicación del censo.

| NORMA | TOTAL |
|--------------|--------------|
| Peninsular | 4 |
| Caribeña | 13 |
| Mexicana-CA | 10 |
| Andina | 13 |
| Rioplattente | 8 |
| Chilena | 5 |
| Total | 53 |

Tabla 1. Distribución de los hablantes por norma

4.1.2 Criterios extralingüísticos

La edad y el género

Como se desprende de los trabajos reportados en el capítulo 2, los estudios sobre lenguaje juvenil pueden incluir jóvenes de sexo masculino y femenino o jóvenes de un solo sexo. La muestra para la presente investigación quedó conformada por 22 jóvenes de sexo masculino y 31 jóvenes de sexo femenino como muestra la tabla 2.

| NORMA | MASCULINO | FEMENINO | TOTALES |
|----------------|------------------|-----------------|----------------|
| Peninsular | 4 | | 4 |
| Caribeña | 7 | 6 | 13 |
| Mexicana-CA | 4 | 6 | 10 |
| Andina | 4 | 9 | 13 |
| Rioplattente | | 8 | 8 |
| Chilena | 3 | 2 | 5 |
| Totales | 22 | 31 | 53 |

Tabla 2. Distribución de los hablantes por sexo y por norma

Las casillas de las tabla 2 que han quedado vacías responden a la dificultad de encontrar hablantes en las normas correspondientes.

En cuanto a la edad, la revisión de diversos trabajos sobre el lenguaje juvenil, tanto en el ámbito hispano como no hispano, nos deja ver que no existe consenso ni igualdad de criterios a la hora de delimitar la edad de los informantes. En efecto, los

corpus más conocidos sobre el habla juvenil presentan diferencias en la delimitación etaria de los informantes. El *Corpus oral de lenguaje adolescente* (COLA) recogido en Madrid, Buenos Aires, Santiago de Chile y Guatemala cuenta con informantes entre los 13 y 19 años de edad; el *Corpus de lenguaje adolescente* (UNO) recogido en distintas ciudades de Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega trabaja con jóvenes entre los 13 y los 19 años; *The Bergen Corpus of London Teenage Language* (COLT) cuenta con jóvenes entre 13 y 17 años; y en el caso del *Corpus of Kaunas Teenage Language* (COKT) se indica simplemente que se trabaja con adolescentes.

Los trabajos realizados sobre el lenguaje juvenil, basados en otros corpus diferentes a los citados anteriormente, nos permiten confirmar de igual forma la variación en la demarcación del límite etario de los informantes. De esta manera, en la investigación de Casado Velarde (1989) se trabaja con informantes entre 14 y 22 años, en la de Archakis y Papazachariou (2009) con jóvenes entre 18 y 22, Spreckels (2009) incluye solo hablantes de 15 años, Lytra y Baraç (2009) trabajan con informantes entre 10 y 13, Cabrera (2003) estudia jóvenes entre 14 y 19, y Molina (2002) jóvenes entre 17 y 24.

Otros corpus del español que no han sido recogidos con el fin específico de obtener muestras de habla juvenil incluyen, en alguno de sus grupos etarios, informantes jóvenes con una mayor extensión del límite de edad. Así, por ejemplo, el *Corpus de habla en Almería* cuenta con un grupo de hablantes de 18 a 35 años; el *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América* (PRESEEA) un grupo de 20 a 34 años; y el *Corpus Sociolingüístico de Caracas* cuenta con un grupo etario de 14 a 30 años.

Una de las revisiones del rango etario en el grupo juvenil, realizada fuera del ámbito lingüístico, fue propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1985 (Taguenca 2009). En este informe se establece que los *jóvenes* representan el grupo de población entre los 15 y los 24 años de edad. Esta delimitación, vigente y adoptada por numerosos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OTI) se aplica en todos sus programas dirigidos a la juventud.

Tomando en cuenta las distintas propuestas de delimitación de edades para el grupo juvenil, los informantes de nuestra investigación tienen entre 14 y 24 años de edad. Considerando las implicaciones legales propias de Quebec, la muestra quedará constituida en dos grandes grupos: i) el grupo de menores de edad (de 14 a 17 años), y ii) el grupo de mayores de edad (de 18 a 24 años). Aunque los temas abordados en las conversaciones no presentan diferencias entre estos grupos, y el cuestionario fue el mismo para todos, cabe destacar que el grupo de menores de edad recibió un tratamiento especial desde el punto de vista legal y ético, pues la participación de estos jóvenes en la investigación debió ser aprobada tanto por ellos como por sus padres (véase anexos 1 y 2 al respecto, donde figura el consentimiento ético para cada grupo).

Con todo, en cuanto a la edad, la muestra queda dividida en dos grandes grupos.

| NORMA | GRUPO <18 | GRUPO >18 | TOTALES |
|----------------|-----------|-----------|-----------|
| Peninsular | 1 | 3 | 4 |
| Caribeña | 9 | 4 | 13 |
| Mexicana-CA | 5 | 5 | 10 |
| Andina | 7 | 6 | 13 |
| Rioplátense | 1 | 7 | 8 |
| Chilena | 2 | 3 | 5 |
| Totales | 25 | 28 | 53 |

Tabla 3: Distribución de los hablantes por edad y por norma

La generación de inmigrantes

Algunos estudios sobre bilingüismo y contacto de lenguas ponen en evidencia la correlación que existe entre el desarrollo de la lengua minoritaria y la generación de inmigrantes (Moreno Fernández 2007, Potowski 2004, Silva-Corvalán 1994). En el escenario migratorio, el aprendizaje de la lengua local o mayoritaria se hace imprescindible para conseguir la integración a la nueva sociedad. El aprendizaje y el uso de la nueva lengua pueden provocar la pérdida en mayor o menor grado de la L1 y la propensión a esta pérdida parece tener relación con la generación de inmigrante a la que pertenece el informante.

En términos generales, podríamos definir la primera generación como el grupo de los primeros inmigrantes que dejan su país de origen, la segunda generación como los hijos de inmigrantes nacidos en el país de acogida o nacidos en el país origen y llegados

a las nuevas tierras antes de los 5 años de edad, y el grupo de la tercera generación se incluiría a los nietos de los primeros inmigrantes. Sin embargo, existe un grupo a caballo entre la primera y la segunda generación, constituido por individuos nacidos en la tierra de origen y llegados al nuevo territorio a edades tempranas, y que ha sido llamado grupo 1.5 (o generación y media). Si bien no se ha establecido una edad límite para pertenecer a este grupo, consideramos, siguiendo la propuesta de Silva-Corvalán (1994) retomada por Potowski (2004), que este grupo quedaría formado por individuos nacidos en su lugar de origen y llegados a las nuevas tierras entre los 5 y los 11 años de edad.

Conforme a esta clasificación, nuestra muestra cuenta con 19 informantes de primera generación, 20 de la generación 1.5 y 14 de la segunda generación.

| NORMA | GENERACIÓN 1 | GENERACIÓN 1.5 | GENERACIÓN 2 | TOTALES |
|----------------|--------------|----------------|--------------|-----------|
| Peninsular | 3 | 1 | | 4 |
| Caribeña | 5 | 6 | 2 | 13 |
| Mexicana-CA | 1 | 3 | 6 | 10 |
| Andina | 6 | 5 | 2 | 13 |
| Rioplattente | 4 | 4 | | 8 |
| Chilena | | 1 | 4 | 5 |
| Totales | 19 | 20 | 14 | 53 |

Tabla 4: Distribución de los hablantes por generación de inmigrante y por norma

El nivel de instrucción

Un corpus de corte sociolingüístico se caracteriza por estar socialmente estratificado. En un principio, esta estratificación social estaba fundamentalmente asociada al nivel socioeconómico de los hablantes y, para el cálculo de ese nivel socioeconómico, el nivel de instrucción era tan solo un aspecto considerado entre muchos otros. Como recuerda Silva-Corvalán (2001: 47-49), tradicionalmente los estudios sociolingüísticos han incluido la estratificación social atendiendo a distintos factores como la ocupación, los ingresos y los estudios, entre otros. En cambio, en estudios más recientes se ha reemplazado esta estratificación social por un parámetro más simple y menos polémico: el nivel educacional. Un ejemplo de ello lo encontramos en el proyecto PRESEEA (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América*)

mencionado anteriormente, que incluye entre sus variables sociales, además de la edad y el sexo, el nivel de instrucción.

En líneas generales, podríamos afirmar que buena parte del mundo hispano presenta una marcada estratificación social relacionada no solo con las diferencias económicas, sino también con el nivel de instrucción. Los jóvenes hispanos de esta investigación viven en la actualidad en la ciudad de Montreal, y pertenecen a una sociedad cuyas divisiones sociales, a grandes rasgos, son menos marcadas que en varias regiones del mundo hispano. En esta sociedad existe, además, una mayor posibilidad de acceso al sistema educativo.

Silva-Corvalán (2001: 50-51) señala también que, en el caso de estudios de grupos inmigrantes, es muy difícil establecer criterios socioeconómicos, pues el nivel socioeconómico del individuo en el país de origen y en el país de acogida generalmente no se corresponden de forma exacta. Además, es un hecho constatado que el ingreso en el sistema educativo registra grandes diferencias de una generación a otra en el caso de grupos inmigrantes.

Por las razones antes expuestas y porque este estudio se llevó a cabo en el contexto de Montreal, consideramos oportuno prescindir de la estratificación socioeconómica y optar por considerar el nivel de instrucción dentro de los criterios extralingüísticos. Para este estudio manejamos, entonces, dos posibilidades en cuanto al nivel educativo de los informantes: i) estudios secundarios (en curso o terminados), y ii) estudios universitarios (en curso o terminados).

De acuerdo a este criterio, la muestra queda dividida de la siguiente manera:

| NORMA | SECUNDARIOS | UNIVERSITARIOS | TOTALES |
|----------------|--------------------|-----------------------|----------------|
| Peninsular | 1 | 3 | 4 |
| Caribeña | 9 | 4 | 13 |
| Mexicana-CA | 6 | 4 | 10 |
| Andina | 10 | 3 | 13 |
| Rioplatense | 2 | 6 | 8 |
| Chilena | 2 | 3 | 5 |
| Totales | 30 | 23 | 53 |

Tabla 5. Distribución de los hablantes por nivel de instrucción

Este criterio ha sido oportuno para la selección de los hablantes, pues estos debían como mínimo estar cursando la secundaria, pero no ha sido tomado en cuenta para el análisis de los datos.

4.1.3 El tamaño de la muestra

Como es sabido, el criterio del tamaño de la muestra hace referencia al número óptimo de participantes con que cuenta una investigación. En el ámbito de la investigación sociolingüística, la determinación del número de hablantes representativos de una muestra sigue siendo un punto de discusión.

Según los datos oficiales del censo 2011, facilitados por *Statistique Canada*, en la región metropolitana de Montreal había 111.070 personas con el español como lengua materna. Siguiendo la propuesta clásica de Labov (1983), la mayoría de los proyectos sociolingüísticos reúnen en su muestra el 0,025% del total del universo o comunidad estudiada, lo que en nuestro caso se traduciría en un total de 27 informantes.

Para nuestro estudio hemos reunido un total de 53 informantes (cerca de 22 horas de grabación). Estos informantes fueron distribuidos en 15 grupos según la edad y la norma lingüística a la que pertenecen como hispanohablantes. Cada grupo contó con un mínimo de dos hablantes y un máximo de seis. En 11 grupos se reunieron jóvenes de la misma norma y en 4 grupos se reunieron jóvenes pertenecientes a distintas normas. Estos últimos grupos fueron llamados grupos mixtos.

El registro detallado de los grupos queda especificado en la siguiente tabla.

| CÓDIGO | NORMA(S) | TIPO | EDAD | HABLANTES | DURACIÓN |
|----------------|-------------------------------|--------------|------------|-----------|----------------|
| G1/P | Peninsular | propia norma | >18 | 3 | 1h 18' |
| G2/P/A/R | peninsular-andina-rioplatense | mixto | <18 | 3 | 59' |
| G3/C | Caribeña | propia norma | <18 | 6 | 1h 16' |
| G4/C | Caribeña | propia norma | >18 | 4 | 2h 42' |
| G5/C/A | caribeña-andina | mixto | <18 >18 | 5 1 | 2h 01' |
| G6/M | mexicano-CA | propia norma | <18 | 3 | 2h 02' |
| G7/M | mexicano-CA | propia norma | >18 | 3 | 1h 03' |
| G8/M | mexicano-CA | propia norma | >18 | 2 | 1h 08' |
| G9/CH/M/A | chilena-mexicana-andina | mixto | <18 | 5 | 1h 05' |
| G10/A | Andina | propia norma | <18 | 3 | 1h 15' |
| G11/A | Andina | propia norma | >18 | 3 | 1h 46' |
| G12/R/A | rioplatense-andina | mixto | >18 | 4 | 1h 21' |
| G13/R | Rioplatense | propia norma | >18 | 3 | 1h 24' |
| G14/R | Rioplatense | propia norma | >18 | 2 | 54' |
| G15/CH | Chilena | propia norma | >18 | 3 | 1h 25' |
| TOTALES | | | | 53 | 21h 48' |

Tabla 6: Registro de los grupos de grabación

4.2 Recolección de los datos

Con la finalidad de poder ampliar los casos registrados y de poder contrastarlos, los datos lingüísticos se recogieron mediante dos técnicas: i) la grabación de conversaciones en grupo, y ii) el cuestionario lingüístico.

4.2.1 La grabación de conversaciones en grupo

Uno de los grandes retos de la lingüística y de la sociolingüística ha sido obtener muestras de habla espontánea que conserven las características reales del habla natural. Una de las vías para conseguir estas muestras ha sido el uso de las entrevistas grabadas. Sin embargo, con esta metodología se presenta la conocida *Paradoja del observador*: “el objetivo de la investigación lingüística de la comunidad ha de ser hallar cómo habla la

gente cuando no está siendo sistemáticamente observada; y sin embargo nosotros solo podemos obtener tales datos a partir de la observación sistemática” (Labov 1983: 266).

Una de las formas de solventar esta contradicción, según el propio Labov, es crear ciertos mecanismos durante la entrevista que lleven al hablante a olvidar que está siendo grabado. Uno de los planteamientos es, por ejemplo, pedir al informante que hable de temas en los que se involucran las emociones, para que su atención se centre en el contenido y se aleje del discurso.

Otra de las opciones es que el investigador observe a los informantes desde el interior mismo del grupo objeto de estudio, es decir que –de cierta manera– se pueda integrar y camuflarse con la comunidad objeto de estudio para que su presencia no destaque.

Con el fin de crear un ambiente en el que los jóvenes se sintieran menos observados y en el que el investigador pudiera perder protagonismo, en este estudio recurrimos a la grabación de conversaciones en grupo. Estas grabaciones se hicieron en los lugares acordados por los informantes (restaurantes, cafeterías, universidades o en sus propias casas), y tuvieron una duración mínima de 54 minutos. En estas conversaciones se trataron los siguientes temas: 1) la inmigración, 2) la adaptación a la nueva escolaridad, 3) la vida de los jóvenes en Montreal, 4) la moda, 5) los deportes, 6) los grupos de amigos, 7) el contraste con la cultura de origen, 8) algunas anécdotas. Estos módulos temáticos, basados en la experiencia de vida de los inmigrantes y en las temáticas trabajadas en otros estudios de habla juvenil, acercaron a los jóvenes a su cotidianidad, a su experiencia personal y en este sentido propiciaron un modo de habla más espontáneo. Se trató de propiciar en todo momento la interacción entre los jóvenes y que la figura del entrevistador perdiera relevancia y pasara a ser uno más dentro de la conversación. Debemos señalar que, aunque no se consiguió durante toda la conversación, sí se lograron muchos momentos de interacción entre los jóvenes, tal y como puede comprobarse en el siguiente ejemplo (1), tomado de la grabación con uno de los grupos mixtos formados, en el que interactúan una joven de origen andino y otra de origen rioplatense:

- (1) –No sabía que Argentina estaba mal. Yo pensaba... yo siempre pensé que Argentina era un de países más rico de Latinoamérica (2≠AafP).
–Sí, podría ser, pero la verdad es que está empeorando económicamente (2≠RafM).
–Pero en comparación de los otros países, Argentina está... todo el mundo iría a Argentina [solapamiento] (2≠AafP).

La experiencia de la grabación de conversaciones en grupo nos permitió corroborar muchas de las ventajas de esta técnica presentadas, por ejemplo, por Hernández Campoy y Almeida (2005: 135), pues los datos registrados nos permitieron acercarnos al estudio de los distintos niveles de análisis de la lengua, conseguir datos más exhaustivos y, durante las grabaciones, valernos de diversas estrategias a fin de conseguir muestras de habla lo más espontáneas posible.

4.2.2 El cuestionario

El cuestionario, diseñado como parte de los instrumentos de recolección de datos para la investigación *El lenguaje de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal*, cuenta con 111 preguntas y fue dividido en cinco grandes bloques que serán descritos a continuación (el cuestionario completo figura en el anexo 3). El uso de este instrumento permitirá ampliar los datos en tres aspectos específicos (léxico, tratamiento nominal y actitudes lingüísticas) que, como se verá más adelante, se hicieron menos visibles en la conversación grabada en grupo.

La primera parte del cuestionario recoge los datos personales del hablante, relacionados con las variables edad (14-17/ 18-24), sexo (hombre/ mujer), educación (secundaria/ universitaria), lugar de origen (ciudad/ país), fecha de llegada a Montreal y hábitos lingüísticos (lengua de comunicación en actividades cotidianas como ver televisión, escuchar radio, leer prensa, contacto con la familia y amigos).

En la segunda parte se indica el lugar y la fecha del encuentro con el informante o grupo de jóvenes.

La tercera parte, titulada “Las palabras”, busca recoger aquellas voces o expresiones propias que en la actualidad los jóvenes hispanos que viven en la ciudad de

Montreal usan en sus conversaciones con otros jóvenes hispanos. En esta parte se ha seguido el modelo del proyecto VARILEX (*Variación léxica del español en el mundo*). Para ello, se ofreció al informante un concepto o una definición, seguido de un ejemplo que contextualizaba dicho término, y un grupo de voces entre las que el joven podía escoger. También se le dio la posibilidad de que escribiera otra palabra (en la sección “otro(s)”) cuando empleaba otro término diferente a los sugeridos en el cuestionario, así como un espacio para “comentarios” libres relacionados con dichas palabras, tal y como queda ilustrado en el siguiente ejemplo:

- (2) **(006)** una persona que estudia mucho y tiene buenas notas.

Ejemplo: Su compañero/a de tesis se dedica mucho a sus estudios. Es un/a (_____).

(1) nerd; (2) gallo/a; (3) matado/a; (4) aplicado/a; (5) fajado/a; (6) empollón; (8) comelibros; (9) nerdo; (10) juicioso; (11) mateo; (12) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

Teniendo en cuenta investigaciones previas sobre la jerga joven caraqueña (Pérez 2005, Pérez y Pericchi 2012), así como los estudios de Mitkova (2007) y Cabrera Pommiez (2003), agrupamos los ítems en diez campos léxicos²⁵, a saber: 1) diversión, 2) estudios o actividad intelectual, 3) drogas y cigarrillos, 4) amor y amistad, 5) características personales, 6) música y baile, 7) comida y bebidas alcohólicas, 8) dinero, 9) deportes y 10) moda. Con todo, esta parte del cuestionario cuenta con 79 ítems presentados sin orden específico para no crear respuestas automáticas en los informantes.

Para el diseño de esta parte del cuestionario se partió, en primer lugar, de la definición o concepto mismo del término objeto de estudio. En segundo lugar, se buscaron en las grabaciones de habla juvenil recogidas en Caracas en 2012 (Pérez y Pericchi 2012), así como en el CREA (*Corpus de referencia del español actual*), enunciados en los que apareciera un término representativo del concepto expresado y se adaptaron para los propósitos de la investigación. En tercer lugar, se solicitó a 20

25 En este trabajo empleamos indistintamente los términos *campo léxico* y *campo semántico*, tal y como es común en diversos estudios previos (García Parejo 1997: 17).

hablantes jóvenes (de entre 18 y 24 años) que viven en las ciudades de Madrid, Caracas, Buenos Aires, Medellín, Santiago de Chile y Ciudad de México que asociaran a una lista de conceptos voces que ellos usan normalmente en sus conversaciones con otros jóvenes. Por último, se verificó con estos hablantes si las voces indicadas se adaptaban al enunciado creado para la encuesta.

La cuarta parte del cuestionario, titulada “Formas de tratamiento”, busca recoger aquellas formas de tratamiento que en la actualidad los jóvenes hispanos usan cuando hablan con sus padres, abuelos, profesores, amigos y pareja, entre otros. El procedimiento para recoger las distintas formas de tratamiento que aparecen en el cuestionario ha sido el mismo que el del tercer apartado. Esta sección recoge ocho ítems que han quedado formulados como muestra el siguiente ejemplo:

(3) **(086)** Cuando hablas con un amigo, ¿cómo lo llamas?

(1) brother; (2) pana; (3) bro; (4) men; (5) lo llamas por su nombre; (6) lo llamas por su nombre con un diminutivo; (6) marico; (7) parce; (8) güey; (9) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

La quinta y última sección, titulada “Actitud” (lingüística), está constituida por 24 preguntas relacionadas con el conocimiento, la afectividad y la conducta del hablante frente a su variante dialectal y frente a las diferentes normas del español. Las preguntas de esta parte del cuestionario nos ayudarán a determinar, entre otros aspectos, si los hablantes de la muestra valoran más una norma que otra, por el simple hecho de reconocer su norma lingüística como de mayor prestigio, si perciben el español de manera unitaria o fraccionada, o si asocian alguna norma en particular con el humor, la autoridad, la cultura, la enseñanza o la diversión, entre otros aspectos.

El tipo de preguntas de este apartado queda ilustrado con este ejemplo:

(4) **(103)** ¿Cuál crees que es el español más adecuado para regañar, discutir y quejarse?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de

Chile; (5) el de la región rioplatense; (6) el de Canarias; (7) el de Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los anteriores; (10) otro: _____.

4.2.3 La transcripción de los datos

Una vez completadas todas las grabaciones, que sumaron un total de 21 horas y 48 minutos (cf. la tabla 6), procedimos a transcribir el material en su totalidad con un criterio prevalentemente ortográfico. En las transcripciones originales se señalan elisiones se reportan elisiones silábicas. Otros detalles de la conversación como sonidos, interjecciones, interrupciones y risas, entre otros aspectos, también fueron indicados en la transcripción (véase un ejemplo en el anexo 4).

4.2.4 La identificación de los informantes

El material del corpus (grabaciones de las conversaciones y cuestionarios) fue recogido por la investigadora entre diciembre de 2012 y octubre de 2014.

Los datos analizados incluyen aquellos enunciados donde se evidencia algún rasgo característico del habla de los jóvenes hispanos en cualquiera de los niveles de análisis lingüísticos estudiados. Cada uno de estos enunciados analizados estuvo acompañado de un código que nos permitió ubicar al hablante dentro de la muestra y volver a la grabación original en caso necesario. El código se lee de la siguiente manera:

- 1) El primer número (del 1 al 15) indica el grupo al que pertenece el hablante (cf. la tabla 6 con el registro detallado de los grupos de grabación).
- 2) Los símbolos (=) y (≠) indican si el hablante participó en una conversación junto a otros hablantes de su misma norma (=) o si participó en grupos mixtos, es decir junto a jóvenes de diferentes normas (≠).
- 3) La letra mayúscula que sigue a este símbolo indica la norma a la que pertenece el informante (P: norma castellana o andaluza, C: caribeña, M: mexicana-centroamericana, D: andina, R: rioplatense, L: chilena).
- 4) A la letra mayúscula que indica la norma le sigue una letra minúscula para indicar el subgrupo etario, donde “a” es para el grupo de 14 a 17 años y “b” para el de 18 a 24 años.

- 5) Una segunda letra minúscula indica el sexo del hablante (m: masculino, f: femenino).
- 6) La última letra mayúscula indica el seudónimo del hablante. En este sentido, dentro de cada grupo los seudónimos comienzan por letras distintas.

Veamos el código que acompaña a los siguientes enunciados que forman parte de una conversación entre dos jóvenes de uno de los grupos:

- (5) a. Mira, ¿y a qué hora te fuiste anoche de la discoteca esta? (4=CbmN).
- b. ¿Yo? A las doce y cuarto. Tuve que correr [risas]. Sí, demasiado Cenicienta (4=CbfY).

En (5a) el código que acompaña al ejemplo nos indica que se trata de un hablante del grupo 4, que participó en la conversación junto a jóvenes de su misma norma (=), caribeña (C), que es mayor de 18 años (b) y de género masculino (m). Su seudónimo es (N: Nico). El código de (5b) se interpreta de forma semejante, pero en este caso cambian el sexo del hablante, femenino (f) y el seudónimo (Y: Yvo).

4.3 Análisis de los datos

Por tratarse de una investigación de carácter exploratorio, que busca dar una visión general sobre un aspecto no estudiado previamente como es el lenguaje de los jóvenes hispanos en Montreal, hemos abordado el análisis de los datos principalmente desde una visión cualitativa, lo que nos permite establecer nexos y relaciones entre los distintos datos obtenidos con el fin de comprender la estructura que subyace a los mismos (Lamoureux 2000: 205). En los casos en que nos pareció pertinente, pues los datos así lo exigieron, recurrimos a un análisis también cuantitativo para corroborar y reforzar la interpretación cualitativa.

Los datos seleccionados fueron codificados en hojas de Excel según cada categoría. Este formato nos permitió estudiar cada categoría por separado y llegar al dato cuantitativo cuando lo consideramos pertinente.

La presentación de los resultados se inspira, entre otros, en el estudio de Quilis *et al.* (1982) sobre las interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles

emigrantes en Francia, en el que los autores estudian el plano fonético (vocalismo y consonantismo), el plano gramatical (elementos y fenómenos relacionados con el sintagma nominal y el sintagma verbal, así como la concordancia entre ellos) y el nivel léxico (galicismos, anglicismos y regionalismos). Siguiendo este modelo, en el presente estudio se estudian los niveles fonético, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático y se relacionan con los parámetros sociolingüísticos sexo, edad, generación de inmigración, nivel de instrucción y tipo de grupo en que participó el informante.

Por otro lado, apoyándonos en la descripción general que Moreno Fernández (2009c) hace de las diferentes normas del español, quisimos verificar en cada uno de los niveles de análisis qué rasgos de la norma de origen seguían presentes en el español de estos jóvenes. En el caso de aquellos rasgos que no coincidían ni con la norma de origen ni con el español general, buscamos la relación con las lenguas mayoritarias habladas en Montreal (el francés y el inglés).

Los rasgos fonéticos y morfosintácticos fueron estudiados, entonces, en función de los criterios siguientes:

- 1) Rasgo propio de la norma dialectal del hablante.
- 2) Rasgo propio de una norma dialectal diferente a la del hablante.
- 3) Rasgo por influencia anglófona.
- 4) Rasgo por influencia francófona.
- 5) Otros factores que no puedan ser clasificados en los anteriores.

En el plano léxico, las voces obtenidas en el cuestionario y en la entrevista fueron agrupadas en campos léxico-semánticos. Coseriu (1977) señalaba que los campos léxicos son conjuntos de lexemas unidos por un valor léxico común que se distinguen entre ellos por oposiciones mínimas de significación. Hablar de campo léxico es, pues, hablar de “una construcción paradigmática constituida por unidades léxicas que se reparten una zona de significación y que se encuentran en oposición inmediata las unas con las otras” (Coseriu 1977: 170)²⁶. Como quedó señalado anteriormente, los campos léxicos que

26 Los grupos de significación que hemos nombrado en el presente estudio como *campos léxicos* o *campos semánticos* responden a una categorización amplia, dentro de la cual se incluyen diversas dimensiones o

tomamos en cuenta fueron los siguientes: 1) diversión, 2) estudios o actividad intelectual, 3) drogas, 4) amor y amistad, 5) cualidades personales, 6) música, 7) comida y bebida, 8) dinero, 9) gustos personales, 10) deportes, y 11) moda.

El nivel léxico-semántico es, como muchos autores han afirmado, uno de los más permeables al contacto y al cambio lingüísticos (Fernández-Sevilla 1974: 20), y uno de los niveles más estudiados (cf. los estudios presentados en el estado de la cuestión). En relación con el estudio propio de cada voz, se establecerá cuál es el procedimiento de formación al que responde. Para los procedimientos de formación del léxico de la jerga juvenil nos apoyamos en los trabajos de Tejera (1993) y Ríos (2010). Los procedimientos estudiados fueron el préstamo, el calco, la adaptación de palabras extranjeras, el truncamiento, la derivación, la inversión o inserción silábica, la metáfora y la metonimia, las asociaciones fonéticas, los dialectalismos y los disfemismos.

En el nivel pragmático, nos concentramos en estudiar las formas de tratamiento recogidas en el cuestionario y las formas de tratamiento que surgieron en las conversaciones entre los jóvenes. Este criterio nos permite observar la distancia que establecen los hablantes jóvenes con sus interlocutores y acercarnos al estudio de la cortesía en el sistema juvenil.

En este mismo plano, estudiamos los marcadores discursivos. Como es sabido, los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables que no tienen una función sintáctica definida y que cumplen la función de marcar la relación entre segmentos del texto y entre el hablante y su interlocutor. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4081-4082), por ejemplo, clasifican los marcadores discursivos en estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales. Para el estudio del lenguaje juvenil nos centramos en este último grupo que los autores han clasificado de la siguiente manera: i) de modalidad epistémica (*por supuesto*); ii) de modalidad deóntica (*vale, de acuerdo*); iii) enfocadores de la alteridad (*hombre, mira*); y iv) metadiscursivos conversacionales (*bueno, este, eh*).

Además de estudiar los niveles antes descritos analizamos también las actitudes lingüísticas (cf. Fasold 1984, Blas Arroyo 1999, Garret 2010, entre otros) relacionadas

subdivisiones del campo principal fundamentadas en diferentes puntos de vista o criterios de oposición (Cosieru 1977: 217).

con el conocimiento, la afectividad y la conducta del hablante frente a su variante dialectal y frente a las diferentes normas del español. Para este análisis recurrimos, en primera instancia, al análisis de todas las preguntas de la quinta sección del cuestionario, así como también a aquellas intervenciones durante la conversación que expresaban claramente una actitud del hablante frente al español y las variantes dialectales. Este criterio nos ayudó a determinar la valoración por parte de los informantes hacia las distintas normas, su percepción sobre la unidad y la diferenciación en el español y su actitud frente a la conservación de la lengua de una generación a otra.

Los datos registrados en nuestro corpus, en todos los niveles de análisis, serán contrastados permanentemente con estudios previos y con la teoría pertinente, con el fin de ofrecer una revisión cualitativa de los datos que permita establecer relaciones entre el objeto de estudio y los diferentes ángulos desde los cuales ha sido estudiado.

5. Rasgos fonéticos

Antes de comenzar esta parte del análisis debemos señalar que la naturaleza misma del instrumento de recolección de los datos en que nos apoyamos, la grabación de conversaciones en grupos en ambientes seleccionados por los propios jóvenes, no favorece la calidad de audio requerida para abordar en profundidad un estudio fonético. Ahora bien, aunque es cierto que las grabaciones de nuestras entrevistas no constituyen un material lo suficientemente nítido desde el punto de vista acústico para someterlo a un detallado estudio en este plano, cabe destacar que hay ciertos rasgos fonéticos que de manera global y pese a las características del audio pueden ser rescatados.

En lo que sigue presentamos, en un primer momento, los principales rasgos fonéticos de las normas de origen de los informantes (§ 5.1) y, en segundo lugar, algunos de los rasgos distintos de las normas de origen y del español general documentados en el corpus (§ 5.2).

5.1 Principales rasgos fonéticos de la norma de origen

Indistintamente de la norma de origen, del lugar de nacimiento, del tiempo de vida en Montreal, de la edad, del sexo y del nivel de instrucción, el conjunto de los rasgos fonéticos de cada uno de los informantes nos lleva a ubicarlos sin duda alguna en su norma de origen. Este hecho nos permite afirmar que, aunque hay ciertas características generales que como veremos más adelante se alejan de la norma de origen, en general los rasgos característicos de las diferentes normas prevalecen en el habla de los jóvenes hispanos de Montreal.

A continuación presentaremos los principales rasgos registrados partiendo fundamentalmente de las descripciones que para este nivel han hecho autores como Moreno Fernández (2009c), Lipski (2002) y la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011), entre otros.

5.1.1 Los jóvenes peninsulares

Antes de comenzar la caracterización fonética de este grupo debemos recordar que en nuestra muestra hay tres jóvenes pertenecientes a la norma castellana y uno proveniente de la región murciana. Por tal motivo analizaremos a cada joven tomando en cuenta los

rasgos de su norma peninsular correspondiente, centro-norte y ‘murciana’ (coincidente con la andaluza en varios de sus rasgos).

El español del centro-norte peninsular o castellano se caracteriza, de manera muy general, por la distinción entre /s/ y /θ/, la pronunciación apicoalveolar de la /s/, la pronunciación tensa de la velar /x/ y la conservación de consonantes en posición final de sílaba. La región de Murcia, por su parte, se caracteriza por compartir con el español andaluz la pérdida y debilitamiento de consonantes finales, la pérdida de *-d-* intervocálica (especialmente en los participios), la neutralización de /l/ y /r/ y el yeísmo, mientras que con la variedad castellana comparte la distinción de /s/ y /θ/ y la articulación tensa de /x/ (Moreno Fernández 2009c: 154 y 180).

Debemos destacar que, pese a tener orígenes dialectales distintos, todos los jóvenes de este grupo comparten las mismas características en el plano fonético. El hablante meridional hereda el español por vía paterna y su padre es murciano. Esta procedencia podría explicar que haya una coincidencia con muchos de los rasgos castellanos, pues en el español de Murcia se encuentran rasgos castellanos, aragoneses, meridionales y catalano-valencianos (Moreno Fernández 2009c: 179-181). Los rasgos compartidos por estos jóvenes son la distinción de /s/ y /θ/, la pronunciación tensa de /x/, la pérdida de la *-d-* intervocálica y el yeísmo (fenómeno en auge en la generación joven). En todos se registra una tendencia general al mantenimiento de las consonantes finales.

En cuanto a la distinción de /s/ y /θ/, el rasgo está presente en todos los informantes del grupo (cf. 1). Sin embargo, cabe destacar que mientras en el hablante de origen murciano predomina la articulación predorsal de /s/ en posición inicial (cf. 1), en el habla de los hablantes castellanos se registra la articulación apicoalveolar de este sonido (cf. 2):

- (1) [ʃwélto] a [franθéses], no [sé]... [iðéas] [españólas] y no pega nada (1=PbmD).
- (2) fui un poco [más] con la cultura [franθesa] (1=PbmL).

La pronunciación tensa de /x/ también es notoria en estos informantes, como muestra el ejemplo (3). Como señala Moreno Fernández (2009c: 180), en el habla de Murcia se puede encontrar esta articulación tensa de /x/ típica de las hablas castellanas.

Cabe destacar, asimismo, que en ocasiones un mismo informante puede articular la velar como posterior /χ/ (cf. 4):

- (3) ...mi padre [βjáxa] desde siempre a América del Sur (1=PbmJ).
- (4) en Europa específicamente, no depende de la cultura o del país de [oríχen]; depende más bien de la clase social (1=PbmL).

Es igualmente evidente la pérdida de la *-d-* intervocálica, especialmente en los participios en *-ado* (cf. 5). Este fenómeno, documentado ya desde el siglo XVII, es bastante común en el mundo hispano y en España específicamente es propio de las variedades meridionales (RAE/ASALE 2011: 146-147) y del castellano manchego (Moreno Fernández 2009c: 143).

- (5) Hemos [empeθáo] a hablar más y yo he [empeθáo] a cachondearme más (1=PbmD).

Los jóvenes peninsulares presentan otro fenómeno extendido en español actual, el yeísmo, que comienza a documentarse tímidamente desde la Edad Media y que ha ocurrido en otras lenguas romances como el francés y el rumano (RAE/ASALE 2011: 213-214 y 220-223). Este fenómeno, característico de la variante andaluza, se registra también en el castellano manchego (Moreno Fernández 2009c: 143) y en nuestra muestra se registra en todos los jóvenes de origen peninsular. Un ejemplo de yeísmo lo encontramos en (6):

- (6) ...y quedabas con [éjos] a comer fuera (1=PbmJ).

En cuanto al debilitamiento de las consonantes finales, hay una tendencia general al mantenimiento de las mismas, incluso de la *-s* final en el joven de origen murciano, articulación que alterna con la variante aspirada. Aunque poco frecuente, se han registrado algunas elisiones de *-r* final en infinitivos en el joven murciano como muestra el ejemplo (7). La única consonante que se modifica con claridad en contexto final es la -

d, que el hablante murciano elide (cf. 8) y los otros hablantes alternan entre la elisión y la articulación interdental /θ/ (cf. 9):

- (7) entre las doce y las cuatro no se puede [salí] (1=PbmD).
- (8) no hay [uniβersiðá] (1=PbmD).
- (9) pero me encanta esta [θjuðáθ] (1=PbmL).

En resumen, en las conversaciones grabadas con los jóvenes peninsulares residentes en Montreal se aprecia la conservación de buena parte de las características fonéticas señaladas en los diferentes trabajos consultados sobre estas variedades.

5.1.2 Los jóvenes caribeños

En el grupo de los jóvenes caribeños, constituido por 13 jóvenes de origen venezolano, se han observado los principales rasgos caracterizadores del español de esta zona registrados por Moreno Fernández (2009c: 229) y Lipski (2002: 382-383), entre otros autores. En el habla de estos jóvenes encontramos, por tanto, evidencias de seseo o la articulación de *z* y *c* (ante /e/ o /i/) como “s”; de yeísmo, o fusión entre el segmento fricativo palatal sonoro /y/ y el lateral palatal sonoro /ll/ a favor del primero; de aspiración de “s” en posición implosiva y de elisión de “r” en posición final de palabra, especialmente en el infinitivo de los verbos; de velarización de /n/ en posición final; de debilitamiento o elisión de /d/ intervocálica, de elisión de /d/ en posición final de palabra; y de aspiración de /x/.

El seseo, como era de esperar, está presente en informantes de todos los grupos etarios estudiados, de diferentes generaciones de inmigrantes y en las conversaciones tanto en grupos de jóvenes de la misma norma como en grupos mixtos:

- (10) Llegué a los [ójse] (3=CamR).
- (11) “coño” es otra, también se [utilísa] mucho (3=CamR).

De igual manera, el yeísmo, fenómeno característico del español moderno, se registra en todos los grupos de hablantes caribeños:

(12) [éjoh] me [ajuðáron] a comprender el francés (3=CamV).

En cuanto a la /s/ implosiva, cabe destacar que entre los jóvenes venezolanos se registró fundamentalmente la aspiración en posición final de sílaba y palabra (cf. 13 y 14, respectivamente), pero se registraron también algunos casos de elisión en posición final de palabra (cf. 15). Como indica Lipski (2002: 383), este caso de debilitamiento, que se ha extendido por toda Venezuela y ha llegado incluso a la Venezuela andina, es de los pocos casos de debilitamiento en Hispanoamérica que constituye un modelo de prestigio:

(13) No me [yúhtaetár] aquí (3=CafA).

(14) quiero *amejorar*²⁷ [máh] el [ingléh] (3=CafV).

(15) Me caía a [yólpe] con cualquiera (3=CafR).

En posición final de sílaba, se registran entre los hablantes de este grupo ciertos casos de elisión de /r/ final, especialmente en infinitivos (cf. 16 y 17) y en infinitivos acompañados de *se* (cf. 18). Cabe destacar que no hemos registrado en la muestra casos de elisión de /r/ final en palabras distintas a los infinitivos y que tampoco se han registrado casos de lateralización:

(16) Con mi mejor amigo no voy a [poné] a [ablá] francés (3=CafR).

(17) Pa mí pa [aprenché] francés, yo no lo vi [pasá] (3=CafV).

(18) Bueno, eso tiene que [bolbése] a juntar (4=CbmN).

En relación con este último fenómeno cabe destacar que en los hablantes caribeños de segunda generación, en los que se mantiene la alternancia entre la articulación y la elisión de la /r/ implosiva, los infinitivos terminados en *-er* (*tener*,

²⁷ El hablante dice *amejorar* por *mejorar* (cf. § 7.1.2.3).

hacer, poner, ser, conocer, ver) parecen favorecer la elisión de /r/ implosiva. De los 17 verbos con esta terminación, 14 presentan la elisión. En los verbos terminados en *-ar* prevalece la articulación de la implosiva (de 7 casos solo 2 presentan elisión). En los verbos terminados en *-ir* 2 de los 6 registrados presentan elisión. Esta tendencia pudiera ser el resultado de la mezcla de un rasgo dialectal, como lo es la elisión de /r/ en infinitivos, con un rasgo del francés, lengua de escolaridad de estos jóvenes, en donde la /r/ de los verbos terminados en *-er* (*manger, parler, aimer*) no se pronuncia fonéticamente. Estos datos invitarían, entonces, a ampliar la muestra y a afinar los mecanismos de recolección con el fin de establecer si se trata un fenómeno producto del contacto o, por el contrario, de rasgos individuales del habla.

En cuanto a la velarización de /n/ en posición final, la RAE/ASALE (2011: 242) señala, al igual que Lipski (2002: 382), que esta es la realización más común en Venezuela tanto en final de sílaba como en final de palabra. Esta articulación se registra entre los jóvenes caribeños de la ciudad de Montreal como deja ver el siguiente ejemplo:

(19) [koŋ] mis hermanas sí me peleo en [fraŋséh] (3=CafA).

Por lo que respecta al sonido /d/, cabe destacar que en los jóvenes caribeños se documenta el debilitamiento (cf. 20), y que solo en dos casos (un joven de primera generación y otro de segunda generación) se registra la elisión de /d/ en participios en *-ado* (cf. 21), que es uno de los contextos que favorece la elisión del fonema. La /d/ en posición final de palabra fue elidida sistemáticamente (cf. 22):

(20) Nunca [pwéðeŋ] (3=CafG).

(21) Solo que este verano particularmente estuvimos medio [aɣwáoh] (4=CbfY).

(22) Yo siento la [nesesiðá] de hablar en español (3=CamR).

El último fenómeno propio del español de Venezuela que aparece sistemáticamente en este grupo fue la aspiración de /x/, como se ejemplifica en (23):

(23) No se [fihaŋ] en eso para [huhýárte] (3=CamR).

5.1.3 *Los jóvenes mexicano-centroamericanos*

De los principales rasgos fonéticos caracterizadores del español mexicano-centroamericano, los jóvenes entrevistados (tres de origen guatemalteco, uno de origen salvadoreño y seis mexicanos) conservan los siguientes: debilitamiento y pérdida de las vocales átonas (cf. 24); conservación de consonantes en posición implosiva, especialmente la -s (cf. 25); aspiración de /x/ (cf. 26) y articulación plena de grupos consonánticos y de oclusivas sonoras entre vocales (cf. 27):

(24) Yo igual ya había vivido [mút^aʃkóʃʔ] allá en México (6=MamA).

(25) Como mi familia solo hablaba [españól], tuve que aprender por mi hermana el [françés] (7=MbfL).

(26) A [béʃeʃtraβahámox] en la tarde (7=MbfV).

(27) tomaban [ekʃtremádaménte] (6=MafD).

En cuanto a las vocales ‘caedizas’, como ya especificaba Lope Blanch (1972: 61), su articulación (cf. 24) está generalmente condicionada por la presencia anterior o posterior de una /s/. En cuanto a la /-s/ final, se ha señalado que esta tiende a resistir más a la erosión en México y Guatemala y tiende más a la aspiración en El Salvador, aunque en este último caso con mucha variación sociolingüística (cf., por ejemplo, Lipski 2002: 277, 284 y 300). En los hablantes de nuestra muestra provenientes de México, Guatemala y El Salvador (cf. 25) hay una marcada tendencia a la conservación de la /s/ en posición implosiva. En cuanto a la articulación plena de las consonantes oclusivas sonoras entre vocales y de los grupos consonánticos, Moreno Fernández (2009c: 256-257) indica que esta articulación es valorada muy positivamente por los hablantes de la norma mexicano-centroamericana.

Son igualmente caracterizadores del habla de estos jóvenes el seseo, fenómeno compartido con el resto de la América hispana y por algunas zonas de España (cf. 28), y el yeísmo, fenómeno extendido por todo el mundo hispano (cf. 29):

- (28) También me gusta la [nataʃjón], el *snowboard* y el *ski* (9≠MamB).
(29) mis hermanos hablaban francés entre [éjos], a veces (8=MbfD).

En relación con la articulación de /s/ sería oportuno destacar que se registró en la muestra un caso de sonorización en una informante mexicana de la generación 1.5 nacida en Ciudad de México (cf. 30). Cuétara (2004: 103) reporta esta articulación como una de las posibles articulaciones de /s/ ante consonante sonora y entre vocales.

- (30) O sea, pero entendía [kozítaz] pero no era así que podía mantener una conversación (6=MafK).

La diptongación de las vocales *e* y *o* con la vocal fuerte siguiente (*teatro* > *tiatro*), extendida ampliamente por el centro y el Norte de México, es un rasgo caracterizador del habla mexicana independientemente de la condición social del hablante (Moreno Fernández 2009c: 258). En nuestras grabaciones no hemos registrado ningún caso de esta diptongación.

En esta variedad existe la tendencia a la relajación de *-ll-*, articulada como [j], o incluso a su pérdida en contacto con las vocales /e/ e /i/ (RAE/ASALE 2011: 224, Moreno Fernández 2009c: 255 y 283, Lipski 2002: 276 y 283). En los grupos pertenecientes a la norma mexicano-centroamericana de nuestro estudio no se ha registrado ningún caso de pérdida (del tipo *tortía* por ‘tortilla’). Sin embargo, en el grupo de hablantes guatemaltecos, la tendencia a la relajación es muy frecuente (cf. 31). Asimismo, debemos destacar que esta articulación también se registró en un hablante de origen mexicano (cf. 32):

- (31) [éja] aprendió muy rápido (7=MbfN).
(32) es más cómodo... o sea para [éjos] porque están en familia (9≠MamJ).

Particular atención requiere la articulación asibilada de las vibrantes simple y múltiple, que parece más notoria en el grupo de hablantes guatemaltecos y que no se registra en la informante de origen salvadoreño. Moreno Fernández (2009c: 283) y Lipski (2002: 284) coinciden en señalar que se produce asibilación en la /r/ final de sílaba y en el grupo /tr/. Utgård (2006: 71) añade a estos contextos la presencia de la asibilación en posición inicial. En nuestras informantes guatemaltecas hemos encontrado el sonido alveolar vibrante simple sonoro asibilado en el grupo /tr/ y en posición final (cf. 33) y el alveolar fricativo relajado (34) en posición inicial:

(33) [teaβahámos] en la [táede] (7=MbfV).

(34) ya cuando [ɟegresáβa] a la casa, no hacía deberes (7=MbfL).

Según Utgård (2006: 71) el fenómeno de la asibilación de la /r/ parece ser característico de los hablantes de la generación mayor y menos frecuente en la generación joven. Como muestran los ejemplos, el fenómeno se mantiene en el grupo joven residente en Montreal, lo que nos lleva a considerar que ciertos rasgos heredados de los padres se mantienen con cierta fuerza en los hijos fuera del contexto de origen, es decir, que ciertos rasgos propios de un grupo social en el contexto de origen pueden desplazarse a otro grupo social fuera de este contexto original. En este sentido, podríamos citar parcialmente los resultados del estudio de Hoffman (2010) en el que se reporta que los jóvenes salvadoreños bilingües residentes en Toronto que tienen mayor tendencia a elidir o aspirar la /s/ en posición final son jóvenes cuyos padres solo han completado la educación primaria. Si consideramos que la retención de /s/ final es más frecuente en estratos socioculturales altos en la comunidad salvadoreña (Lipski 2000: 75, Lipski 2002: 277) y que la elisión parece estar asociada al medio rural y al menor nivel de instrucción (Hoffman 2010), podríamos interpretar que el rasgo fonético propio de un grupo con un bajo nivel de instrucción ha pasado a otro grupo con un nivel de formación más alto fuera del contexto de origen.

5.1.4 Los jóvenes andinos

De manera general, siguiendo a Moreno Fernández (2009c: 301), podemos señalar que en el plano fonético esta variedad se caracteriza por la tendencia a la conservación de /s/ en posición final, el yeísmo, el intercambio de oclusivas en posición final de sílaba (*ogservar* por *observar*), la tendencia a la pronunciación bilabial de /f/ y a la asibilación de /r/.

El grupo de jóvenes andinos de nuestra muestra estuvo formado por cuatro jóvenes de origen peruano, dos de los andes venezolanos y siete de origen colombiano, por tal motivo resaltaremos ciertas diferencias entre los grupos cuando sea oportuno.

En cuanto a la tendencia a la conservación de /s/ en posición final, cabe destacar que este rasgo se ha notado mayormente en los hablantes de origen peruano y colombiano (cf. 35), mientras que entre los informantes venezolanos prevalece la aspiración propia de la región caribeña (cf. 36). Como sostiene Lipski (2002: 383), esta aspiración, propia de Caracas, goza de prestigio y se ha extendido al territorio andino. Explica, asimismo, este autor que constituye la extensión de este rasgo uno de los pocos casos en Hispanoamérica en los que un dialecto con debilitamiento de /s/ goza de igual prestigio que los dialectos que mantienen la articulación plena.

(35) No hablaba nada de [fransés]. Yo hablaba en [espanól] (10=AamS).

(36) No me [yuhotába] como no poder saber decir [lahkósah] (12≠AbfR).

Aunque la /s/ resiste al debilitamiento en posición final en las tierras andinas de Colombia, la /s/ en posición inicial de palabra o intervocálica puede registrar aspiración en algunos casos (Lipski 2002: 232). En el corpus se ha registrado este debilitamiento con especial notoriedad en el pronombre *nosotros* y en el sustantivo *señora* (cf. 37 y 38):

(37) Empieza tú porque [nohótroh] somos tres de la misma historia (5≠AbfD).

(38) la [hejóra] que nos atendió era como toda seca (11=AbfM).

El yeísmo pudo verificarse en todos los grupos (cf. 39). Sin embargo, en el caso de los hablantes peruanos, cabe destacar que se percibe un debilitamiento articulatorio de [j] (cf. 40 y 41).

- (39) Yo había terminado el [bat|ijeráto] antes de venir para acá (12≠AbfM).
- (40) Aprendía también de [éjos] (10=AafV).
- (41) Mi mamá se quedó en el cuarto [joráñdo] porque no podía creerlo (11=AbmA).

En cuanto al intercambio de oclusivas en posición final de sílaba, debemos destacar que solo hemos registrado un caso de velarización en una informante merideña (cf. 42). Debemos, asimismo, indicar que este ejemplo aislado no concuerda con lo que la RAE/ASALE (2011: 143) señala cuando indica que la velarización de oclusivas en posición final de sílaba es propia del habla informal de Venezuela, pero no de la zona andina:

- (42) Yo no sabía que habían tantas [oksjóneh] (12≠AbfR).

Con respecto a los rasgos de pronunciación asibilada de *erre* y la pronunciación bilabial de /f/, debemos señalar que no documentamos ningún ejemplo.

Una diferencia que hemos constatado entre nuestros informantes es la mayor tendencia de los hablantes peruanos y venezolanos a la elisión de /d/ final (cf. 43 y 44), en contraste con el mantenimiento de la articulación sorda o sonora del mencionado sonido en los hablantes colombianos (cf. 45 y 46):

- (43) Aquí te dan mucha [liβertá] (12≠AbfR).
- (44) Mi hermano se quedó en Perú terminando su [uniβersiðá] (11=AbmA).
- (45) Yo hubiese terminado en Colombia a los 16 y hubiera salido a la [uniβersiðád] (5≠AbfD).
- (46) Me faltan dos años para que yo pueda ir a la [uniβersiðát] (10=AafL).

En el grupo de hablantes colombianos, hemos registrado en una informante, el cierre de vocales inacentuadas (cf. 47 y 48). Esta informante fue grabada junto a sus dos hermanos y este rasgo no se registró en ellos. Moreno Fernández (2009c: 315) y la RAE/ASALE (2011: 110-111) asocian esta variación, registrada en ciertas variedades americanas y peninsulares, principalmente al habla más rural. El fenómeno, sin embargo, como ya hemos mencionado se ha registrado en una joven citadina que viene de la ciudad de Bogotá, donde hizo toda su educación primaria y parte de la secundaria.

(47) A veces se burlan [djúno] (10=AafL).

(48) ...eso cambió, ¿no? También el uniforme, [pórki] en Colombia siempre teníamos que tener todos la misma vestimenta, entonces llegamos... las niñas todas tenían [ki] tener falda y todas iguales, pero aquí no (5≠AafC).

Entre las informantes venezolanas se ha registrado, además, la articulación no velar de /n/ final (cf. 49). Según Obediente (1998: 17) la articulación no velar de /n/ final constituye un rasgo diferenciador del español andino dentro de Venezuela:

(49) Hay otros que [βeníaŋ] mucho de [afganihtán] (12≠AbfR).

Los ejemplos reportados en esta sección confirman los rasgos dialectales compartidos por los informantes agrupados bajo esta norma, así como también las particularidades más características de cada una de las zonas de procedencia.

5.1.5 Los jóvenes rioplatenses

Como ya anunciamos en el capítulo 3, en términos generales, el español rioplatense o austral se caracteriza por el seseo, el yeísmo de pronunciación rehilada, la asimilación, aspiración o pérdida de /s/ en posición final de sílaba, la tendencia a la pérdida de *-d* y *-r* en posición final, la pérdida de *-d-* intervocálica especialmente en participios, la aspiración de /x/, y la pronunciación tónica de pronombres átonos enclíticos (*reconociéndoló*) (Moreno Fernández 2009c: 339).

El grupo de jóvenes rioplatenses de nuestro corpus estuvo formado por 5 jóvenes argentinas y 3 jóvenes uruguayas. Entre estos dos grupos encontramos características fonéticas comunes y rasgos diferenciadores.

En cuanto a los rasgos en los que percibimos mayor coincidencia se encuentran el seseo (cf. 50), la elisión de /d/ en posición final (cf. 51), la pronunciación tónica de pronombres átonos enclíticos, fenómeno del que cabe destacar que se registró un solo caso (cf. 52), y el debilitamiento de /d/ intervocálica en participios, pero no su elisión (cf. 53):

- (50) Mucho más [fásil] (12≠RbfG).
- (51) Es lo que se habla cuando voy a casa de mis padres... [mitá] francés, [mitá] español (14=RbfT).
- (52) si mi madre me ayuda me dice: “[jeβáteló], te lo doy” (14=RbfT).
- (53) estás [oβliγáðo] de hacer la escuela ahí (12≠RbfH).

En cuanto al yeísmo rehilado, cabe destacar que, aunque prevalece la variante sorda de la articulación rehilada (cf. 54) que se ha generalizado en hablantes jóvenes de Buenos Aires y se ha extendido a Montevideo (Lipski 2002: 192, 373), hemos observado en una de las hablantes uruguayas dos casos de yeísmo no rehilado (55):

- (54) [fo] ni una lágrima y [éaforándo] un montón (12≠RbfH).
- (55) Mi rutina es venir a estudiar, [jeγár] a casa... (14=RbfL).

Tendencias bastante diferenciadas ha presentado también la articulación de /s/ en posición final. Como explica la RAE/ASALE (2011: 202), los distintos procesos relacionados con la /s/ implosiva parecen estar condicionados por factores sociolingüísticos y estilo de hablas. En nuestra muestra, hemos observado una tendencia bastante uniforme en las informantes argentinas a la aspiración de la /s/ final (cf. 56), mientras que en las hablantes uruguayas alternan la aspiración y el mantenimiento del sonido, como puede observarse en los ejemplos 57 y 58 tomados de una misma informante:

- (56) El [iɲgléh] me [kohtó] un montón (12≠RbfG).
- (57) Mi padre vino [áɲtes] (14=RbfL).
- (58) Sin [buhkárlo] encontró trabajo acá (14=RbfL).

En cuanto a la elisión de /r/ final, debemos destacar que hemos registrado un solo caso aislado en una hablante argentina que participó en un grupo mixto junto a hablantes andinas venezolanas (cf. 59):

- (59) Yo, en cambio, llegué y me quería [komuniká] enseguida (12≠RbfG).

En cuanto al fonema /x/, hemos constatado una aspiración faríngea (cf. 60) en las informantes argentinas y la articulación velar (cf. 61) en las informantes uruguayas. En estas últimas hemos registrado un caso de palatalización de /x/ ante /i/ (cf. 62):

- (60) Yo siempre me [keh^sáβa] de la vida social (12≠RbfH).
- (61) Le pagó los [pasáxes] (14=RbfL).
- (62) Vi un alumno, por [exiémplu], que van a ir a llevarlo... y van a hablar con él (13=RbfF).

Otro rasgo propio del español bonaerense es la tendencia a neutralizar la nasal palatal con la secuencia nasal /nj/ (Bongiovanni 2015: 13). En nuestro estudio hemos registrado dos casos en una hablante porteña de primera generación (cf. 63):

- (63) Para las [kinseanjéras], porque fui... este invierno fui a unos quince [ánjos], y estaban todas vestidas iguales (2≠RafM).

5.1.6 Los jóvenes chilenos

Son numerosos los rasgos que definen el plano fonético de la variedad chilena en los jóvenes de este origen que viven en la ciudad de Montreal. Entre las principales características fonéticas del español chileno se encuentran el seseo, el yeísmo, la

aspiración y pérdida de /s/ en posición final, la pronunciación un poco tensa de la che, la tendencia a la pérdida de *-d* en posición final o intervocálica, la asibilación de la erre múltiple /r/ y del grupo *tr*, la pronunciación adelantada o palatalizada de [k] y [x] (Moreno Fernández 2009c, Lipski 2002, Sáez Godoy 2001).

Cualquier fragmento de las entrevistas puede ilustrar fenómenos generalizados no solo en Chile, sino en América y en algunas de las normas de España, como el seseo y el yeísmo, como puede verse en los ejemplos (64) y (65), respectivamente:

- (64) [...] por mi parte, mi papá me dijo que le fue bien [difisil] porque cuando llegó aquí era el invierno con la nieve (15=LbfB).
- (65) Y también la cosa que [jó]... por esa forma de... de hacer la escuela [jó] creo que [ajá] es, lo veo como más difícil poder ir a estudiar algo (15=LbfK).

Entre las soluciones dentro del yeísmo, o fusión de los segmentos /ʎ/ y /j/, la RAE/ASALE (2011: 220-221) recuerdan que este fenómeno cuenta con las siguientes posibilidades: 1) la fricativa palatal sonora [j], 2) la fricativa prepalatal sonora [ʝ], 3) la aproximante palatal sonora plena [j] o debilitada [j̠], 4) la vocal palatal alta no silábica [j̥], y 5) la elisión [ø] cuando se encuentra en contacto con vocal anterior. En el grupo de hablantes chilenos cabe destacar que la fricativa palatal sonora alterna con la producción aproximante palatal sonora, como muestra el siguiente ejemplo:

- (66) Mi prima ahora está en la universidad y está trabajando, pero [ja] [éja]... bueno, obviamente, [ja] está [majór]... (15=LbfK).

En relación con la /s/ implosiva, los distintos estudios consultados (Bolyanatz 2015, RAE/ASALE 2011, Moreno Fernández 2009c, Lipski 2002 y Sáez 2001) coinciden en señalar como característicos del español chileno los rasgos bastante generalizados de la aspiración y la elisión de /s/ implosiva. De manera general, podríamos decir que en estos estudios se asocia la conservación de la sibilante al estilo cuidado y culto, la aspiración se considera el rasgo más generalizado y la elisión parece asociarse bien a grupo sociales con menor instrucción, bien a registros más informales.

En nuestros hablantes, que proceden de orígenes sociales bien diversos y cuyos padres, según hemos podido verificar en el cuestionario y en los comentarios efectuados por los mismos jóvenes durante las entrevistas, han alcanzado distintos niveles de instrucción, la aspiración y la pérdida de /s/ en posición final constituyen rasgos marcados. En posición final de sílaba se percibe una mayor tendencia a la aspiración (cf. 67), mientras que en posición final de palabra este rasgo alterna con la elisión (cf. 68):

- (67) Porque muchas [βéseh] eso... pienso en [ehpaɲól] [i:htoj] [ehkrβjéndo] en [franséh] (15=LbfB).
(68) ¿Fue en [dommíldjéh]? (15=LbfK).

En (67) se nota, además, la elisión de la vocal /e/ en *estoy* y el alargamiento de la vocal precedente. En (68) se aprecia que cuando hay elisión de /-s/ final, generalmente hay posibilidad de asimilación a la consonante inicial de la palabra que sigue (en este caso la nasal /m/). Este rasgo, explica Moreno Fernández (2009c: 377), es frecuente en el habla popular y en registros menos cultos.

En cuanto a la *che*, cabe destacar que si bien el rasgo mayormente señalado en los estudios fonéticos sobre el español de Chile es la producción poco tensa o fricativa de esta consonante (Moreno Fernández 2009c: 378, Sáez Godoy 2001), en nuestros informantes se registra una alternancia entre esta articulación fricativa y una articulación alveolar cercana a [t^s], descrita por Lenz (1940: 150) y reportada por Lipski (2002: 223). En relación con la distribución social de estos elementos, Moreno Fernández (2009c: 380) considera que la variante fricativa puede asociarse tanto al habla popular como al habla de mayor prestigio, y que la variante alveolar está ligada al prestigio y se registra frecuentemente entre mujeres jóvenes de la ciudad. Los ejemplos (69) y (70) ilustran la articulación fricativa y la prepalatal, respectivamente, en un mismo informante:

- (69) Los dos vivieron el tiempo de [pino^fé] (15=LbfK).
(70) se hizo [mút^so] más rápido (15=LbfK).

La pérdida de la /d/ intervocálica que el estudio de Bolyanatz (2015: 77) registra con altos porcentajes, tanto en contextos formales como informales, se documenta asimismo en los informantes del presente estudio (71). Esta pérdida aparece también en posición final, como podemos apreciar en el ejemplo (72):

(71) Bueno, yo por mi parte casi nunca vemos el [láo] de mi mamá [la familia por parte materna] (15=LbfB).

(72) pero sí es [βerðá] (15=LbfK).

La elisión de sonidos consonánticos en posición final no se limita a la *-d* y a la *-s* como ya hemos visto, sino que alcanza también con mucha frecuencia al sonido /r/ en posición final de palabra, especialmente en infinitivos acompañados o no por pronombres clíticos (cf. 73). La pérdida de la *-r* final en los infinitivos parece ser propia de la clase obrera chilena (Lipski 2002: 223). Cabe destacar que en nuestra muestra, aunque no se registran muchos casos de este rasgo (4 casos en total), está presente en tres de los cinco informantes que componen la muestra. Estos informantes han indicado a lo largo de las entrevistas que sus padres se dedican o se han dedicado a trabajos como conserjería y la carga y descarga de camiones, entre otros.

(73) al [asémeðormí] siempre ponía su CD de Julio Iglesias (15=LbmA).

En la norma chilena alternan las variantes asibiladas de las vibrantes simple y múltiple con la articulación rótica de las mismas. Esta asibilación parece asociarse a las hablas populares y al estilo informal. Asimismo, la asibilación se hace presente en el grupo /tr/, articulación que alterna en el registro culto con la pronunciación no asibilada (RAE/ASALE 2011: 261). En nuestra muestra se registra un buen número de asibilaciones del grupo /tr/, fenómeno que queda ilustrado en los ejemplos siguientes:

(74) porque justamente aquí [eɲkóntear] [tɕaβáxo] es... es más simple que allá en Chile (15=LbfK).

(75) los veo a lo mejor como [tɕeh] veces al año (15=LbfB).

En cuanto a las vibrantes, cabe indicar que presentan cierta inestabilidad. En los cuatro hablantes chilenos de segunda generación se registran ejemplos del uso de la vibrante simple en lugar de la múltiple, como [géra] por [géra], [rópa] por [rópa], [reál] por [reál], y ejemplos del uso de la vibrante múltiple por la simple, como [baráta] por [baráta]. Esta incipiente inestabilidad podría tener su origen en el contacto con el sistema del francés, en el que la grafía *r* en sus distintas posiciones corresponde a un sonido fricativo, uvular. Para ofrecer una posible explicación a este hecho se puede considerar, entonces, que el comportamiento homogéneo del francés se transfiere al español y genera esta inestabilidad en el comportamiento de las vibrantes. Sin embargo, si esta inestabilidad estuviese determinada solamente por la influencia del francés debería estar presente en jóvenes de otros grupos de la muestra, no solo en los chilenos, y este no ha sido el caso. La presencia de este rasgo exclusivamente en el grupo chileno nos lleva a asociarlo a una característica del español de Chile, tal y como sucede con la pronunciación asibilada de la /r/, la /-r/ final y el grupo /tr/, pues este rasgo –aunque presente en posiciones restringidas–, causa inestabilidad o alternancia en los sonidos róticos del español.

Otro rasgo fonético característico del español chileno lo constituye la pronunciación menos tensa de /x/ ante vocales anteriores. Siguiendo a la RAE/ASALE (2011:194), en el español de Chile la consonante /x/ se pronuncia velar ante las vocales /a/, /o/ y /u/, y se hace menos tensa y puede llegar a desarrollar una vocal no silábica palatal ante /e/ e /i/. Este fenómeno se documenta en las grabaciones y puede observarse en el ejemplo siguiente:

(76) por [ehiémplu] estamos en la mesa... (15=LbfK).

Por otro lado, entre los rasgos característicos de esta norma se encuentra también la palatalización de las consonantes velares /k/ y /g/ ante /e/ e /i/ ([kjépo] por *quepo*). No obstante, el fenómeno no se registra en las entrevistas realizadas.

Además de estos fenómenos, Sáez (2001) indica como propio del español chileno la diptongación de los hiatos *ea* > *ia* y *oa* > *ua*, hecho que reafirma la tendencia antihiática del español (RAE/ASALE 2011: 339). Hemos registrado un ejemplo de este fenómeno en nuestra muestra (cf. 77):

(77) hay un tipo de actuación que se hace... una actuación de televisión y una actuación de [tját̪eo] (15=LbfK).

Como hemos visto a partir de los ejemplos presentados en este apartado los jóvenes de origen chileno que viven en Montreal conservan de forma definida los principales rasgos fonéticos de su variedad dialectal.

5.1.7 Los jóvenes en grupos mixtos

En el plano fonético debemos destacar que en los grupos mixtos se conservan los mismos rasgos fonéticos que hemos descrito para los grupos de jóvenes que conversaron con otros jóvenes de su misma norma.

En términos generales, en el nivel fonético no se registran mayores indicios de nivelación entre los informantes para asegurar la comprensión inter e intradialectal. Debemos, asimismo, reconocer que la diversidad de rasgos fonéticos no dio evidencia de causar problemas de comprensión entre los participantes en ninguna de las conversaciones registradas.

5.2 Algunos rasgos fonéticos distintos de la norma de origen y del español general

Como hemos visto en los apartados precedentes, en los grupos de jóvenes estudiados se confirma la presencia de la mayoría de los rasgos de la norma de origen; sin embargo, no dejan de presentarse asimismo otros rasgos fonéticos que no están asociados ni a su propia norma, ni a otras normas del español.

Entre estos rasgos podemos mencionar el cambio de acentuación o de sílaba tónica (cf. 78), el cambio vocálico (cf. 79), la nasalización de vocales en posición inicial

(cf. 80), la elisión de la -n final (cf. 81) y la conservación de grupos cultos -CC- y -CT- (cf. 82), el debilitamiento de /tʃ/ (cf. 83 y 84), la articulación más posterior de /r/ (cf. 85 y 86), la alternancia de la vibrante simple y múltiple (cf. 87). Cabe destacar que, cuantitativamente, estos fenómenos son menos numerosos que los rasgos caracterizadores de la propia norma:

- (78) Más los [aráβes] (6=MamA).
- (79) hay mucho... muchos más [peíses] diferentes... (2≠AafP).
- (80) Bueno, mi papá... para él era muy importante que yo supiera leer y escribir, [ãntónseh] él me compró un libro que él tenía cuando era chico (15=LbfB).
- (81) y ellos [enkweñtra] eso muy raro (15=LbfB).
- (82) Pero es que en Quebec es como que el todo el mundo es muy [respektwóso] con el otro (1=PbmL).
- (83) ¿Con qué lo cortamos? ¿Con un [ku'íjo]? ¿Dónde está el [ku'íjo]? (4=CbfY).
- (84) No me recuerdo [mú]o] de lo... cuando estaba [jíkito] (5≠CamG).
- (85) [póxke] todos se ponen los pantalones casi hasta las rodillas (5≠CamN).
- (86) no nos entendemos muy bien [po:] no deja de [fahtiðja:] así (5≠CamG).
- (87) estoy [aβurído] (5≠CamG).

Los ejemplos registrados en la muestra de cambio de acentuación corresponden a palabras esdrújulas del español que son producidas como palabras llanas o graves. Este cambio de sílaba tónica parece darse por influencia del francés. Notamos que posiblemente por influencia de la palabra francesa *arbitre*, cuya sílaba tónica es [.bí.] la palabra esdrújula *árbitro* pasa a convertirse en *arbitro* [arbitro], del mismo modo que por influencia de la palabra francesa *arabe*, la voz *árabe* pasa a pronunciarse [arábe]. Frente a un sistema como el español en el que la ubicación de la sílaba tónica es variable, algunos jóvenes bilingües partieron del sistema del francés, que ubica la sílaba fonética tónica sistemáticamente en la última sílaba (Béchade 1992: 59), y al integrar las voces en cuestión (morfológicamente) al español generan de manera sistemática palabras llanas. El cambio de sílaba tónica no se presenta como un rasgo importante desde el punto de vista cuantitativo y se ha registrado, sobre todo, en hablantes de origen chileno y

mexicano pertenecientes a la segunda generación y a la generación 1.5. Este cambio de acentuación, de palabras esdrújulas a llanas, ha sido registrado como rasgo propio de los niños hispanohablantes en Francia (Quilis *et al.* 1982).

Como recuerda la RAE/ASALE (2011: 109-111), desde antiguo se han registrado en el español sustituciones vocálicas, especialmente las de vocales átonas (*recebir* por *recibir*), aunque también se han registrado en menor medida las de vocales tónicas (*semos* por *somos*). También indica que son sustituciones cada vez menos frecuentes. Asimismo se indica que común tanto en el español peninsular (norte y occidente de España) como en el de América (centro de México, parte central de Costa Rica, República Dominicana, Colombia, Bolivia, noroeste de Argentina, Uruguay, Perú y ciertas zonas aisladas de Chile) es el cierre de las vocales medias átonas finales (*pocu* por *poco*, *perru* por *perro*). Este cierre vocálico generalmente se asocia a la procedencia de medios rurales o a los sociolectos medios y bajos. En nuestra muestra hemos encontrado ciertos casos de sustitución vocálica. Los más numerosos han sido casos de cierre vocálico de *e > i* (*dicían* por *decían*, *feminina* por *femenina*) o de *a > e* (*tel* por *tal*, *peíses* por *países*), pero también hemos registrado dos casos de apertura de *e > a* (*teleseria* por *teleserie*) y de *u > o* (*películas* por *películas*). Los casos de alternancia vocálica se registran en hablantes de generación 1.5 y segunda de origen chileno y peruano (variedades en las que las obras consultadas registran el fenómeno).

Si bien, en un primer acercamiento podríamos asociar el cierre vocálico a una característica propia de la variedad dialectal, una mirada más detallada nos deja ver además en los casos de cierre vocálico una relación estrecha entre la voz en que se presenta el cierre y la voz equivalente en francés. De tal manera que podríamos asociar a la influencia del francés los cambios vocálicos en distintas voces como *tel* en lugar de *tal*, *peís* en lugar de *país* o *feminina* en lugar de *femenina*. En el primer caso, la vocal *a* del adjetivo demostrativo español es sustituida por la vocal *e* de la palabra equivalente en francés (*tel/ telle*). En el segundo caso, la *a* del sustantivo *país* es sustituida por *e* y la palabra se acerca a la voz francesa *pays* [peí]. El caso de la voz *feminina*, en el que *e* se sustituye por *i*, presenta una semejanza vocálica con la voz francesa *fémnine*. En términos generales, son un poco más numerosas las voces que siguen esta adaptación

fonética y su aparición no se restringe al plano del sustantivo o del adjetivo, sino que puede registrarse también en el verbo. En tal sentido, podemos encontrar ejemplos como *dicir* o *dicirlo* por *decir* o *decirlo*, que bien podríamos asociar al infinitivo francés *dire*. Este cierre de la *e* átona por influencia de la *i* tónica se documenta también en otras áreas del español en contacto con otras lenguas, como en Galicia con el gallego. Aunque no contamos con una muestra suficientemente amplia como para profundizar en este aspecto, creemos que los casos de inestabilidad vocálica, y muy específicamente los de cierre vocálico, podrían estar asociados a la influencia del francés en aquellos contextos lingüísticos coincidentes, o de mayor cercanía, y a hablantes en cuyas variedades de origen estas alternancias son más comunes. Con este cambio vocálico el hablante, salvando la distancia morfológica, acerca la voz hispana al significante francés y crea un punto de convergencia entre los dos sistemas lingüísticos. Al igual que en nuestro estudio, Quilis *et al.* (1982) han constatado en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia una cierta inestabilidad vocálica que puede llevar tanto al cierre como a la abertura de las vocales. Cabe destacar que dentro de este fenómeno no hemos incluido los ejemplos de cierre vocálico de la informante colombiana de primera generación, ejemplos que hemos asociado a su variedad dialectal de origen, pues son más sistemáticos y no son asociables a voces del francés que pudieran generar el cambio vocálico; además, se trata de una hablante de primera generación con menos de cinco años en la ciudad de Montreal que ha estado expuesta por más tiempo a su norma de origen.

En cuanto a la nasalización, cabe destacar que el español registra en ciertas variedades dialectales de España, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá, Perú, la costa caribeña de Colombia y Venezuela, la costa de Ecuador y el norte de México una elisión de la nasal en posición final de palabra y la consecuente nasalización de la vocal precedente. En francés, por su parte, si la consonante nasal ocupa la posición final, la vocal se combina con esta consonante y se nasaliza (Grevisse y Goosse 2016: 72). Recordemos que en la variedad estándar del francés hay 16 vocales de las cuales 12 son orales (/a/ /ɛ/ /e/ /i/ /œ/ /ə/ /ø/ /y/ /ɑ/ /ɔ/ /o/ /u/) y 4 nasales (/ẽ/ /œ̃/ /õ/ /ũ/) (Béchéde 1992: 16-17). En nuestra muestra,

aunque de manera muy aislada, se registraron casos de nasalización vocálica en una informante mexicana de generación 1.5 y en una informante chilena de segunda generación. Nos pareciera que esta nasalización registrada en la muestra específicamente en el segmento *en* (en la preposición *en* y el adverbio *entonces*) producida por las informantes como [ã] es un rasgo que bien podría atribuirse igualmente a la influencia del francés, pues la articulación del segmento corresponde a la articulación francesa de la nasal y porque el origen dialectal de las hablantes no coincide con las variedades del español donde se registra dicho fenómeno. En relación con el fonema nasal /n/ también cabe señalar que se registraron casos de elisión en posición final de palabra en dos hablantes chilenas de segunda generación. Este sonido nasal /n/ en francés, en posición final de sílaba o de palabra, otorga el rasgo de nasalización al sonido vocálico anterior como vimos anteriormente. Si bien en los ejemplos registrados no se percibe la asimilación nasal, sí queda clara la elisión de este fonema en posición final de palabra, lo que podría atribuirse de manera parcial a la influencia del francés. El rasgo de nasalización se ha registrado también en los niños hispanos emigrantes en Francia. En efecto, Quilis *et al.* (1982) indican las tres formas posibilidades: i) pérdida de la consonante nasal, ii) nasalización de la vocal plena [leõ], y iii) nasalización de la vocal y conservación del segmento nasal [kaŋθjõn]. Es importante destacar que estos rasgos no se han registrado en los informantes de otras normas. Pérez Solas (2006: 137) explica que el hablante francófono no reconoce la secuencia vocal oral + consonante nasal y por tanto ante esta secuencia emite una vocal nasal. Una posible hipótesis frente a esta transferencia en el plano fonético sería que algunos hablantes de generación 1.5 y 2 no reconocen en la secuencia <vocal oral + consonante nasal>, la consonante nasal como segmento aislado y reducen la articulación del segmento bien sea a través de la articulación de una vocal nasal propia del sistema francés o a través de la elisión del segmento nasal.

Como es sabido, a lo largo de la historia el español ha simplificado en algunos casos los grupos -CT- (*respetar* de *respectar*) y -CC- (*aceptar* del latín ACCEPTĀRE, *acentuar* del latín medieval ACCENTUARE), contextos que el francés ha conservado (*respecter*, *accepter*, *accentuer*). Las voces *respectar*, *aceptar* y *acentuar*

documentadas en el corpus han sido registradas en hablantes españoles, mexicanos, rioplatenses y chilenos de los tres grupos generacionales. Todo parece indicar que la influencia del francés invita a conservar estos grupos cultos en los respectivos verbos del español. Como es sabido, los grupos -CT- y -CC- latinos tuvieron evoluciones diversas en las distintas lenguas romances. En español se consolida la reducción de estos grupos consonánticos hacia finales del siglo XV en casos como *fructo* > *fruto* (FRUCTUS) o *accentuar* > *acentuar* (ACCENTUARE), mientras que en francés la tendencia fue mantenerlo en las palabras derivadas del latín, como en *direct* (DIRECTUS) o *accepter* (ACCEPTARE) (cf., entre otros, Calandrelli 1907: 1666, Obediente 2000: 223).

Mientras en el español del Caribe se documenta la alternancia bastante sistemática de [tʃ] y [j] (RAE/ASALE 2011: 207-208, Díaz-Campos 2014: 96-97), en el español del Venezuela la africada rara vez pierde el rasgo oclusivo (Lipski 2002: 382). En nuestra muestra, en 3 de los 13 jóvenes entrevistados se registran realizaciones debilitadas de /tʃ/. Dos de estos jóvenes son chicas de la generación 1 y 1.5 y estas realizaciones han sido muy esporádicas en estos hablantes (cf. 83). Sin embargo, en el joven de segunda generación en el que se registra esta articulación, podemos afirmar que se da de forma más sistemática (cf. 84). Si bien, este rasgo articulatorio está presente en muchas variedades del español caribeño, no parece ser el español venezolano uno de sus escenarios principales. Por tal motivo, asociamos la presencia de este rasgo más a la posible influencia del francés que cuenta con la articulación fricativa de la grafía o <ch> o hipotéticamente a la influencia de alguna de las variedades regionales del español donde se registra la alternancia sistemática entre el sonido fricativo y el africado. Esta misma fricativización ha sido reportada en un estudio sobre los hispanismos en el oeste de Argelia, probablemente por influencia del árabe clásico, del francés y del andaluz (Kaddour 2012: 91-92).

En cuanto al fonema /r/, el estudio sobre el español de los niños emigrantes en Francia destaca que el sonido vibrante puede ser remplazado por el simple. Asimismo, se registraron algunas producciones asibiladas de la vibrante múltiple, que en ocasiones tuvo una articulación uvular semejante a /x/, una articulación retrofleja e incluso la

pérdida del fonema en posición postnuclear (Quilis *et al.* 1982). En los dos hablantes caribeños de segunda generación hemos notado también ciertas variaciones en la producción de /r/ simple y múltiple (cf. 87). En otros casos pareciera retrasarse la articulación alveolar de /r/. Uno de estos jóvenes alterna la vibrante simple en posición de coda silábica con una vibrante simple más posterior que se acerca a la /r/ uvular fricativa del francés (cf. 85). El otro joven de segunda generación tiene una articulación retrofleja de /r/ simple y múltiple (cf. 86). Esta articulación más posterior de la vibrante nos invita a pensar en una influencia de la /r/ uvular del francés. La articulación retrofleja de /r/ simple y múltiple se ha registrado también en una hablante argentina de la generación 1.5.

En líneas generales, podemos señalar que de manera incipiente se percibe en este nivel lingüístico una ligera influencia del francés en el español de estos jóvenes, especialmente en los de la segunda generación y los de la generación 1.5. Cabe destacar, además, que cuando en su discurso introducen palabras o expresiones del francés (o del inglés) por lo general no integran las voces extranjeras al sistema fonético del español, tal y como deja ver el ejemplo (88) con el topónimo de Montreal/Montréal:

(88) A mí lo que me decía mi entrenador de fútbol era “no estás hecho de azúcar”, “no te vas a derretir”. Pero aquí en... en [mõʁeal] si un entrenador de fútbol te dice eso... (1=PbmD).

Para concluir, recordamos que del mismo modo que en las comunidades monolingües los jóvenes reproducen los rasgos fonéticos locales (Roca Marín 2007), parece que en situaciones de contacto lingüístico, y fuera de la comunidad lingüística de origen, esta situación se repite. Con todo, el análisis del nivel fonético nos deja ver la conservación bastante sólida de los rasgos fonéticos propios de las distintas normas del español en los jóvenes hispanos de primera generación y un leve grado de permeabilidad ante el francés en los hablantes de las siguientes generaciones (1.5 y segunda), hecho que concuerda con la teoría de la transferencia en el plano del contacto lingüístico que

propone que en situación de contacto el hablante bilingüe puede transferir en los distintos niveles lingüísticos rasgos de una lengua a otra (cf., por ejemplo, Silva-Corvalán 2001: 269).

En resumen, la revisión llevada a cabo de los rasgos fonéticos de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal nos proporciona los siguientes hechos:

1. En las producciones orales de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal se pueden constatar los cambios fónicos más representativos del español actual, tales como el yeísmo, la fricativización de la *ch*, el debilitamiento de la /s/ final y de la /d/ intervocálica (Moreno Fernández 2005: 983).
2. En las tres generaciones de jóvenes en estudio se conserva buena parte de los rasgos caracterizadores de las diferentes variedades dialectales de origen y, en algunos casos, se dejan ver rasgos sociolectales asociados a las variedades de herencia, es decir a la de los padres de estos jóvenes.
3. La transferencia de ciertos rasgos fonéticos del francés al sistema del español es más frecuente entre hablantes de la generación 1.5 y de la segunda generación.

6. Rasgos morfosintácticos

Como ya hemos remarcado en el capítulo 2 (§ 2.5), el nivel morfosintáctico es, de manera semejante al nivel léxico-semántico, un nivel de análisis lingüístico en el que se puede constatar la influencia de las lenguas mayoritarias de la zona junto a las cuales convive el español en Montreal.

Para este nivel de análisis, hemos trabajado con las conversaciones en grupo. Dividimos el presente capítulo en tres grandes apartados: i) la presencia de fenómenos propios del español actual; ii) los principales rasgos morfosintácticos de la norma de origen, apoyándonos para ello en los rasgos presentados para cada norma por Moreno Fernández (2009c) y descritos en § 3.6.2; y iii) algunos rasgos morfosintácticos distintos del español general y de la norma de origen.

6.1 Presencia de fenómenos propios del español actual

En este apartado, dedicado a los fenómenos propios del español moderno que han alcanzado gran expansión más allá de las fronteras geográficas determinadas, nos centramos en concreto en el queísmo y el dequeísmo, la pluralización de *haber* impersonal y la extensión de *-s* en la segunda persona del singular del pretérito perfecto simple por ser los fenómenos de mayor extensión geográfica.

6.1.1 *Queísmo y dequeísmo*

El queísmo es definido en la NGLA (RAE/ASALE 2009: 3248) como “la supresión indebida de la preposición que precede a la conjunción *que*”. El fenómeno es presentado por Gómez Torrego (1999), quien afirma que hay dos tipos de queísmo: el conjuntivo y el pronominal. En el primer caso, el queísmo se refiere a la omisión de la preposición que precede a la conjunción *que*, y en el segundo caso a la omisión de la preposición que precede al relativo *que*. Ambos tipos de queísmo se registraron en las conversaciones de los jóvenes hispanos de Montreal. El ejemplo (1a) ilustra un caso de queísmo conjuntivo y el de (1b) un caso de queísmo pronominal:

- (1) a. yo *me acuerdo* \emptyset *que* en Perú nos tiraban tizas en la cara (11=AbmA).
b. Tengo *unos amigos* \emptyset *que* les gusta la cumbia (8=MbmJ).

Como explica Gómez Torrego (1999: 2135-2136), los casos de *queísmo conjuntivo* suelen aparecer junto a verbos pronominales o no pronominales seguidos de complemento de régimen (*enterarse ~~de~~ que, alegrarse ~~de~~ que, depender ~~de~~ que, confiar ~~en~~ que*); en estructuras atributivas o de participios en oraciones pasivas seguidas de complementos de adjetivo (*estar seguro ~~de~~ que, ser informado ~~de~~ que*); en complementos de sustantivo (*la duda ~~de~~ que, la base ~~de~~ que*); en locuciones conjuntivas (*con la condición ~~de~~ que, a pesar ~~de~~ que*); y en estructuras adverbiales (*además ~~de~~ que*).

En cuanto al *queísmo pronominal*, Gómez Torrego (1999: 2142-2145) indica que la supresión de la preposición delante del relativo *que* se registra frecuentemente en: i) estructuras ecuacionales para enfatizar (*con este lápiz fue ~~con~~ ~~el~~ que escribí*); ii) con *que* como complemento indirecto (*hay gente ~~a~~ ~~la~~ que le gusta viajar*); iii) con *que* como complemento circunstancial (*el hotel ~~at~~ ~~el~~ que nosotros llegamos*); iv) con *que* como complemento de nombre (*los niños que sus padres vinieron ayer*)²⁸; v) en casos en los que el relativo *que* va antecedido de la misma preposición que precede al antecedente (*con el chico ~~con~~ ~~el~~ que salgo*); y vi) en casos en los que el antecedente del relativo es un sustantivo con significado temporal (*el día ~~en~~ que te conocí*).

Entre las conversaciones de los jóvenes hispanos de Montreal se registró un total de 50 casos clasificados como *queísmo*, de los cuales 36 (72 %) pertenecen al *queísmo conjuntivo* y 14 (28 %) al *queísmo pronominal*.

Dentro del *queísmo conjuntivo*, los verbos pronominales de régimen preposicional constituyen el escenario más favorecedor para la presencia del *queísmo* (cf. 2a). Entre los verbos registrados se encuentran *acordarse* (con 16 menciones), *darse cuenta* (con 11), y *hablar, alegrarse, depender* y **recordarse* (con una sola mención). La presencia del fenómeno con verbos pronominales de régimen preposicional, y muy especialmente con el verbo *acordarse*, confirma la tendencia general apuntada por Gómez Torrego (1999: 2141), que a su vez se apoya en el trabajo de Gómez Molina y Gómez Devís (1995). En la muestra se registran también cuatro usos *queístas* en

²⁸ El fenómeno ha sido denominado, no sin recibir críticas, *quesuismo* y consiste en la sustitución de *cuyo* (de + SN) por la secuencia continua o discontinua *que + su(s)* o *artículo con valor posesivo* (RAE/ASALE 2009: 3358, Gómez Torrego 1999: 2143-2144).

estructuras atributivas o de participios en oraciones pasivas seguidas de complementos de adjetivo (cf. 2b) y uno en complementos de sustantivo (cf. 2c).

- (2) a. Y ahí *me di cuenta que* estaba en otro país (13=RbfM).
- b. Ya *estamos acostumbradas que* a una persona adulta hay que hablarle con ‘usted’ (7=MbfN).
- c. Tiene un *miedo terrible que* yo me quede en casa sola (12≠RbfH).

En el caso del queísmo pronominal, los contextos con *que* como complemento indirecto (7 casos, 50 %), *que* como complemento circunstancial (4 casos, 29 %), *que* precedido de sustantivo con significado temporal (2 casos, 14 %), y *que* como complemento de nombre (1 caso, 7 %) son los que favorecieron la presencia del fenómeno. Los ejemplos de (3a-d) ilustran respectivamente cada uno de ellos:

- (3) a. Yo tengo amigas acá *que* no les gusta bailar (12≠RbfH).
- b. Tenía una cama doble en el piso para mis papás y un colchón doble en el piso *que* estábamos Carolina, mi hermana, y yo (13=RbfR).
- c. ...pero llega una época de tu vida *que* tienes que estar más con tu familia (8=MbfD).
- d. Fui a una casa, no hace mucho tiempo, de unos amigos de mi mamá *que sus* hijos... este... tienen por... mi misma edad (6=MamA).

En cuanto al dequeísmo, este es definido como el empleo no justificado de la preposición *de* delante de la conjunción subordinante *que* (RAE/ASALE 2009: 3248, Gómez Torrego 1999: 2107). Según Gómez Torrego (1999: 2108-2115), la presencia de este fenómeno se ve favorecida en los siguientes contextos: i) oraciones subordinadas sustantivas con función de sujeto (*me consta de que lo hizo*); ii) subordinadas sustantivas con función de complemento directo (*dijo de que vendría*); iii) oraciones copulativas (*la idea es de que llegue temprano*); iv) en ciertos complementos de régimen en los que se confunde la preposición (*confió de que lo trajeran* por *confió en que lo trajeran*); v) en aposiciones predicativas (*esto es lo raro: de que el gobierno venezolano no caiga*); vi) en locuciones conjuntivas (a medida *de que*, una vez *de que*, así es *de que*); vii) en estructuras ecuacionales (*lo bueno es de que no lo sabes*); y viii) en adverbios o locuciones adverbiales que introducen subordinadas (*por supuesto de que*).

En nuestra muestra se registró un total de 16 casos de dequeísmo. De estos usos, 7 (44 %) aparecieron en oraciones copulativas (cf. 4a), 5 (31 %) en oraciones subordinadas sustantivas con función de complemento directo (cf. 4b), 2 (12.5 %) en subordinadas sustantivas con función sujeto (cf. 4c), y otros 2 (12.5 %) en la locución adverbial *puede que* (cf. 4d).

- (4) a. La diferencia entre México es *de que nosotros tenemos secundaria* (8=MbmJ).
- b. ...para que supieran *de que él fuma* (5≠AamN).
- c. Te cuesta trabajo mínimo *de que una persona se pare y te diga: "hola"* (8=MbmJ).
- d. *Puede de que* lo puedas recuperar (8=MbmJ).

En cuanto a la distribución y extensión de estos dos fenómenos, la NGLE (RAE/ASALE 2009: 3248) indica que ambos son más frecuentes en la lengua oral que en la lengua escrita, que se han extendido de forma desigual en el mundo hispanohablante y que parecen ser más frecuentes en el español americano que en el peninsular. Según la gramática académica, aunque el queísmo es un fenómeno menos marcado que el dequeísmo, ninguno de los dos goza de prestigio.

En nuestra muestra hemos registrado casos de queísmo en jóvenes de todas las normas estudiadas, aunque el mayor promedio por hablante se produce en el grupo rioplatense (16 casos, 2), seguido del grupo andino (15 casos, 1,15). El fenómeno parece ser más frecuente en hablantes de generación 1 (19 casos, 1) y 1.5 (20 casos, 1), de sexo femenino (37 casos, 1,19), mayores de 18 años (39 casos, 1,39) y en grupos donde participaron jóvenes de la misma norma dialectal (41 casos, 1,17), tal y como vemos en la tabla 1²⁹.

²⁹ La cifra entre paréntesis indica el promedio de uso por hablante, calculado a partir del número de registros en cada casilla y dividido entre el número total de hablantes. Para verificar el número total de hablantes por casilla cf. § 4.

| <i>Norma</i> | Peninsular | Caribeña | Mexicana-C | Andina | Rioplatense | Chilena |
|-------------------|-------------------|----------|----------------|-----------|--------------|---------|
| | 1 (0,25) | 3 (0,23) | 10 (1) | 15 (1,15) | 16 (2) | 5 (1) |
| <i>Generación</i> | Generación 1 | | Generación 1.5 | | Generación 2 | |
| | 19 (1) | | 20 (1) | | 11 (0,78) | |
| <i>Sexo</i> | Masculino | | | Femenino | | |
| | 13 (0,59) | | | 37 (1,19) | | |
| <i>Edad</i> | > 18 | | | < 18 | | |
| | 39 (1,39) | | | 11 (0,44) | | |
| <i>Grupo</i> | De la misma norma | | | Mixto | | |
| | 41 (1,17) | | | 9 (0,5) | | |

Tabla 1. Distribución del queísmo según los criterios extralingüísticos

El fenómeno del dequeísmo, por su parte, se registró en la muestra en la norma mexicano-centroamericana (10), seguida de las normas andina, chilena y rioplatense. No se registraron usos dequeístas ni en la norma peninsular ni en la norma caribeña. Este fenómeno fue más frecuente en hablantes de generación 1 (13 casos, 0,68), de sexo masculino (12, 0,54), mayores de 18 años (14, 0,5) y en conversaciones junto a jóvenes del mismo origen dialectal (13, 0,37), como muestra la tabla 2.

| <i>Norma</i> | Peninsular | Caribeña | Mexicana-C | Andina | Rioplatense | Chilena |
|-------------------|-------------------|----------|----------------|----------|--------------|---------|
| | 0 (0) | 0 (0) | 10 (1) | 3 (0,23) | 1 (0,12) | 2 (0,4) |
| <i>Generación</i> | Generación 1 | | Generación 1.5 | | Generación 2 | |
| | 13 (0,68) | | 1 (0,05) | | 2 (0,14) | |
| <i>Sexo</i> | Masculino | | | Femenino | | |
| | 12 (0,54) | | | 4 (0,12) | | |
| <i>Edad</i> | > 18 | | | < 18 | | |
| | 14 (0,5) | | | 2 (0,08) | | |
| <i>Grupo</i> | De la misma norma | | | Mixto | | |
| | 13 (0,37) | | | 3 (0,16) | | |

Tabla 2. Distribución del dequeísmo según los criterios extralingüísticos

Aunque en la tabla anterior hemos calculado el promedio de aparición del fenómeno por hablante, cabe destacar que de los 53 informantes de la muestra, el queísmo se registró en 26 hablantes diferentes (46.4 %), mientras que el dequeísmo solo se registró en 7 hablantes distintos (13.2 %). De los 16 casos de dequeísmo documentados, los 10 casos registrados en la norma mexicana-centroamericana pertenecen a un mismo hablante, los 3 casos registrados en la norma andina pertenecen a 3 hermanos y los 2 casos registrados en el grupo chileno pertenecen a dos primos. Estos datos confirman, de cierta manera, la mayor difusión del queísmo entre los hablantes hispanos de Montreal.

6.1.2 Pluralización de haber impersonal

Desde un punto de vista normativo, el verbo *haber* impersonal es un verbo transitivo y como tal se espera que no concuerde con su complemento directo (*Había muchos niños en la calle*). Sin embargo, en muchas zonas de la geografía hispana, tanto en Europa como en América, se registra el uso pluralizado de este verbo impersonal (*Habían muchos niños en la calle*), en la lengua oral y en la lengua escrita (RAE/ASALE 2009: 3063). Como recuerda Díaz-Campos (2014: 170), el uso pluralizado de *haber* parece responder a una regularización en la que la presencia de un único argumento invita al hablante a interpretarlo como sujeto. Este fenómeno ha sido estudiado en muchos países hispanoamericanos (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela).

Por su parte, Pato (2016a) indica que el fenómeno ha sido registrado en ciertas regiones de España (Cataluña, Murcia, Valencia, Islas Canarias, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Andalucía, Navarra y Aragón), figura ya en los datos del ALPI (*Atlas lingüístico de la Península Ibérica*, 1962), así como en otros atlas como el ALEcant (*Atlas lingüístico y etnográfico de Cantabria*, Alvar 1995), el ALCyL (*Atlas lingüístico de Castilla y León*, Alvar 1999) y el ALECMAN (*Atlas lingüístico y etnográfico de Castilla-La Mancha*, García Mouton y Moreno Fernández 2003). El autor emplea los datos del COSER (*Corpus oral y sonoro del español rural*, Fernández-

Ordóñez 2005-2016) para ampliar la distribución geográfica en el español peninsular y ofrecer una primera aproximación del fenómeno.

Tras una revisión de los estudios sobre la pluralización de *haber*, Pato (2016a: 359) recuerda que los principales criterios lingüísticos que se han tomado en cuenta para estudiar el fenómeno son la posición del SN respecto al verbo, la presencia de cuantificadores en el SN, el rasgo [+humano] del SN y el tiempo verbal. En el plano sociolingüístico, los parámetros que se han estudiado regularmente son el sexo del informante, el nivel sociocultural y el bilingüismo.

Para el caso del español peninsular, los datos de Pato (2016a) muestran que el orden V+SN, el rasgo [+humano], la indefinitud y el imperfecto de indicativo son los factores que parecen favorecer la pluralización de *haber*.

El estudio de DeMello (1991-1994) aborda el fenómeno desde un punto de vista contrastivo y tiene en cuenta datos de once ciudades del mundo hispano: Bogotá, Buenos Aires, Caracas, La Habana, La Paz, Lima, Madrid, Ciudad de México, San Juan de Puerto Rico, Santiago de Chile y Sevilla. En el plano dialectal, el autor comprueba que el fenómeno es más común en el español americano que en el peninsular, tanto en registros cultos como no cultos. Pero mientras que en ciudades como Lima, La Paz, Caracas, San Juan y Santiago “es relativamente común”, en otras como Bogotá y La Habana alcanza unos porcentajes medianos, en Ciudad de México y Buenos Aires el fenómeno es raro y en Madrid y Sevilla “no existe” (DeMello 1991-1994: 447). Como ya mostraron Bentivoglio y Sedano (1989), en el plano lingüístico la presencia de un complemento [+humano] favorece la pluralización de *haber*, así como el imperfecto de indicativo, que obtiene una mayor frecuencia que otros tiempos verbales. Además, la tercera persona del plural (*habían*) es más frecuente que la primera persona del plural (*habíamos*).

Entre los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal se ha registrado también la pluralización de *haber* impersonal en cuatro de las seis normas estudiadas, tal y como muestra la siguiente tabla.

| Norma | Hablantes | Casos | Promedio |
|----------------|------------------|--------------|-----------------|
| Andina | 13 | 11 | 0,84 |
| Caribeña | 13 | 3 | 0,23 |
| Mexicano-CA | 10 | 3 | 0,3 |
| Rioplatense | 8 | 1 | 0,12 |
| Peninsular | 4 | -- | -- |
| Chilena | 5 | -- | -- |
| TOTALES | 53 | 18 | 0,33 |

Tabla 3. Distribución dialectal de la pluralización de *haber* impersonal

Si bien los datos de que disponemos no son aptos para analizar el fenómeno estadísticamente, podemos comprobar que, salvo para el caso de los jóvenes de origen chileno, los datos coinciden con los resultados de DeMello (1991-1994). Al igual que en los trabajos previamente mencionados, de los 18 casos de *haber* impersonal pluralizado, 16 (89 %) corresponden al imperfecto *habían* (cf. 5a), uno al pretérito perfecto indefinido *hubieron* (cf. 5b) y otro se encuentra en una perífrasis (cf. 5c). En cuanto al complemento, nuestros resultados coinciden igualmente con los trabajos citados, pues 11 (61 %) de los casos reportados cuentan con un complemento [+humano] (cf. 5a y c) y 7 (39 %) con uno [-humano] (cf. 5b). En cuanto a la posición, todos los ejemplos siguen el orden V+SN, como vemos a continuación.

- (5) a. *Habían* puros filipinos (11=AbfE).
 b. Durante el almuerzo *hubo... hubieron* dos pegas (3=CaFA).
 c. *Pueden haber* refugiados (6=MafD).

En relación con los aspectos sociolingüísticos, nuestros datos dejan ver que el fenómeno estudiado es más frecuente en hablantes femeninos (15 casos, 0,48), en jóvenes mayores de 18 años (13 casos, 0,46), en hablantes de las generaciones 1 y 1.5 (9 y 8 casos, respectivamente), y que se da con promedios muy semejantes tanto en los grupos donde participaron jóvenes de la misma norma dialectal como en los grupos donde participaron jóvenes de diferentes normas dialectales (11 y 7 casos, respectivamente).

| Generación | Generación 1 | Generación 1.5 | Generación 2 |
|-------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|
| | 9 (0,47) | 8 (0,4) | 1 (0,07) |
| Sexo | Masculino | Femenino | |
| | 3 (0,13) | 15 (0,48) | |
| Edad | > 18 | < 18 | |
| | 13 (0,46) | 5 (0,2) | |
| Grupo | De la misma norma | Mixto | |
| | 11 (0,31) | 7 (0,38) | |

Tabla 4. Distribución de la pluralización de *haber* impersonal según los criterios extralingüísticos

De todos los fenómenos generales del español estudiados en el presente estudio, la pluralización del verbo *haber* impersonal es el único rasgo que tiene un promedio ligeramente mayor entre hablantes de grupos mixtos. Este dato podría dar indicio de una valoración positiva del fenómeno por parte de los hablantes jóvenes de origen hispano, posiblemente porque la amplia difusión de la estructura los lleva a considerarla una estructura correcta del español. En nuestra muestra se registraron casos en los que un hablante, en un mismo enunciado, corrige una forma no pluralizada por otra pluralizada (cf. 5b). En este sentido, Malaver (1999) señala que la conciencia lingüística de la pluralización de *haber* impersonal en Caracas, específicamente ante las formas *habían-hubieron*, muestra que los hablantes caraqueños no consideran la variante *habían* incorrecta y que no asocian esta forma a niveles socioculturales bajos. La clasificación de la variante *hubieron*, por el contrario, alterna entre correcta e incorrecta. Esta última variante sí fue asociada al nivel socioeconómico del hablante. La menor presencia de la forma *hubieron* en nuestro corpus, así como su aparición en grupos de conversación junto a jóvenes de la misma norma dialectal, podría estar asociada al hecho de que esta forma goza de menos prestigio también entre los jóvenes hispanos de Montreal.

Por otro lado, no se ha registrado ningún caso de pluralización de haber en primera persona del plural (*habemos, habíamos*).

Con todo, la pluralización de *haber* es un rasgo que se mantiene en el español de los jóvenes de Montreal, pues como señala Pato (2016a: 383) este fenómeno ya no parece ser una excepción en el español moderno, sino un fenómeno legítimo ampliamente extendido.

6.1.3 Extensión de la terminación -s de la segunda persona del singular al pretérito perfecto simple

Tal y como recuerda la NGLE (RAE/ASALE 2009: 193), desde los primeros textos del español se registra “una marcada tendencia a extender la -s característica de la segunda persona del singular en los pretéritos perfectos simples (*cantastes, dijistes, salistes*)”. Este uso ha sido descrito, sobre todo, en el ámbito rural (cf., por ejemplo, Bobes Naves 1968, para el sayagués, o Álvarez Nazario 1992, para el boricua), aunque también se documenta en judeoespañol, y se considera un vulgarismo.

El fenómeno, poco frecuente en nuestro corpus, ha sido registrado en una hablante de segunda generación de origen guatemalteco (cf. 6a) y en una hablante de generación 1.5 de origen rioplatense (cf. 6b), este último caso corresponde al marcador conversacional de alteridad *¿vistes?*, que es tratado en § 8.2.

- (6) a. ...es “hola” a todos, es “hola”... “¿Ya *saludastes* a todo el mundo?” (7=MbfN).
b. Me acuerdo que... una vez estábamos en el auto y había una cola de como dos, tres cuerdas, y yo preguntaba a mis padres como, “¿para qué es? Ah, esto es como para ser cajera en un... en un negocio”... porque no había trabajo; eso me acuerdo como que me marcó, porque nunca, *¿vistes?*... aunque tenía seis años, me di cuenta que eso no era normal, entonces nos mudamos acá (13=RbfR).

6.1.4 Otros fenómenos del español general

Además de los fenómenos gramaticales generalizados en el español moderno que hemos revisado en los apartados anteriores, mencionaremos ahora algunas particularidades que se hicieron presentes en la muestra, aunque con pocas menciones. Quedan ilustradas en los ejemplos que se presentan a continuación.

- (7) a. Es como decíamos *denantes* que el español es como más íntimo, como más emoción (15=LbfB).
b. A *nadien* de... o sea, ni siquiera a mi primo, si es menor o mayor que yo, ni siquiera a mi hermano [se le levanta la voz]... el respeto a la familia es enorme (8=MbmJ).
c. Y pues, sí, este... *en veces* la compartía [la cerveza] ahí con este... con mi mamá (8=MbmJ).

d. Hay un chico en la clase que lo vi y dije: “ese es mexicano”. Era mexicano, y *ahorita* es mi mejor amigo (6=MafD).

e. –Además tienes que... chu [ju]... eh... ¿cómo se dice “chuchoter [ju]oté?” (1=PbmL). –Hablar *bajito* (1=PbmJ).

En primer lugar, hacemos referencia al uso de *denantes* por una hablante chilena de segunda generación (cf. 7a). El *Diccionario de la lengua española* (RAE 2014) reporta esta forma como adverbio desusado con el valor de ‘antes’, pero el *Diccionario de americanismos* (ASALE 2010) no incluye este adverbio. La NGLE (RAE/ASALE 2009: 2323) explica que en muchos países americanos se registran las formas del español antiguo *enantes* y *enantito* (‘hace un momento’) y, ocasionalmente, *denantes* y *endenantes*. Unas calas en el corpus CREA deja ver cinco registros de *denantes*, de los cuales tres figuran en muestras orales de Chile y están fechados en la segunda mitad de la década de los 90.

El segundo fenómeno (cf. 7b) es el uso de *nadien* (pluralizado) en lugar de *nadie*. Esta forma fue empleada por un joven mexicano de primera generación. La NGLE (RAE/ASALE 2009: 3632) indica que, en algunas zonas del mundo hispano, se registra las formas *nadies*, *naide*, *naides*, *naidie*, *naiden*, *naidens* y *nadien* como variantes populares del pronombre *nadie*. A este respecto, el CREA ofrece 23 casos de *nadien*: 14 en Venezuela y 9 en México. El *Diccionario de americanismos* (ASALE 2010), por su parte, amplía el uso para México, Chile, Venezuela y Ecuador, como variante rural y popular.

La locución adverbial *en veces*, usada en lugar de *a veces*, también se registró en nuestra muestra (cf. 7c). Esta locución es empleada por un hablante mexicano de primera generación. El *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE/ASALE 2005) afirma que es un uso propio del habla popular de algunos países de América, y el CREA confirma su empleo mayoritariamente en México (15 casos) y Venezuela (7 casos). El *Diccionario de americanismos* (ASALE 2010) ofrece la voz *enveces* (rural), exclusiva de Chile, con el significado de ‘con frecuencia esporádica’.

Para cerrar este apartado señalamos la presencia de adverbios con diminutivo en todas las normas y generaciones estudiadas. Dentro de este grupo registramos los adverbios *bajito*, *poquito*, *clarito*, *ahorita*, *encimita* y *tempranito*, entre otros. Se

confirma en el español de los jóvenes de Montreal este rasgo del español moderno que, como indica la NGLE (RAE/ASALE 2009: 632), consiste en la tendencia a unir sufijos apreciativos diminutivos a adverbios (cf. 5d) o adjetivos en función de adverbios (cf. 5e). El caso de *ahorita* ya está lexicalizado en gran parte del español de América y, tal y como figura en el *Diccionario de Americanismos* (ASALE 2010), puede presentar varios significados: i) ‘dentro de un momento’; ii) ‘hace un rato’, iii) ‘en este momento, ya’.

6.2 Principales rasgos morfosintácticos de la norma de origen

En el presente apartado hacemos mención a aquellas características particulares de cada zona de origen que se han registrado en el corpus. Un panorama general de estos rasgos –según la caracterización ofrecida por Moreno Fernández (2009c), Moreno Fernández y Otero Roth (2007) y Lipski (2002)– ha sido ya revisado en § 3.6.2.

En los siguientes apartados hacemos mención, pues, de los rasgos que han sido presentados en estos trabajos, así como de otros fenómenos no incluidos en dichos estudios que son caracterizadores, aunque no exclusivos, de la variedad dialectal.

Como vimos en § 3.6.2, uno de los rasgos caracterizadores de las diferentes normas de origen viene dado por el sistema de tratamiento pronominal. En este sentido, tal y como se detalla en § 8.1.2, los jóvenes hispanos de Montreal manejan los sistemas de tratamiento gramatical de sus normas dialectales de origen, son capaces de describir el funcionamiento de estos sistemas y los han puesto en uso tanto en la interacción directa durante las conversaciones como en el discurso reportado. El sistema pronominal de cada norma es tratado en el apartado correspondiente al nivel pragmático (§ 8.1).

6.2.1 Los jóvenes peninsulares

Entre los rasgos caracterizadores de su norma de origen, registramos entre estos jóvenes el uso de la forma en *-se* del pretérito imperfecto de subjuntivo y el leísmo.

En cuanto a la preferencia por la forma en *-se* del pretérito imperfecto de subjuntivo, la NGLE (RAE/ASALE 2009: 1803) señala que ambas formas (*-ra* y *-se*) alternan en la lengua escrita tanto del español americano como en el europeo, aunque prevalece las formas en *-ra*. En cuanto a la lengua oral, se indica que tanto en América como en España prevalecen los usos en *-ra*, y que en las variedades americanas los usos

en *-se* son percibidos como más afectados, mientras que en el español europeo no se asocia la selección de esta forma a ese matiz estilístico.

En la muestra, el uso de las formas en *-ra* es más frecuente en un hablante del centro-norte de España y en el hablante de origen murciano (cf. 8a), mientras que las formas en *-se* se registran en un hablante madrileño (cf. 8b). Cabe destacar que, en términos generales, las formas en *-se* se documentan también con frecuencias semejantes en los jóvenes caribeños, andinos y rioplatenses.

- (8) a. Cogí el bus y no sabía dónde parame. Una señora vieja y todo eso... me ha dicho: “sí, tú sigue a la derecha”... tal... sin que se lo *pidiera* (1=PbmD).
b. Yo visto igual como si *viviese* en Madrid (1=PbmL).

En cuanto al leísmo, la NGL (RAE/ASALE 2009: 1212) define este fenómeno como el uso de los pronombres dativos *le/les* con función de acusativo. Dentro de este uso se distinguen tres casos: i) el leísmo de persona masculino, ii) el leísmo de persona femenino, y iii) el leísmo de cosa. En España el leísmo de persona masculino es el más extendido, y se registra incluso en la lengua culta (RAE/ASALE 2009: 1215). Este empleo parece haberse extendido desde Castilla a casi toda España, aunque en Aragón y Andalucía es menos frecuente (Fernández-Ordóñez 1999: 1388-1389). En nuestra muestra se han registrado usos leístas en tres de los cuatro hablantes del grupo de origen peninsular. De los tres casos de leísmo registrados, dos son leísmos de persona masculino (cf. 9a) y el tercero un leísmo referido a un animal (personificado) (cf. 9b).

- (9) a. Yo tengo un amigo que va a venir el año que viene a HEC a hacer la prepa y *le* animé yo a venirse (1=PbmJ).
b. ...es que lo critican: “Ay, *le* maltratan al toro” (1=PbmL).

6.2.2 Los jóvenes caribeños

De las características enunciadas en § 3.6.2, en el grupo de los jóvenes caribeños se registra el tuteo, el queísmo, el uso del diminutivo afectivo en adverbios y la posposición de posesivos.

En cuanto a las formas de tratamiento, como quedó indicado anteriormente, tanto el tuteo como el uso de *ustedes* para la segunda persona de plural serán abordados en §

8.1.2. El queísmo, fenómeno en expansión no únicamente en el español caribeño sino en todo el mundo hispano, ha quedado descrito en § 6.1.1. Los usos de diminutivos en adverbios se verán en § 8.4.2.

Por lo que respecta a la posición de los pronombres posesivos, se documentan casos como el siguiente.

(10) a. La profesora *mía* de *accueil* (3=CafA).

En este empleo del posesivo pospuesto, como sostienen de Stefano y Chumaceiro (1992) en un estudio realizado en Caracas, en los posesivos de primera persona la posposición es más frecuente en la lengua hablada que en la escrita y en los niveles socioeconómicos bajos.

Además de las características generales de la norma, Moreno Fernández (2009c: 238) recuerda un rasgo típico del español venezolano-caribeño: el uso de estructuras de *ser focalizador* (cf. 11). Este fenómeno se verá en detalle, a propósito de las estrategias intensificadoras, en § 8.4.2.

(11) Y ahí se habla *es* francés (3=CamC).

6.2.3 Los jóvenes mexicano-centroamericanos

En el nivel gramatical, los jóvenes de origen mexicano-centroamericano conservan rasgos como el uso del morfema de diminutivo *-it-* (cf. 12a), el uso de *hasta* con valor de inicio (cf. 12b), la pluralización de *haber* impersonal (§ 6.1.2) y el uso de diminutivo afectivo en adverbios (§ 6.1.4).

(12) a. ...porque los italianos tienen su *acentito* (6=MafD).
b. Cuando hago esta práctica en los hospitales, puedo acostarme *hasta* las dos, tres de la mañana haciendo trabajos (8=MbfD).

El sufijo de diminutivo más extendido actualmente en todo el mundo hispánico, *-ito/-ita* (*casita*), admite las variantes morfológicas *-cito/-cita* (*mujercita*) y *-ecito/-ecita* (*jefecito*) (RAE/ASALE 2009: 630 y 638). En ciertas zonas –como el Caribe– puede

alternar con *-ico/-ica* por disimilación de la segunda *-t-* en muchos casos (*zapatico*) (RAE/ASALE 2009: 630). Según Moreno Fernández (2009c: 255), el diminutivo *-it-* es frecuente en el español mexicano-centroamericano, rioplatense y chileno.

Otro de los rasgos característicos del español de esta zona es el uso de la preposición *hasta* con valor de inicio (llega *hasta* mañana > llega ‘*no antes de*’ mañana), como figura en el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2014), o como negación expletiva (llega *hasta* mañana > *no* llega *hasta* mañana), como se explica en la NGLA (RAE/ASALE 2009: 3704). Este uso de *hasta* se ha registrado entre los jóvenes hispanos de origen salvadoreño y mexicano que viven en Montreal (12b).

6.2.4 Los jóvenes andinos

De las características generales presentadas por Moreno Fernández (2009c: 301) en el plano gramatical, registramos, aunque con pocas apariciones, la posposición del posesivo con preposición (complemento de régimen), tal y como puede observarse en el siguiente ejemplo.

(13) Hice voleibol en el equipo *de ellos* (5≠AafC).

Como característica propia de los hablantes de este grupo dialectal, hemos encontrado también el uso cuantificador del adjetivo *harto* (‘mucho, bastante’) que si bien pertenece al registro culto en el español general y fue de uso común en el español europeo hasta el siglo XIX, hoy forma parte de la lengua estándar en las variedades chilena y andina (RAE/ASALE 2009: 1386 y 1484, Pato 2016b: 205-208). Entre los informantes del estudio documentamos los siguientes ejemplos de *harto*, modificando a otro adjetivo (cf. 14a) o en posición postverbal (cf. 14b):

- (14) a. Siempre es *harto* diferente (10=AafL).
b. Yo dejé de jugar el año pasado en exterior porque costaba *harto* (5≠AafC).

Otra característica propia del español de la zona andina –compartida con el castellano septentrional en España (Pato 2004), el español popular de la variedad rioplatense y algunas zonas de Chile y el sur de Colombia (Kany 1969: 197-198)– es el

uso del condicional en las prótasis de las oraciones condicionales (RAE/ASALE 2009: 1779). Un ejemplo de este uso se registró en una hablante de origen peruano, donde se comprueba la uniformidad entre la prótasis y la apódosis (*sería... sería*):

(15) Si *sería* más grande, sería más difícil (2≠AafP).

Un rasgo que, generalmente, se adjudica de forma específica al español colombiano es el uso del verbo *ser* con función focalizadora (cf., por ejemplo, Pato 2010a y 2013), tal y como veremos con detalle en § 8. En nuestro corpus este empleo ha sido registrado entre hablantes colombianos y peruanos. Llama la atención la presencia de esta estructura en un hablante peruano, pues hasta ahora no se había señalado el fenómeno en el español del Perú. Debemos hacer notar que el informante mantiene una relación sentimental de larga duración con una joven de origen colombiano, por lo que podría pensarse –quizá– en una influencia entre variedades dialectales en un contexto donde el español no es lengua oficial.

6.2.5 Los jóvenes rioplatenses

Entre las características regionales propias del grupo rioplatense señalamos las siguientes: la formación de diminutivos con el morfema *-it-* (cf. 16a), el uso del prefijo *re-* con valor superlativo (cf. 16b) y la duplicación o doblado del clítico átono de complemento directo o acusativo (cf. 16c-d).

- (16) a. Después estuvimos un mes en un *departamentito* (13=RbfR).
b. ...tenía el pelo rubio, divino y se lo había cortado *recortito* (12≠RbfH).
c. *La* quería invitar a *Magdi* (12≠RbfH).
d. En general yo *lo* extraño *el uniforme* (13=RbfR).

Como vimos en § 6.2.3, el sufijo de diminutivo más común en las distintas variedades del español es *-it-*. Moreno Fernández (2009c: 339) recuerda que esta forma caracteriza al español austral. En nuestra muestra se registró este uso solo en las hablantes de origen argentino, y no entre las informantes uruguayas.

El uso del prefijo *re-* con valor superlativo será retomado en § 8.4.2. En el caso de las jóvenes rioplatenses este prefijo se registró tanto en jóvenes argentinas como uruguayas y alternó con otros prefijos como *super-* e *hiper-*.

Además de los rasgos morfosintácticos generales de la zona, Cuervo (2013) señala entre los rasgos propios del español argentino la duplicación del complemento directo con tópico final, tal y como queda ilustrado en (16c-d). Según la NGLE (RAE/ASALE 2009: 1248-1249), el doblado nominal de complemento indirecto (*Ya le dije a Juan*) y el doblado nominal de complemento directo en estructuras dislocadas o de tópico inicial (*A Marta la vi ayer*) son comunes en el español general, pero el doblado de complemento directo de tópico final (*Lo compré el libro*) es muy poco frecuente. Solo en el español rioplatense este último tipo de duplicación es muy común, sobre todo con grupos nominales definidos referidos a personas, aunque también se registran casos de complemento de cosa con o sin preposición (*Los traje los libros / Los traje a los libros*). El doblado nominal de acusativo, como indica la NGLE, no admite elementos indefinidos (**No lo traje a ninguno / *No lo compré un libro*), interrogativos (**¿A quién la conociste?*) y relativos (**La mujer a la que la vi*). Entre las informantes argentinas de nuestro estudio se registraron tres casos de doblado nominal de complemento directo, dos de ellos de persona (cf. 16c) y uno de cosa (cf. 16d).

Además de los rasgos hasta aquí considerados, se documenta entre las hablantes uruguayas de la muestra el uso de la locución adverbial *de repente* con el valor de ‘posiblemente, quizás, a lo mejor’ (cf. 17), valor que figura en el *Diccionario de la lengua española* (RAE/ASALE 2014) como coloquial en República Dominicana, Venezuela y Uruguay.

- (17) –¿Pero alguna vez te hicieron sentir que no hablabas bien? (Entrevistadora).
–No, en el acento *de repente*, porque no tengo el acento de una persona que nació acá [risas], pero si no, todo el mundo trata de integrarte (14=RbfL).

El *Diccionario de americanismos* (ASALE 2010)³⁰, por su parte, lo da como propio de El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Bolivia, además de la

³⁰ A este respecto hay que señalar también que el *Diccionario de americanismos* (ASALE 2010) incluye la forma lexicalizada *derrepente*, con el significado ‘de vez en cuando’, solo para Ecuador.

República Dominicana, Venezuela y Uruguay. La NGLÉ (RAE/ASALE 2009: 2381) generaliza los valores antes enunciados de ‘posiblemente, quizás, a lo mejor’ al español americano (salvo en las Antillas y en Canarias)³¹.

6.2.6 *Los jóvenes chilenos*

De las características propias del español chileno enunciadas en § 3.6.2 se registran, entre los jóvenes de este grupo residentes en Montreal, el queísmo (cf. 18a) y el dequeísmo (cf. 18b). Estos fenómenos han sido descritos en § 6.1.1.

- (18) a. Yo me acuerdo \emptyset que en ese momento era verano (15=LbfK).
b. y también como dice [NP] *de que* ella antes de hacer algo siempre piensa en sus papás (15=LbfB).

Aparte de las características del español chileno reportadas en § 3.6.2, se ha registrado en este grupo el uso del adverbio *ya* con el valor de ‘sí, de acuerdo’, es decir como término de polaridad positiva (RAE/ASALE 2009: 3636). Esta forma figura en el *Diccionario de americanismos* (ASALE 2010) para el español de Chile, pero también en Paraguay, oeste de Bolivia, Ecuador, Nicaragua y República Dominicana, tanto en registros cultos como populares.

- (19) —Eh... hablo más francés con ellos, pero a veces va a tener una expresión que me va a salir en español. Por ejemplo hay cosas que salen mejor en español. Depende de la situación (15=LbfK).
—*Ya*, igual, depende de la situación y, claro, el español es más emocionante... digamos, como idioma. Así cuando hay emociones, uso el español y yo, la verdad, depende de la persona... a quien hablo. Si veo que es... es un francés no le voy a hablar en español, claro (15=LbmA).

³¹ De los nueve casos registrados en nuestra muestra, ocho pertenecen al grupo de origen uruguayo y uno al grupo de origen caribeño.

6.2.7 Los jóvenes en grupos mixtos

En el plano morfosintáctico, comprobamos que en los grupos mixtos hubo menos presencia de usos regionales que en los grupos donde participaron jóvenes de la misma norma dialectal.

En la siguiente tabla, dejando de lado las formas de tratamiento (que serán tratadas en § 8), presentamos el registro de los 16 fenómenos estudiados según el tipo de grupo en el que participaron los informantes.

| Fenómenos gramaticales | | Grupo | |
|------------------------|---|-------|-------|
| | | Mismo | Mixto |
| 1 | Leísmo | √ | -- |
| 2 | <i>Hasta</i> con ‘valor de inicio’ o como negación expletiva | √ | -- |
| 3 | <i>Ya</i> con valor de ‘sí’ | √ | -- |
| 4 | Condicional en la prótasis condicional | -- | √ |
| 5 | Formas en <i>-se</i> en el pretérito imperfecto de subjuntivo | √ | √ |
| 6 | Pluralización de <i>haber</i> impersonal | √ | √ |
| 7 | <i>Ser</i> con función focalizadora | √ | √ |
| 8 | Cuantificador <i>harto</i> | √ | √ |
| 9 | <i>De repente</i> con valor de ‘posiblemente, quizás, a lo mejor’ | √ | √ |
| 10 | Posposición de posesivos | √ | √ |
| 11 | Diminutivo <i>-it-</i> | √ | √ |
| 12 | Diminutivo afectivo en adverbios | √ | √ |
| 13 | Queísmo | √ | √ |
| 14 | Dequeísmo | √ | √ |
| 15 | Prefijo intensificador <i>-re</i> | √ | √ |
| 16 | Duplicación de clíticos | √ | √ |

Tabla 5. Distribución de los fenómenos regionales según el tipo de grupo

Como se puede ver en la tabla 5, los grupos en los que participaron jóvenes de la misma norma dialectal registran una mayor variedad de fenómenos regionales que los grupos en los que participaron jóvenes de diferentes orígenes dialectales (15 de los 16 fenómenos regionales registrados se manifestaron en grupos de la misma norma).

Por otro lado, fenómenos gramaticales como el leísmo, el uso de *hasta* con ‘valor de inicio’ o como negación expletiva y el uso de *ya* con valor de ‘sí’ aparecen exclusivamente en grupos homogéneos desde el punto de vista dialectal. Usos

compartidos por varias normas y más generalizados (como los referidos de 5 a 14) se documentan también en grupos mixtos. Sin embargo, en el grupo rioplatense hemos observado que fenómenos que parecen ser especialmente caracterizadores de la norma de origen, como el uso del prefijo intensificador *re-* o el doblado de clíticos complementos directos, se registra tanto en grupos de la misma norma como en grupos mixtos. Si comparamos este dato con otro de los resultados obtenidos en el estudio de las actitudes lingüísticas en este grupo (cf. § 9.2), que indica que el grupo de jóvenes rioplatenses de forma mayoritaria no asocia el concepto de ‘mejor español’ a ninguna norma en particular, podríamos interpretar que estos jóvenes se sienten ‘cómodos’ al usar también estructuras gramaticales propias de su variedad dialectal sin importar el origen dialectal de sus interlocutores. El único rasgo dialectal que se registró únicamente en grupos mixtos fue el uso del condicional en la prótasis de las oraciones condicionales. Cabe destacar también que este fue el único ejemplo del fenómeno reportado en toda la muestra.

En términos generales, la selección de fenómenos regionales más extendidos en grupos heterogéneos desde el punto de vista dialectal, y una cierta discreción en el uso de fenómenos regionales más particularizados que parecen reservarse a la interacción en grupos de hablantes de la misma norma dialectal, podría reflejar una estrategia de acomodación comunicativa.

6.3 Algunos rasgos distintos de la norma de origen y del español general

A continuación, presentaremos aquellos usos que se han registrado entre los hispanohablantes jóvenes de la ciudad de Montreal que son distintos del español general y de la zona dialectal de origen.

6.3.1 Preposiciones

Las preposiciones han sido una de las categorías gramaticales que mayor número de usos no coincidentes, ni con rasgos específicos de la norma de origen ni con rasgos generales del español actual, ha registrado en nuestro corpus.

Las preposiciones son definidas por autores como Gómez Torrego (2008), como palabras que cumplen la función de relacionantes dentro de la oración, y según autores

como Pottier (1968), desde el punto de vista semántico, pueden dividirse en dos grandes planos: uno dimensional, que incluye las nociones de espacio y tiempo, y otro nocional.

Los casos registrados serán estudiados atendiendo a las siguientes categorías: i) omisión de la preposición *a* ante complemento directo humano (CDH), ii) omisión de la preposición *a* ante complemento indirecto (CI), iii) alternancia de preposiciones en el plano dimensional, y iv) alternancia de preposiciones en el plano nocional. Al final del apartado ofreceremos una relación entre estos usos y los parámetros sociolingüísticos.

6.3.1.1 Omisión de la preposición *a* ante complemento directo humano

Como es sabido, el complemento directo puede ir introducido por la preposición *a* cuando se trata de un complemento de persona o personificado. Sin embargo, existen casos de alternancia y vacilación (RAE/ASALE 2009: 2630-2631). La preposición *a* es obligatoria delante de complementos directos formados por un nombre propio de personas o animal (*acompañé a Luis*); por pronombres personales tónicos (*lo vi a él*), interrogativos, exclamativos y relativos (*¿A quién viste?*) y algunos indefinidos de persona (*no prefieren a nadie*), así como por un sintagma nominal definido³² (*observé al estudiante*) siempre que no designen tipos de individuos (*prefería Ø los trabajadores*). En el caso de los grupos nominales indefinidos, hay alternancia. De tal manera, admiten la preposición *a* los sustantivos escuetos o sin determinante acompañados de algún modificador (*la empresa busca a profesionales calificados*) y grupos nominales coordinados (*la inseguridad ataca a jóvenes y ancianos*). Para determinar la ausencia o presencia de preposición en el caso de los complementos directos humanos indefinidos juega un papel importante la naturaleza semántica del verbo. Así, los verbos de afección, por ejemplo, exigen la preposición ante un complemento indefinido (*asustar a muchos*), mientras que la rechazan los verbos de causación y petición (*el director pidió Ø muchos jugadores*) y los verbos existenciales *haber* y *tener* (*en este grupo tenemos Ø algunos estudiantes comprometidos*) (RAE/ASALE 2009: 2630-2643).

Por su parte, en francés el complemento directo no va introducido por preposición (Grevisse y Goosse 2016: 349) y, normalmente, salvo si es un pronombre, el complemento directo se sitúa a la derecha del verbo. Pueden cumplir la función de

³² Ya se trate de una persona o de un animal, especialmente doméstico (*llevó a su perro*).

complemento directo grupos nominales, pronombres, infinitivos y oraciones subordinadas completivas (Chartrand *et al.* 1999: 107-108). Grevisse y Goosse (2016: 349) afirman que el infinitivo y la proposición son introducidos por «des mots-outils, préposition dans un cas, conjonction dans l'autre : il craint de perdre sa place – je crains qu'il ne perde sa place».

Entre los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal se han registrado 22 casos de omisión de la preposición *a* ante complemento directo humano en cuatro de las seis normas estudiadas: andina, rioplatense, mexicano-centroamericana y chilena. Los ejemplos (20a-b) ilustran esta omisión.

- (20) a. A veces no hay tiempo para ver \emptyset los amigos (7=MbfV).
b. Yo conocí \emptyset ese señor que tiene como 35 años y sigue viviendo con su mamá (2≠AafP).

Este rasgo también ha sido reportado en el español de hablantes bilingües en Cataluña por influencia del catalán, lengua en la que el complemento directo no va introducido por preposición (Klee y Lynch 2009: 64). Asimismo, cabe destacar que el fenómeno es común entre los estudiantes de español lengua extranjera (ELE) como una categoría de 'error' con tendencia a fosilizarse (Brisson y Maccabée 1998: 198, Fernández Vallejo 1994). La presencia, pues, de este fenómeno en la interlengua de estudiantes francófonos, así como en hablantes bilingües español-catalán, hace pensar que la reducción puede asociarse a la influencia del contacto con la lengua mayoritaria de la zona, el francés.

6.3.1.2 Omisión de la preposición *a* ante complemento indirecto

El complemento indirecto es una función sintáctica que pueden desempeñar los pronombres de dativo y los sintagmas nominales (que designan receptor, destinatario, experimentador, etc.) introducidos por la preposición *a* (RAE/ASALE 2009: 2655).

Siguiendo a Vígara Tauste (2005: 87-88), especialmente en el español coloquial y oral, en los enunciados con un sujeto no humano pospuesto al verbo y un complemento indirecto humano (*a María le gusta el chocolate*), el hablante tiende a tematizar el sujeto y 'proponer' un nuevo sujeto, que coincide con el sujeto- experimentador pero no con el

sujeto-gramatical. En este procedimiento (*prolepsis*) se manifiesta la tendencia a omitir la preposición introductora del complemento indirecto humano (\emptyset *María le gusta el chocolate*) con el fin de tematizar un nuevo sujeto, el sujeto real de la experiencia. Este rasgo se ha registrado en 14 ocasiones en nuestra muestra:

- (21) a. \emptyset *La gente le gusta tener contactos* (2≠PamF).
b. Y, \emptyset *yo*, y \emptyset *todos mis hermanos*, la primera lengua que nos enseñaron es el español (15=LbfK).

Como podemos apreciar en los ejemplos anteriores, en esta tematización puede darse solo la omisión de la preposición *a* introductora (cf. 21a) o puede darse también, además de la omisión de la preposición introductora, un cambio del pronombre tónico de complemento (*a mí*) por un pronombre sujeto (*yo*) (cf. 21b).

Este rasgo se ha registrado en jóvenes de todas las variedades dialectales estudiadas, pues el fenómeno no está asociado a una caracterización dialectal, por lo que en ese sentido correspondería a un rasgo general. No obstante, lo incluimos dentro de este apartado por considerarlo un tipo de caracterización diafásica que se asocia a un registro particular, el coloquial, dentro del cual se inserta el lenguaje juvenil de la muestra recogida en Montreal.

6.3.1.3 Alternancia o cambio de preposiciones en el plano dimensional

La principal alternancia que se ha registrado en el plano dimensional, tanto en el eje espacial como en el temporal, es la de las preposiciones *a* y *en*.

En el plano espacial ha sido particularmente numerosa la alternancia *a/en* con verbos de movimiento para indicar direccionalidad. Como es sabido, los verbos de movimiento en español funcionan con una amplia gama de preposiciones según el aspecto que se quiera destacar. En efecto, para indicar direccionalidad suelen emplearse las preposiciones *a*, *para* o *hacia* (*ir a París*), para indicar no direccionalidad suelen emplearse *por* o *en* (*correr por la plaza*), el movimiento hacia el interior con ciertos verbos viene marcado por la preposición *por* (*colarse por*), para la marca de inicio u origen se utiliza *de* y *desde* (*viene de París*), y para indicar el medio de desplazamiento destaca el uso de la preposición *en* (*viajar en carro*) (RAE/ASALE 2009: 2742-2771).

En la muestra se han registrado 28 casos de sustitución de la preposición *a*, con verbos de movimiento para indicar direccionalidad, por la preposición *en*, que no cuenta con esta función en el español general. Son ejemplos de este uso los siguientes:

- (22) a. Fui en una escuela llamada Sainte-Cécile (10=AamS).
b. Me mudé aquí en Brossard (5≠CamA).

Siguiendo la NGLÉ (RAE/ASALE 2009: 2760), el uso de en con complementos de destino (*ir en casa de Juan*), de herencia latina, permanece en ciertas construcciones dialectales que no han pasado a la lengua culta. Klee y Lynch (2009: 74 y 163) indican que este uso direccional de la preposición *en* se registra en el castellano de la zona gallegohablante, en Paraguay por influencia del guaraní y, en menor medida, en las zonas del guaraní en Argentina.

Este empleo también se documenta entre los estudiantes de español lengua extranjera, como categoría de ‘error’ con tendencia a fosilizarse (cf., por ejemplo, Brisson y Maccabée 1998: 198).

En el corpus se registra, asimismo, un uso de *a* para indicar medio de desplazamiento con medios de transporte, empleo que normalmente iría acompañado de la preposición *en*. En realidad, el siguiente ejemplo (cf. 23) parece un cruce entre la construcción *coger el bus* y la construcción *ir en el bus*:

- (23) antes no me dejaba salir mucho, ahora me deja salir adonde quiera, pero tiene que decirlo, me tiene que... antes no me dejaba coger... ir al bus (2≠AafP).

Por su parte, en francés la preposición *à* contempla el lugar como un punto, y en un desplazamiento esta preposición puede introducir también el lugar de llegada (*Elle va à l’université, Elle arrive au Venezuela*). Se emplea la preposición *en*, con este mismo valor, cuando se trata de nombres de países femeninos o que comienzan por vocal (*Ils vont en France, Ils vont en Uruguay*) (Grevisse y Goosse 2016: 1455 y 1464). Los verbos de movimiento que permiten el cambio de preposición en nuestro corpus son *ir*, *llegar*, *mudarse*, *venir*, *salir* y *volver*, equivalentes a los verbos franceses *aller*, *arriver*, *déménager*, *venir*, *sortir* y *rentrer*.

El contraste con el francés permite comprobar que el uso de la preposición *en* en español para indicar direccionalidad con verbos de movimiento no retoma el uso general del francés (en el que también se emplea la preposición *à*), sino que en esta selección parece generalizarse el uso restringido de *en* con valor de ‘direccionalidad’.

Aunque el uso de las preposiciones en relación con los criterios extralingüísticos será analizado de manera general al final de este apartado, en este caso específico consideramos pertinente adelantar algunos detalles. El empleo se registra en todas las normas dialectales, salvo en la peninsular, y obtuvo promedios más altos en hablantes de sexo femenino (23 casos, 0,74), de la segunda generación (15 casos, 1,07) y en conversaciones junto a jóvenes del mismo origen dialectal (23 casos, 0,65), tal y como se resume en la tabla 6.

| <i>Generación</i> | Generación 1 | Generación 1.5 | Generación 2 |
|-------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|
| | 2 (0,10) | 13 (0,65) | 15 (1,07) |
| <i>Sexo</i> | Masculino | | Femenino |
| | 7 (0,31) | | 23 (0,74) |
| <i>Edad</i> | > 18 | | < 18 |
| | 15 (0,53) | | 15 (0,6) |
| <i>Grupo</i> | De la misma norma | | Mixto |
| | 23 (0,65) | | 7 (0,38) |

Tabla 6. Distribución de la alternancia *a/en* con verbos de movimiento según los criterios sociolingüísticos

Es interesante remarcar que el uso de *en* para indicar direccionalidad con verbos de movimiento aumenta de forma considerable con el paso de la generación de inmigrante (2-13-15), ya que este dato podría interpretarse como un asentamiento del rasgo en el tiempo. Asimismo, llama la atención que, a diferencia de otros rasgos sintácticos que parecen estar condicionados por el contacto con el francés (cf. § 6.3.3), este uso haya sido más frecuente entre hablantes de la misma norma dialectal, escenario que –como hemos visto y veremos en los distintos niveles de análisis– ha sido más propicio para la recepción de rasgos dialectales. Este hecho invita a pensar que posiblemente, en este uso particular de *en*, los jóvenes del corpus no perciben una relación con la lengua mayoritaria de convivencia. Los datos no pueden responder a este

tipo de hipótesis, pero abren la puerta para profundizar en futuros trabajos sobre el alcance de este y otros usos en el español de Montreal.

En el plano espacial, además de indicar direccionalidad o destino, la preposición *a* se usa para localizar en el espacio personas u objetos respecto a un punto definido (*a la derecha*, *al norte*), con un uso muy restringido, para indicar el lugar concreto donde algo sucede³³ (*A la entrada había mucha gente*), y para señalar distancia (*a tres kilómetros*) o límite (*el cabello le llegaba a la cintura*) (Fernández López 1999: 22). En francés, por su parte, la preposición *à* sirve para indicar lugar (*Ils sont à l'école*) o medio de transporte (*Ils rentreront à cheval*) (De Villers 2010).

En cuanto a los usos espaciales de la preposición *en*, cabe destacar que esta puede indicar el lugar en el que se localiza o sucede algo (*Estudié en la Universidad de Montreal*); ubicación interna (*Luisa está en la librería*); el medio de transporte (*Iremos en bicicleta o en tren*) y, con verbos que indican penetración, precisar el lugar hacia el interior del cual se produce el movimiento (*Mételo en el bolso*) (Fernández López 1999: 34-35). En francés, en este mismo plano, la preposición *en* indica el lugar donde se está (*Les étudiants sont en classe, Il habite en France*³⁴) (De Villers 2010: 606).

En la muestra observamos 12 casos en los que la preposición *en* para indicar localización ha sido sustituida por *a*. Aunque en francés los límites entre el uso de las preposiciones *à* y *en* no son tan nítidos (*être à l'école, être en classe*), parece estar generalizado el uso de la preposición *à* con función localizadora. Cabría pensar, pues, que este uso localizador de *à* del francés se ha extendido al español de los jóvenes de Montreal. En (24) presentamos dos ejemplos de este uso localizador de *a*:

- (24) a. La tenemos que poner *a* una guardería (8=MbfD).
Il faut l'inscrire à la garderie.

³³ En latín se empleaban las formas *ad + acusativo* e *in + acusativo* para indicar 'lugar adonde' o 'lugar en donde'. La diferencia radicaba en que la primera se empleaba para lugares abiertos y la segunda para lugares cerrados. Estos rasgos se perdieron en español y *a* pasó a denotar dirección, mientras que *en* pasó a indicar 'el lugar en donde'. Persisten, no obstante, ciertos usos restringidos de *a* con valor de localización en el español, como *quedarse a la puerta, sentarse a la mesa, esperar a la entrada* (RAE/ASALE 2009: 2259).

³⁴ Como vimos anteriormente, se usa *en* ante nombres femeninos de países, nombres de regiones, nombres masculinos de países que comienzan por vocal y nombres femeninos de grandes islas.

b. Estudiamos inglés al colegio (15=LbfK).
Nous étudions l'anglais à l'école.

En el plano temporal, aunque de forma menos sistemática que en los usos estudiados previamente, también se registra la alternancia en el uso de *a* y *en*.

Dentro de esta categoría, en español *a* se emplea para indicar el tiempo de manera concreta, específicamente para indicar una hora (*Llega a mediodía*). Entre los usos temporales de *en* destacan la expresión de un período de tiempo en que tiene lugar un acontecimiento (*En verano viajaré/ Viajaré en verano*), y de un período de tiempo en el que se realiza algo (*Remodelaron la casa en dos meses*) (Fernández López 1999: 23 y 35). Estos usos de *a* y *en* son compartidos por el francés (*Il arrive à midi; En été je vais voyager/Je vais voyager en été ; Ils ont rénové la maison en deux mois*) (De Villers 2010: 606).

Registramos en la muestra en el plano temporal los siguientes usos: i) adición de la preposición *a* en expresiones temporales del español construidas con los determinantes *cada* y *todo* (*a cada vez, a todos los días, a cada fin de semana*); ii) sustitución de *en* por *a* (*a ese momento*); y iii) sustitución de *a* por *en* (*en cualquier hora*).

Los ejemplos de (25) ilustran los usos documentados de expresiones temporales del español construidas con *a* y los determinantes *cada* y *todo*:

- (25) a. Comentarios que uno hace *a todos los días* (12≠AbfM).
b. Aquí puedes ver a tu vecino salir *a todas la mañanas* y no lo vas a saludar (8=MbfD).
c. Y mi papá siempre me decía que *a cada vez* que iba a ese curso... me decía: “¿Y por qué me están enseñando francés?” (15=LbfK).

En francés, por regla general los complementos «où l'idée de périodicité est explicitée par *chaque* ou *tout* se construisent d'ordinaire sans préposition» (Grevisse y Goosse 2016: 434). Por su parte, *l'Office québécoise de la langue française* (2017) indica que el empleo de la preposición *à* en las expresiones *à chaque instant, à chaque moment, à tout instant* y *à tout moment* es corriente y obligatoria. Cabe destacar, sin embargo, que no parece haber acuerdo en cuanto al uso de *chaque fois* y *à chaque fois*. En ese sentido, mientras *Antidote* (en su 9ª versión) registra la expresión *à chaque fois*,

De Villers (2010: 289) reporta *chaque fois* e indica que el uso de este tipo de estructuras con la preposición *à* tiende a salirse del uso general. En todos los ejemplos anteriores se puede constatar que las expresiones *a todos los días*, *a todas las mañanas* y *a cada vez* indican periodicidad, lo que nos lleva a pensar que los hablantes del corpus asociarían el uso de esta preposición, uso no normativo en francés, a la idea de recurrencia o periodicidad.

Los ejemplos de (26) muestran la alternancia entre las preposiciones *en* y *a* en expresiones de temporalidad:

- (26) a. Pero también es que depen-... no puedes, en México no puedes salir *en cualquier hora* a caminar así en la calle (6=MafD).
b. Pero *a ese momento* yo me di cuenta (12≠AbfR).

Si bien en el caso de (26b) podríamos asociar la selección del hablante a la influencia del francés, lengua en la que se emplea *à ce moment* con el sentido de *alors*, en (26a) no podríamos establecer una asociación directa con la lengua francesa, pues el equivalente de la expresión sería con la preposición *à* (*à n'importe quelle heure*) y no con la preposición *en*.

Con todo, no es posible aún sistematizar en el plano dimensional un nuevo uso de las preposiciones *a* y *en* entre los jóvenes hispanohablantes de Montreal, pero puede constatar que ambas preposiciones se encuentran en variación y que esta variación puede responder a un escenario en el que se conjugan diversos factores, tales como el contacto con lengua receptora, la generalización de reglas en esa lengua y la presencia de ciertos usos del español, que aunque no están generalizados en español estándar se encuentran presentes en la lengua de estos jóvenes.

6.3.1.4 Alternancia o cambio de preposiciones en el plano nocional

En el plano nocional es menos evidente la alternancia de preposiciones, pues la variedad del cambio es mucho mayor y, debido a los escasos datos con los que contamos, es difícil ofrecer una sistematización. Podemos observar, no obstante, tres procedimientos diferentes: i) cambio de preposición, ii) omisión de preposición, y iii) adición de preposición.

Las estructuras registradas en la muestra, para cada uno de estos casos, quedan resumidas en la siguiente tabla en contraste con el español y el francés normativos.

| Uso registrado en la muestra | Uso normativo en español | Uso normativo en francés |
|---------------------------------------|---------------------------------|---|
| i. Cambio de preposición | | |
| Hacerse amigo <i>con</i> alguien | Hacerse amigo <i>de</i> alguien | Devenir ami <i>de</i> quelqu'un |
| Estar habituada <i>de</i> algo | Estar habituada <i>a</i> algo | Être habitué <i>à</i> quelque chose |
| Fijarse <i>por</i> algo | Fijarse <i>en</i> algo | Faire attention <i>à</i> quelque chose |
| Darse cuenta <i>en</i> algo | Darse cuenta <i>de</i> algo | Se rendre compte <i>de</i> quelque chose |
| Preocuparse <i>en</i> algo | Preocuparse <i>por</i> algo | Se préoccuper <i>de</i> quelque chose |
| Ser bueno <i>a</i> algo | Ser bueno <i>en</i> algo | Être bon <i>en</i> quelque chose |
| Pensar <i>a</i> algo | Pensar <i>en</i> algo | Penser <i>à</i> quelque chose |
| Tener la razón <i>de</i> algo | Tener la razón <i>en</i> algo | Avoir raison <i>sur/à propos de</i> quelque chose |
| Quedarse <i>a</i> algo (un sitio) | Quedarse <i>en</i> (un sitio) | Rester <i>à/dans/chez</i> |
| Servir <i>a</i> algo | Servir <i>para</i> algo | Servir <i>à</i> quelque chose |
| <i>A</i> culpa de | <i>Por</i> culpa de | <i>À</i> cause <i>de/Par</i> faute de quelqu'un |
| ii. Omisión de preposición | | |
| Reflexionar <i>Ø</i> algo | Reflexionar <i>sobre</i> algo | Réfléchir <i>à/sur</i> quelque chose |
| Acordarse <i>Ø</i> algo | Acordarse <i>de</i> algo | Se rappeler <i>Ø</i> quelque chose |
| iii. Adición de preposición | | |
| Decidir <i>de</i> algo | Decidir algo | Décider <i>de</i> quelque chose |
| Ser mejor <i>de</i> algo (impersonal) | Algo ser mejor | Il est mieux <i>de</i> quelque chose |
| Esperar <i>de</i> + infinitivo | Esperar + infinitivo | Espérer <i>de</i> + infinitif |
| Planear <i>de</i> algo | Planear algo | Planifier <i>Ø</i> quelque chose |
| Proponerse <i>a</i> + infinitivo | Proponerse + infinitivo | Se proposer <i>de</i> + infinitif |

Tabla 7. Alternancia y cambio de preposiciones en el plano nocional

Los siguientes ejemplos ilustran algunos de los casos presentados en la tabla anterior:

- (27) a. Está pensando *a* moverse (9=MamJ).
 b. Para mí no sería convivir con mis amigos, o sea, si yo quiero ver mis puntos de vista, o sea, aprender de mí mismo, conocerme más [...] este... reflexionar *Ø* lo que mi familia me ha enseñado (8=MbfJ).
 c. Tenía planeado *de* enviar plata para que vinieran (15=LbfK).

Como se desprende de la tabla 6 y de los ejemplos anteriores, en algunos casos se percibe la influencia directa del francés (cf. 27a), ya sea por cambio, adición u omisión de la preposición, pero en otros casos la influencia no es tan clara (cf. 27b-c).

Se muestra evidente, sin embargo, que el ámbito de las preposiciones en general es un ámbito permeable a la influencia del sistema preposicional de las lenguas de

contacto y un terreno que parece desestabilizarse con fuerza en situación de contacto lingüístico. Según Casanovas Catalá (2004: 221), el contacto de lenguas “genera una serie de cambios en la disposición de contenidos semántico-pragmáticos de las estructuras sintácticas que se refleja en el paradigma preposicional y muchos son los fenómenos implicados en la reorganización de las preposiciones simples”. Al igual que en nuestro estudio, la vacilación en los nexos de relación también ha sido registrada en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia (Quilis *et al.* 1982) y de manera específica la variación entre *a* y *en* con verbos de movimiento se ha documentado en muchas áreas de contacto del español con el quechua y el guaraní (Palacios 2010: 511).

6.3.1.5 Alternancia o cambio de preposiciones según los criterios sociolingüísticos

Desde el punto de vista dialectal, los usos preposicionales que no corresponden ni con el español general ni con las normas de origen de los hablantes se han registrado en todos los grupos dialectales estudiados.

En la tabla 8 podemos observar cómo se distribuyen estos usos según los criterios sociolingüísticos:

| Generación | Generación 1 | Generación 1.5 | Generación 2 |
|-------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|
| | 23 (1,21) | 44 (2,2) | 70 (5) |
| Sexo | Masculino | | Femenino |
| | 47 (2,13) | | 90 (2,90) |
| Edad | > 18 | | < 18 |
| | 77 (2,75) | | 60 (2,4) |
| Grupo | De la misma norma | | Mixto |
| | 100 (2,85) | | 37 (2,05) |

Tabla 8. Alternancia o cambio de preposiciones según los criterios sociolingüísticos

Los datos de la tabla 8 nos dejan ver que el intercambio, omisión o adición de preposiciones en español ha registrado mayor promedio entre los jóvenes de la segunda generación (44 casos, 2,2), en hablantes de sexo femenino (90 casos, 2,90), en mayores de 18 años (77 casos, 2,75) y en los grupos donde participaron jóvenes de la misma norma dialectal (100 casos, 2,85).

6.3.2 Adverbios

La categoría gramatical de los adverbios permite observar, en primer lugar, un cambio en la posición del adverbio en español, específicamente en construcciones en las que está involucrado un infinitivo. Las estructuras en las que se manifiesta esta selección en nuestro corpus son construcciones del tipo ‘verbo + preposición + infinitivo’ o perífrasis y semiperífrasis³⁵ de infinitivo, tal y como puede verse en los ejemplos de (28). Para cada ejemplo ofrecemos una traducción al francés con el fin de comparar la posición del adverbio.

- (28) a. Allí están contentos de *simplemente* ir al colegio (13=RbfM).
Là-bas, ils sont contents de tout simplement aller à l'école.
- b. Me ayuda a *mejor* entender también (15=LbfB).
Cela m'aide à mieux comprendre aussi.
- c. Hay que *bien* elegir (15=LbmA).
Il faut bien choisir.
- d. Las blancas... las quebecas se van a *siempre* querer vestir como las morenas (10=AafV).
Les blanches... les québécoises vont toujours vouloir s'habiller comme les noires.
- e. Yo trataba de *también* hablar con otra gente (12≠AbfR).
J'essayais aussi de parler avec d'autres gens.

Aunque en español la posición del adverbio puede ser flexible, en ciertos casos presenta restricciones. En (28a), por ejemplo, el adverbio puede ubicarse, entre otras opciones, antes del verbo principal (Allí *simplemente* están contentos de ir al colegio) o antes del sintagma preposicional (Allí están contentos *simplemente* de ir al colegio). En (28b), por su parte, puede aparecer después del infinitivo (Me ayuda a entender *mejor* también). Estas ubicaciones impedirían la separación de la preposición introductora de su término. Como explica la NGLÉ (RAE/ASALE 2009: 2225), “son raros los incisos que separan a una preposición de su término”, pues en español no se permite desplazar sintácticamente el término de la preposición, aunque sí es posible el desplazamiento del grupo preposicional en su conjunto. Por otra parte, cabe destacar con respecto a (28b)

³⁵ Construcciones, formadas por los verbos *conseguir*, *lograr*, *prometer*, *querer*, *saber* y otros, que aceptan una o varias estructuras propias de las perífrasis pero que rechazan otras (RAE/ASALE 2009: 2131).

que el español no suele ubicar en posición preverbal los adverbios de modo o manera (RAE/ASALE 2009: 2340).

En el caso de las construcciones perifrásticas o semiperifrásticas de infinitivo (RAE/ASALE 2009: 2138), estas construcciones se suelen presentar bajo el esquema [verbo y preposición/conjunción + infinitivo], pero la segmentación más apropiada sería [verbo + preposición/conjunción e infinitivo] como en el caso de [tener] + [que + infinitivo] o [ir] + [a + infinitivo], ya que este esquema permite intercalar de manera correcta ciertos adverbios sin alterar la unión del enlace y el infinitivo. En los ejemplos de (28d-e), el adverbio puede situarse antes del verbo conjugado (Las quebecas *siempre* [se van] [a querer vestir] como las morenas; Yo *también* [trataba] [de hablar] con otra gente), después del infinitivo (Las quebecas [se van] [a querer vestir] *siempre* como las morenas; Yo [trataba] [de hablar] *también* con otra gente), al principio o al final del enunciado (*Siempre* las quebecas [se van] [a querer vestir] como las morenas; Yo [trataba] [de hablar] con otra gente *también*) o incluso entre el verbo conjugado y el sintagma preposicional (Las quebecas [se van] *siempre* [a querer vestir] como las morenas; Yo [trataba] *también* [de hablar] con otra gente) con el fin de no separar la preposición y su término.

Uno de los casos más particulares lo constituye la construcción *hay que* (cf. 28c), perífrasis modal de obligación que se considera perífrasis pese a que el verbo auxiliar y el verbo pleno no compartan el mismo sujeto. En este ejemplo la ubicación del adverbio está más restringida, pues lo esperado sería después del infinitivo (Hay que elegir *bien*).

Por lo que respecta al francés, Grevisse y Goosse (2016: 1318-1319) indican que los adverbios de lugar y de tiempo y los adjetivos monosilábicos empleados adverbialmente siguen al infinitivo. Los otros adverbios «peuvent être placés avant ou après, la langue courante préférant l'antéposition pour les adverbes courts (notamment de degré) et la postposition pour les adverbes longs (notamment de manière) tandis que la langue littéraire est plus libre».

En el caso del adverbio *bien*, en francés siempre aparece pospuesto al verbo conjugado (Grevisse y Goosse 2016: 1319). En el caso de *aussi*, empleado para marcar adición, este adverbio se sitúa regularmente después del verbo conjugado (Grevisse y Goosse 2016: 1424).

La revisión de esta categoría en las gramáticas del español y del francés, así como la comparación entre los enunciados precedentes en cuanto a la posición de los adverbios, nos invita a pensar que en los casos presentados de (28a a 28d) la posición que ha seleccionado el hablante para el adverbio en español está motivada por el contacto con el francés. Distinto sería el caso de (28e, con *tratar de también hablar*), pues no responde al orden establecido ni en español ni en francés. Por ello, nos inclinamos a interpretarlo como una generalización de la tendencia a la anteposición de los adverbios cortos en francés ante infinitivo (*J'essayais aussi de parler*).

Los casos que se han registrado con alteración en el orden de los adverbios pertenecen de forma mayoritaria a hablantes femeninos, mayores de 18 años, de la segunda generación y de las normas chilena, andina y rioplatense.

Los casos de (28) en los que el adverbio responde al orden normativo del francés han sido registrados en un hablante de la generación 1.5 y en tres hablantes de la segunda generación, mientras que el ejemplo (28e), que no responde ni al modelo del español ni al del francés, se registró en un hablante de primera generación.

Por todo ello, los casos anteriores podrían considerarse entonces ejemplos en los que se manifiesta la atrición de la lengua materna en dos escenarios distintos frente al dominio por parte del hablante de la lengua de contacto, ya que en los jóvenes de las generaciones 1.5 y 2 se percibe el traspaso al español de una estructura normativa del francés, y en este sentido un conocimiento más sólido del nuevo sistema, mientras que en el hablante de la primera generación se constata una generalización de la regla gramatical, y en este sentido posiblemente un bilingüismo menos simétrico (Montrul 2013: 12).

6.3.3 Verbos

En el sintagma verbal se han registrado pocos datos que no coincidan con los rasgos regionales o generales del español actual. Las escasas alteraciones encontradas han sido agrupadas de la siguiente manera: i) concordancias sujeto-verbo; ii) errores de conjugación; iii) concordancia de tiempos; y iv) alternancia *ser/estar/haber*. Cabe señalar que cada una de estas categorías goza de muy pocos casos, por lo que no se ofrecen promedios de aparición.

En cuanto a la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo, se han reportado solo dos casos en toda la muestra (cf. 29) en un hablante de la segunda generación y en otro de la generación 1.5:

- (29) a. Me gusta más *los artes*³⁶ (5≠CamN).
b. Ninguno Ø hablábamos francés (6=MafD).

En (29a) la falta de concordancia podría atender a la necesidad de humanización del sujeto, pues al eliminar la concordancia entre *los artes* y el verbo el hablante destaca como sujeto ‘experimentante’. El ejemplo de (29b) sería un caso de omisión del complemento preposicional delimitador (Ninguno [de nosotros] hablábamos francés). Estas faltas de concordancia no parecen estar relacionadas a una atrición de la lengua materna, sino más bien a una característica del discurso oral.

Por otro lado, se registran dos casos de alteraciones en la conjugación en hablantes de segunda generación (cf. 30). En (30a) el problema se presenta en el cambio vocálico de la desinencia verbal (**hacimos* en lugar de *hacemos*), y en (30b) en la raíz del verbo (**teniera* en lugar de *tuviera*), esto es en el empleo del tema de presente por el de perfecto. Ambos casos son considerados como vulgarismos en relación al español estándar, o como falta de competencia gramatical en el caso de hablantes no nativos y estudiantes de ELE:

- (30) a. Cuando voy a dormir en la casa de mis amigos blancos, salimos a las dos de la mañana y su papá está durmiendo y no le importa lo que *hacimos* (9≠LamL).
b. Si *teniera* hermanos, creo que la condición... la relación sería mejor (9≠MamJ).

Se ha observado también, en un joven de segunda generación, el uso del presente de indicativo en lugar del pretérito perfecto simple (*voy* por *fui*), empleo que podría corresponder con un ‘presente histórico’, como caso particular de “no coincidencia entre el momento de la enunciación y el punto de habla” (RAE/ASALE 2009: 1683):

³⁶ Los casos registrados de concordancia de género son muy pocos: *personas que son más negros*, *las fines de semana*, *los artes*. Esta confusión parece estar motivada por una asociación con voces equivalentes en francés. Así, la palabra *personas* podría estar asociada a *gens* (de género masculino), *fin* (de género femenina: *la fin*) y *arte* (de género masculino: *beaux-arts*).

(31) Así que cuando se separaron, *voy* a casa de mi mamá (15=LbmA).

En cuanto a las oraciones condicionales, se documenta en el corpus un caso de falta de concordancia en el tiempo verbal de la prótasis en un hablante de la generación 1.5, sustitución que se registra en el castellano septentrional y en algunas áreas del español americano (Pato 2004), así como en hablantes no nativos, tal y como veremos a continuación:

(32) Si yo *tenía* el secundario uno en este momento, me sentiría que como que piensan que soy tonta (13=RbfR).

La tabla siguiente resume las concordancias temporales más frecuentes en las oraciones condicionales tanto del español como del francés (RAE/ASALE 2009, Grevisse y Goosse 2016).

| | Español | | Francés | |
|---|--|--|--|---------------------------------------|
| | Prótasis | Apódosis | Subordonné | Matrice |
| Real <i>(Probable)</i> | Presente de indicativo | Presente de indicativo Futuro de indicativo Imperativo | Présent Passé composé | Futur Présent Passé composé |
| | Pretérito perfecto simple de indicativo | Pretérito perfecto simple de indicativo | Imparfait | Imparfait (avec le sens de 'quand') |
| | <i>Si tiene tiempo, irá</i> <i>Si tuvo tiempo, fue</i> (poco frecuente) | | <i>Si j'ai le temps, j'irai</i> <i>Si j'avais le temps, j'allais</i> (si=quand) | |
| Potencial <i>(Irréelle)</i> | Imperfecto de subjuntivo | Condicional simple | Imparfait | Conditionnel présent |
| | <i>Si tuviera tiempo, iría</i> | | <i>Si j'avais le temps, j'irais</i> | |
| Irreal <i>(Irréelle du passé)</i> | Pluscuamperfecto de subjuntivo | Condicional compuesto | Plus-que-parfait | Conditionnel passé |
| | <i>Si hubiera tenido tiempo, habría ido</i> | | <i>Si j'avais eu le temps, je serais allée</i> | |

Tabla 9. Concordancias temporales en las oraciones condicionales en español y en francés

La revisión de la tabla 9 permite comprobar que en (32) tendríamos un calco de la concordancia del francés al español, pues se emplea en la prótasis condicional (potencial) el imperfecto de indicativo, propio de la construcción francesa. Como han señalado

varios autores, a esta *dislocación* en el valor temporal primario del imperfecto de indicativo (desplazamiento de la anterioridad a la simultaneidad o posterioridad) se le suma un “valor modal de irrealidad”, y es esta adquisición del rasgo modal lo que explicaría el uso de las formas del pretérito imperfecto de indicativo (-*ba*) en la prótasis de las oraciones condicionales (Rojo 1974).

Esta falta de concordancia pone en evidencia la elisión del pretérito imperfecto de subjuntivo en el español de varias zonas geográficas, elisión que no solo se restringe al caso de las oraciones condicionales, sino que se extiende a otros tipos oraciones de subordinadas como las finales (*[Eso] era para que ellos tenían fincas*) o las completivas (*Yo lo que quería es que había paz*) (Pato 2004, para el caso del español peninsular). En efecto, aunque en contextos lingüísticos completamente diferentes, nuestros datos concuerdan con los de Pato (2004), ya que dentro de los tipos de oraciones subordinadas en los que se sustituye el pretérito imperfecto de subjuntivo se documentan las oraciones completivas con función de sujeto (cf. 33a), las completivas con función de complemento directo (cf. 33b) y las subordinadas finales (cf. 33c), por lo que habría un patrón claro en este fenómeno de variación:

- (33) a. Sería lindo que *tengamos* un profesor (13=RbfR).
Ça serait le fun d'avoir un prof.
b. Mi mamá no quería... quería que me *pongan* en regular (7=MbfV).
Ma mère ne voulait pas... elle voulait qu'on me mette en régulier.
c. Mi papá me hablaba mucho en inglés para que lo *aprenda* (9≠LamL).
Mon père me parlait beaucoup en anglais pour que je l'apprenne.

En los ejemplos anteriores podemos observar una preferencia por el uso del presente de subjuntivo en estructuras que pedirían en español general el pretérito imperfecto de subjuntivo (Sería lindo que *tuviéramos* un profesor; Mi mamá no quería... quería que me *pusieran* en regular; Mi papá me hablaba mucho en inglés para que lo *aprendiera*). Este fenómeno se documenta en algunas variedades americanas, como la rioplatense. Las traducciones que acompañan los ejemplos citados ponen en evidencia el uso del infinitivo o del presente de subjuntivo en las construcciones equivalentes. A propósito del uso del subjuntivo, Grevisse y Goosse

(2016: 1200) afirman que ciertos tiempos del subjuntivo, en concreto el imperfecto y el pluscuamperfecto, han desaparecido casi de la lengua hablada y compiten en lengua escrita. Notamos, de este modo, que en el español de los jóvenes hispanos de Montreal comienza a aparecer una simplificación en la esfera temporal del modo subjuntivo lo que constituye, sin duda, un rasgo del francés contemporáneo. Este fenómeno también se registra entre los estudiantes francófonos de ELE (Brisson y Maccabée 1998).

Otro de los fenómenos registrados en la muestra y que atañen al sistema verbal es el uso de *de + infinitivo* en sustitución del pretérito imperfecto del subjuntivo, rasgo documentado en un hablante de primera generación:

- (34) A mí me *dijeron de* ir allá (11=AbfE).
Ils m'ont dit d'aller là-bas.

A este respecto, la NGLÉ (RAE/ASALE 2009: 2018) indica que el uso de *decir de + infinitivo* es característico del español coloquial europeo y rioplatense, pero nuestro ejemplo se registra en un hablante de origen andino. En cuanto al francés, Grevisse y Goosse (2016: 1227) recuerdan que el verbo *dire* se construye sin preposición cuando el infinitivo retoma una enunciación indirecta (*Elle disait Ø vouloir le faire*), pero requiere la preposición *de* cuando hace referencia a una orden (*Il m'a dit de le faire*). El caso que nos ocupa (cf. 34) podría estar asociado, pues, tanto al contacto de lenguas como al contacto dialectal.

Por último, aunque con pocos casos registrados, hallamos usos del verbo *ser* (o *ir*) en lugar de *estar* con valor locativo (cf. 35a), usos de *ser* para reemplazar al verbo *haber* existencial (cf. 35b) y usos de *ser* en lugar del verbo *tener* en construcciones relacionadas con la edad (cf. 35c). Asimismo, se registra el verbo *estar* en lugar del verbo *ser* seguido de un grupo pronominal (cf. 35d):

- (35) a. Habíamos alquilado un apartamento en el Plateau-Mont-Royal y *fui*mos ahí por un mes más o menos (12≠AbfR).
b. En esa parte del barrio *eran* muchos jamaquinos (11=AbmA).

- c. Mi hermana y yo *somos* cuatro... tres... cuatro... cuatro años de diferencia (6=MafD).
- d. El acento *estaba* lo mismo (9≠MamJ).

Los ejemplos (35a) y (35d) muestran la confusión en los contextos habituales de uso de *ser* y *estar* en español, ya que se construyen con *estar* los atributos de las oraciones que especifican el lugar ocupado (RAE/ASALE 2009: 2815), mientras que los atributos nominales se construyen con *ser* en casi todo el mundo hispano, salvo con algunas excepciones que se registran en el área mexicana con el verbo *estar* (RAE/ASALE 2009: 2818) y en el español de los Estados Unidos (cf., por ejemplo, Silva-Corvalán 1986).

Los ejemplos (35b-c), por su parte, en los que el verbo *ser* alterna con los verbos *haber* y *tener* respectivamente, podrían asociarse a dos usos del verbo *to be* en inglés.

El caso de (35b) parece reflejar la primera acepción del verbo *to be*, esto es, *to exist* ('there is no one') y el enunciado equivaldría a *In that part of the neighborhood there were lots of Jamaicans*. Por ello, asociamos este empleo a la posible influencia del inglés, pues si bien en español antiguo el verbo *ser* se empleó como *existir*, este uso no está vigente en la lengua actual (RAE/ASALE 2009: 2815). Sin embargo, debemos recordar que, aunque restringido al uso literario, existe un uso del verbo *être* con valor impersonal en francés (*Il est d'autres monuments; Il était une fois*) (Grevisse y Goosse 2016: 1107). Este mismo uso de *ser* por *haber* ha sido registrado en los niños españoles en Francia (Quilis *et al.* 1982).

De manera semejante, la versión inglesa de (35c) sería *My sister and I are four years apart*, lo que hace pensar de nuevo en una posible relación entre *to be* y el uso que el hablante da a *ser* en español. El estudio de Quilis *et al.* (1982) reporta el uso de *haber* por *tener*, pero no de *ser* por *tener*. En cuanto a los estudios consultados sobre el español en los Estados Unidos (Silva-Corvalán 1986, Goñi 2006, Klee y Lynch 2009, Otheguy y Zentella 2012, Díaz-Campos 2014, entre otros) cabe destacar que no en todos se mencionan las alternancias de *ser* y *estar* y en los estudios que tratan el tema se desarrolla fundamentalmente la extensión del campo de uso de *estar* acompañado de adjetivos (Silva-Corvalán 1986).

Los casos hasta aquí reportados han sido registrados en jóvenes de origen caribeño, mexicano-centroamericano, andino y rioplatense. Estos usos no parecen asociarse a ningún criterio sociolingüístico, pues se documentan en todas las generaciones, en los diferentes grupos (mixto y de la misma norma), en mayores y menores de 18 años y en hablantes tanto de sexo femenino como masculino.

6.3.4 El uso de mismo y mismo si

Mismo puede cumplir la función de adjetivo (*el mismo niño*) o la de adverbio (*al lado mismo de la sala; ahí mismo*), además tiene la posibilidad de sustantivarse (*nuestras penas son las mismas*). En cuanto a sus valores, la NGLA (RAE/ASALE 2009: 974-977) recuerda que puede emplearse como identificativo, enfático (intensivo), ejemplificativo, reflexivo y expletivo. En el primero de estos valores, el identificativo, *mismo* establece una relación por semejanza entre un conjunto de elementos (*Luis estudia en la misma universidad que Juan*). Con valor enfático, puede ser sustituido por ‘precisamente, justo, justamente’ (*Aquí mismo*), ser parafraseado por ‘hasta, incluso, nada menos que’ (*Los mismos estudiantes auxiliaron a los heridos*) y admitir diminutivo (*mismito*) y superlativo (*mismísimo*). En su uso ejemplificativo, puede ser sustituido por ‘por ejemplo’ y va pospuesto (*—¿Cuándo puedes ayudarme? —Mañana mismo/ Mañana por ejemplo*). Se emplea también como modificador de pronombres, especialmente con los reflexivos (*para sí mismo/para él mismo*). Por último, el uso expletivo, que no ha pasado a la lengua culta, se registra principalmente en las variedades mexicano-centroamericana (Guatemala, Nicaragua y El Salvador) y andina, así como en el habla juvenil de ciertas regiones rioplatenses. Este uso, que reúne los valores del identificativo y del enfático, aparece en oraciones relativas explicativas, se caracteriza por la omisión del artículo determinado y es equivalente a *el cual/la cual* (RAE/ASALE 2009: 997). Un ejemplo sería *Efícaz corrida por banda izquierda que culmina con un centro área, mismo que salió a manotear Medina* (CREA-oral, Honduras). Como puede apreciarse en el contexto anterior *mismo* podría ser eliminado sin alterar el sentido, pero su omisión restaría el énfasis.

El *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE 2005) indica que no son propios de la norma culta general los usos del adverbio *mismo* con los sentidos de ‘justamente o

cabalmente’ (*Con ese traje parecía mismo un aristócrata*) y de ‘hasta o incluso’³⁷ (*Mismo los jóvenes tuvieron que pagar la entrada*). Este empleo, según la misma obra, se da en algunas zonas de España y de América, pero no especifica en cuáles. La búsqueda en el CREA solo permite localizar un ejemplo en Paraguay, lo que invita a pensar que se trata de un uso muy poco extendido en español actual. Sin embargo, en las conversaciones entre los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal hemos podido registrar ejemplos de este uso (cf. 36), especialmente entre jóvenes de origen mexicano-centroamericano (12 casos) y rioplatense (9 casos), tal y como muestra la tabla 10.

- (36) a. —Pues la moda, la moda. La moda yo... la moda... ¿esto de *swag*? Pues yo veo eso ridículo (10=AamS).
 —¿Quiénes llevan esa moda? (Entrevistadora).
 —Todo el mundo (10=AamS).
 —Todo el mundo. La may-... la mayoría son los morenos, ¿no? (10=AafV).
 —En Colombia también, en Colombia también hay hartos... todo mi colegio tenía... sí, *mismo* las niñas, igual las niñas (10=AafL).
- b. Mi caso en Argentina... todas las chicas se visten iguales al nivel extremo. Todas tienen los mismos zapatos, los mismos jeans, las mismas remeras, las mismas camisas, los mismos lentes... *mismo* esos Ray-Ban que son como cuadrados, hubo una época en que todo el mundo los tenía (2≠RafM).

| Norma | Habla | <i>Mismo</i> | | <i>Mismo si</i> | |
|----------------|-------|--------------|------|-----------------|------|
| | | Casos | % | Casos | % |
| Andina | 13 | 2 | 0,15 | 4 | 0,30 |
| Caribeña | 13 | 1 | 0,07 | 1 | 0,07 |
| Mexicano-CA | 10 | 12 | 1,2 | 1 | 0,1 |
| Rioplatense | 8 | 8 | 1 | 3 | 0,38 |
| Peninsular | 4 | -- | -- | -- | -- |
| Chilena | 5 | -- | -- | 3 | 0,6 |
| TOTALES | 53 | 23 | 1,76 | 12 | 0,22 |

Tabla 10. Distribución de *mismo* y *mismo si* por zonas dialectales de origen

El adverbio *même* en francés presenta dos usos fundamentales: i) como modificador de adverbios (*aujourd’hui même*) cuando acompaña a otros adverbios de tiempo o lugar; y ii) cercano al de *aussi* (‘también’) cuando se quiere indicar un matiz

³⁷ La NGLE (RAE/ASALE 2009: 1193) señala que en el español antiguo se usaba *mismo* o *mesmo* con valor de ‘incluso’.

‘inesperado, no evidente’ (*même les étoiles dansaient*) (Grevisse y Goosse 2016: 905-906). Este último uso de *même* coincide con el uso no generalizado de *mismo* en español, con el sentido de ‘incluso’. De este modo, parece como si un rasgo no extendido en español se activara en contacto con otro rasgo normativo y generalizado del francés.

Desde el punto de vista sociolingüístico, la tabla 11 muestra que este uso de *mismo* tiene un promedio mayor en hablantes de la primera generación (12 casos, 0,63), de sexo femenino (15 casos, 0,48), entre los mayores de 18 años (19 casos, 0,67) y en los que participaron en conversaciones junto a jóvenes de la misma norma dialectal (16 casos, 0,45).

| Generación | Generación 1 | Generación 1.5 | Generación 2 |
|-------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|
| | 12 (0,63) | 4 (0,2) | 7 (0,5) |
| Sexo | Masculino | Femenino | |
| | 8 (0,36) | 15 (0,48) | |
| Edad | > 18 | < 18 | |
| | 19 (0,67) | 4 (0,16) | |
| Grupo | De la misma norma | Mixto | |
| | 16 (0,45) | 7 (0,38) | |

Tabla 11. Distribución de *mismo* según los criterios sociolingüísticos

En cuanto a *mismo si* (con un valor cercano a ‘aunque’) cabe destacar que esta estructura no es propia del español general y que su uso en nuestra muestra parece estar relacionado con la estructura francesa *même si* para introducir una hipótesis o una eventualidad. La conjunción *même si* se emplea en francés con valor concesivo para indicar que, a pesar de que se presente un obstáculo, este no impedirá el cumplimiento de la acción (*Il a voyagé, même s’il n’avait pas d’argent*). De este uso se han documentado 18 ejemplos en el corpus. Como propone Pato (2017: 35) sería una transferencia directa del francés. En realidad, lo que se transfiere de una lengua a otra no es la estructura sintáctica como tal (concesiva en este caso), sino la semántica de la construcción (Silva-Corvalán 2011: 308).

- (37) a. Pero si no te quieren, *mismo si* estás en 59, no te dejan pasar (9≠LamT).
 b. *Mismo si* nació aquí, tengo los valores de mis padres (5≠CamN).

Como muestra la tabla 12, este uso es un poco más frecuente entre hablantes de la segunda generación (5 casos, 0,35), de sexo femenino (9 casos, 0,29), en los mayores de 18 años (8 casos, 0,28) y en los jóvenes que participaron en grupos mixtos desde el punto de vista dialectal (7 casos, 0,38).

| Generación | Generación 1 | Generación 1.5 | Generación 2 |
|-------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|
| | 3 (0,15) | 4 (0,2) | 5(0,35) |
| Sexo | Masculino | | Femenino |
| | 3 (0,13) | | 9 (0,29) |
| Edad | > 18 | | < 18 |
| | 8 (0,28) | | 4 (0,16) |
| Grupo | De la misma norma | | Mixto |
| | 5 (0,14) | | 7 (0,38) |

Tabla 12. Distribución de *mismo si* según los criterios sociolingüísticos

La comparación de los criterios sociolingüísticos relacionados con los dos usos reportados en este subapartado sugiere que, en ambos casos, parece haber influencia directa de la lengua francesa. Los promedios más altos de uso del adverbio *mismo* en el sentido de ‘incluso’ en los grupos de primera generación y en las conversaciones junto a jóvenes de la misma norma dialectal apunta a un reconocimiento dialectal del mismo, mientras que los promedios más altos de *mismo si* con valor concesivo asociado al uso francés de la forma correspondiente en hablantes de la segunda generación y en grupos de jóvenes de variedades dialectales diversas sugeriría una forma de nivelación.

Los dos usos podrían ser interpretados entonces como formas de autoidentificación. En el primer caso, como identificación dialectal-regional. En el segundo, como identificación de grupo migratorio que intenta construir, en el nuevo escenario lingüístico en el que habita, una identidad distinta a aquellos grupos hispanos que no comparten dicho escenario. Tal y como recuerda Moreno Fernández (2009a: 113), el mayor uso de nuevas estructuras en grupos mixtos, que constituiría una forma innovadora, puede responder al hecho de que “las innovaciones lingüísticas son más

frecuentes en los grupos y comunidades cuyos individuos mantienen vínculos débiles entre sí”.

Por último, la comparación de estos usos con los que presentamos más adelante en el plano léxico (cf. § 7) permite ver que la receptividad por parte del grupo de jóvenes de sexo femenino hacia la influencia de las lenguas foráneas (préstamos, calcos y adaptaciones del francés y del inglés) se hace patente también en estos usos estudiados en el plano morfosintáctico.

6.4 La alternancia de códigos

Desde los años 70 se ha venido estudiando en las comunidades bilingües la alternancia de códigos (cambio de códigos o *code-switching*) (Sankoff, Poplack y Vanniarajan 1991, Payeras 1995, Muysken 2000, entre otros). Siguiendo a Gumperz (1982), Montrul (2013: 119) define la alternancia de códigos como “la yuxtaposición, dentro de una conversación, de trozos (palabras, frases u oraciones) que corresponden a dos sistemas o subsistemas gramaticales distintos”. Estos ‘trozos’ deben ser normativos en cada sistema.

Por su parte, Poplack (1980) planteó ciertas restricciones a la hora de determinar con certeza cuáles son los segmentos que entran dentro de la alternancia de códigos. En ese sentido, la autora explica que hay que medir la integración del enunciado en tres niveles (fonológico, morfológico y sintáctico) respecto de la lengua de habla. Si un segmento, inclusive aquel que contiene una adaptación léxica, se adapta en los tres niveles, el segmento no puede ser considerado cambio de código. De tal manera, un enunciado como *Al lado de mi casa hay un depanor (À côté de chez-moi il y a un dépanneur)* no sería considerado dentro de la alternancia de códigos. Por el contrario, cuando un segmento deja de adaptarse a la lengua de habla en alguno de los niveles evaluados, sí entraría dentro de la categoría. En tal sentido un ejemplo como *Allá no hay sixième année* (en el sintagma *sixième année* no hay integración al español ni en el plano fonológico, ni en el morfológico) será considerado un caso de alternancia de código.

En cuanto a las funciones discursivas del cambio del código, Silva-Corvalán (2001: 316) mantiene que este recurso se emplea a menudo en el discurso directo, en las repeticiones e interjecciones, para expresar emociones, y con función expresiva.

Montrul (2013: 120) recuerda los tres tipos de alternancias de código que existen: i) intraoracional, ii) interoracional, y iii) marcadores del discurso.

En nuestro estudio hemos estudiado estos tres tipos de alternancia de códigos y hemos obtenido los siguientes resultados:

| TIPOS | Francés | | Inglés | | Francés / Inglés | | Totales | |
|----------------|---------|-------|--------|-------|------------------|------|---------|-------|
| | Casos | % | Casos | % | Casos | % | Casos | % |
| Intraoracional | 18 | 30,50 | 4 | 6,77 | 2 | 3,38 | 24 | 40,67 |
| Interoracional | 8 | 13,55 | 6 | 10,16 | 0 | 0 | 14 | 23,72 |
| Marcadores | 16 | 27,11 | 5 | 8,47 | 0 | 0 | 21 | 35,59 |
| TOTALES | 42 | 71,18 | 15 | 25,42 | 2 | 3,38 | 59 | 100 |

Tabla 13. Tipos de alternancia de códigos registrados en la muestra

Como puede observarse en la tabla anterior, en nuestro corpus se registró un mayor porcentaje de alternancia de código en francés que en inglés (42 casos vs. 15). Por otro lado, a pesar de que la mayoría de los informantes son hablantes trilingües (inglés, francés y español), solo se registraron unos pocos casos de alternancia entre las lenguas mayoritarias (francés / inglés). En cuanto al tipo de alternancia, en orden decreciente, hubo más casos de alternancia intraoracional (18) y de marcadores discursivos (16) que casos de alternancia interoracional (8).

Algunos de los ejemplos, por tipo de alternancia de código, registrados en la muestra se presentan en (38). Todos ellos comienzan o terminan el discurso del informante, y sirven para hacer un comentario marginal, matizar o enfatizar³⁸ lo dicho, o simplemente porque no existe o no se conoce la palabra correspondiente en español:

- (38) a. *Mais des fois*, hay unos que sí (10=AafL) (intraoracional-francés).
 b. Y a veces la policía... no... *ils sont pas au courant. Tu es fou?* (10=AafV) (interoracional-francés).
 c. *Ben*, sí aceptan, solo que depende... (7=MbfV) (marcador-francés).
 d. Mi acento en francés ellos lo encuentran *cute* (14=RbfT) (intraoracional-inglés).
 e. [sonido de alarma de reloj] *Timer* (4=CbfY) (interoracional-inglés).

³⁸ En el estudio de Lytra y Baraç (2009, cf. § 2.2) entre el turco y el inglés, se confirma el uso de este recurso para reafirmar algún significado que puede no haber quedado claro en turco.

f. Pero no es algo... no es algo superimportante, la verdad, no. No es como acá que ves... Ah, *okey*, aquí están las chicas populares que se visten de esta marca (8=MbfD) (marcador-inglés).

g. Antes me vestía más como... Jordans y Nike, y con Adidas y todo lo que era a la moda y caro, pero ahora no sé, me visto más... no sé si se dice así, pero *punk*... como más *skater*... *c'est ça*... ese estilo (2≠LamL) (intraoracional-inglés/francés).

Los ejemplos anteriores muestran que los cambios de código hacia el inglés, incluso los interoracionales, vienen constituidos principalmente por alternancias léxicas o marcadores discursivos (cf. 38d-f y 38g). Tal y como ha quedado establecido en estudios previos sobre este tema, es difícil diferenciar en el caso del léxico entre un préstamo lingüístico y una alternancia. Por el contrario, la alternancia hacia el francés, además de presentar casos léxicos y marcadores (cf. 38c y 38g), alcanza también a palabras relacionantes, complementos verbales e incluso la oración (cf. 38a-b). Estos datos parecen seguir la distinción hecha por Poplack (1988: 45), según la cual “les langues de type semblable se prêtent à l’alternance, tandis que les langues de type opposé conduisent à l’emprunt”.

En la siguiente tabla resumimos la presencia del cambio de código de acuerdo a los criterios sociolingüísticos considerados.

| Generación | Generación 1 | Generación 1.5 | Generación 2 |
|-------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------|
| | 8 (0,42) | 19 (0,95) | 32 (2,28) |
| Sexo | Masculino | | Femenino |
| | 10 (0,45) | | 49 (1,58) |
| Edad | > 18 | | < 18 |
| | 21 (0,75) | | 38 (1,52) |
| Grupo | De la misma norma | | Mixto |
| | 47 (1,34) | | 12 (0,66) |

Tabla 14. Distribución de la alternancia de códigos según los criterios sociolingüísticos

Como se desprende de los datos anteriores, la alternancia de códigos aumenta su frecuencia a medida que avanza la generación de inmigrante. Los promedios indican un crecimiento más moderado de la generación 1 a la generación 1.5 (de 8 casos a 19) y un

crecimiento más evidente de la generación 1.5 a la generación 2 (de 19 casos a 32), lo que permite confirmar un bilingüismo más simétrico o equilibrado en el grupo de la segunda generación, pues la alternancia de códigos es una habilidad de bilingües equilibrados (cf., por ejemplo, Rotaetxe 1999: 4, Payeras 1995). La presencia de este recurso en generaciones avanzadas confirma, por una parte, el mayor dominio de las lenguas mayoritarias en estos jóvenes y, por otra, la conservación de una sólida base morfosintáctica española que permite combinar las dos lenguas en enunciados perfectamente gramaticales.

Además, se registra un mayor promedio de casos en informantes de sexo femenino que masculino (49 casos, 1,58 vs. 10 casos, 0,45), en menores de 18 años (38 casos, 1,52) y en grupos donde participaron jóvenes de la misma variedad dialectal (47 casos, 1,34).

La mayor presencia en hablantes femeninos podría llevarnos a pensar que la alternancia de códigos es un recurso percibido por los hablantes jóvenes de Montreal como innovador y, quizá prestigioso, si no es involuntario. Además, el hecho de que se registre un mayor número de casos entre hablantes de la misma norma podría otorgar a este recurso lingüístico un matiz identitario, pues le otorgaría al grupo joven regional una marca que los une en la situación de inmigración y a la vez los diferencia de su comunidad dialectal de origen. Estas marcas de pertenencia y diferenciación son comunes en otros ámbitos del lenguaje juvenil que busca convivir simultáneamente con la cultura institucional y la de los pares (Avello y Muñoz-Carrión 1989).

6.5 Recapitulación

Ofrecemos, a continuación, una breve recapitulación de los aspectos más destacados presentados en este capítulo:

1. En el nivel morfosintáctico, se confirma la vitalidad de los principales fenómenos del español moderno (queísmo, dequeísmo, pluralización de *haber* existencial) entre los jóvenes hispanohablantes de Montreal.
2. Los rasgos regionales más restringidos o propios de una norma en particular tuvieron mayor presencia en grupos homogéneos desde el punto de vista

- dialectal, mientras que los rasgos regionales compartidos por más de una norma dialectal aparecieron tanto en grupos de la misma norma como en grupos mixtos.
3. El ámbito de las preposiciones y la posición de los adverbios reflejan una influencia del contacto con el francés.
 4. El mayor número de casos, así como la mayor complejidad de las estructuras comprometidas en la alternancia de códigos refleja una mayor influencia del francés entre los jóvenes hispanos de Montreal. Asimismo, la mayor frecuencia de este recurso en grupos dialectales homogéneos puede sugerir en el grupo regional una marca que los une en la situación de inmigración y a la vez los diferencia de su comunidad dialectal de origen.
 5. La estructura *mismo si* constituye un uso innovador en el español de Montreal y su mayor presencia en grupos mixtos desde el punto de vista dialectal podría indicar que este uso es un rasgo identitario del español de la zona.
 6. Mientras que los fenómenos generales y regionales se registraron en todos los grupos generacionales estudiados, muchos de los rasgos distintos de la norma de origen y del español general son más frecuentes entre los hablantes de las generaciones 1.5 y 2.

7. Rasgos léxicos

Como señalamos en el Estado de la cuestión (§ 2), este nivel de análisis ha sido uno de los más estudiados en el lenguaje juvenil, ya sea desde los procedimientos de formación de palabras, ya sea desde los campos léxicos. Como recordaba Fernández-Sevilla (1974: 20), el sistema léxico es esencialmente abierto, lo que permite que sea un nivel muy permeable y de mucha movilidad en el que entran y del que salen unidades constantemente.

Nos proponemos en este apartado estudiar cómo se estructura el sistema léxico de los jóvenes hispanos de Montreal y de qué manera participan las variedades dialectales y las lenguas de poder de la zona. El análisis que nos ocupa abordará, en un primer momento, los procedimientos léxicos empleados y, en un segundo momento, los campos léxico-semánticos.

El estudio de este nivel se abordó siguiendo tres aspectos fundamentalmente: 1) los rasgos regionales (dialectalismos propios de cada norma); 2) la influencia de las lenguas de poder (préstamos, calcos y adaptaciones léxicas del francés y del inglés); y 3) las creaciones particulares del universo juvenil (metáfora y metonimia, acortamientos, disfemismos). Todos estos procedimientos han sido relacionados con los campos léxicos estudiados: 1) diversión (DIV), 2) estudios y actividad intelectual (EI), 3) drogas (DRO), 4) amor y amistad (AA), 5) características personales (CP), 6) música y baile (MB), 7) comida y bebidas alcohólicas (CBA), 8) moda (MOD), 9) deportes (DEP) y 10) dinero (DIN).

7.1 Rasgos regionales

Para los efectos de este trabajo, consideraremos como *dialectalismo* todas aquellas voces o expresiones propias de una variedad dialectal, bien porque solo se registran en esa variedad, bien porque presentan alguna diferencia con respecto al español general (cf., por ejemplo, Arnal Purroy 2008: 20). Cabe señalar que al no diferenciar registros, los coloquialismos y las voces jergales propias de una determinada zona han sido considerados dentro de este mismo grupo.

Para el estudio de este aspecto, y con el fin de determinar la clasificación de cada voz como dialectal o no, hemos verificado la presencia y el significado de cada voz

documentada en el corpus en las siguientes fuentes: 1) diccionarios como el *Diccionario de la lengua española* (DRAE) de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, el *Diccionario panhispánico de dudas* de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (DPD), el *Diccionario de americanismos* de la Asociación de Academias de la Lengua Española (DA), el *Diccionario de venezolanismos* de la Universidad Central de Venezuela, Academia Venezolana de la Lengua y Fundación Edmundo y Hilde Schnoegass (DIVE), el *Diccionario del habla actual de Venezuela* de Rocío Núñez y Francisco Javier Pérez (DHAV), el *Diccionario de salvadoreñismos* de Matías Romero (DS), el *Diccionario breve de mexicanismos* de Guido Gómez da Silva (DBM), el *Diccionario escolar* de la Asociación Mexicana de la Lengua de Moreno de Alba, Garrido y Mandujano Servín (DEAML), el *Breve diccionario de colombianismos* de la Asociación Colombiana de la Lengua (BDC), el *Diccionario de peruanismos: el habla castellana del Perú* de Juan Álvarez Vita (DP), el *Diccionario del español del Uruguay* de la Academia Nacional de las Letras de Uruguay (DEU), el *Diccionario del habla de los argentinos* de la Academia Argentina de las Letras (DHA), el *Diccionario de uso del español de Chile* de la Academia Chilena de la Lengua (DUECH); 2) *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) de la Real Academia Española, y *Fundación del Español Urgente* (Fundéu-BBVA); 3) diccionarios en línea como *tuBabel* (diccionario social de regionalismos), *AsiHablamos* (diccionario informal del español), *Qué significa* (diccionario de significados con mención al Glosario gauchesco y criollo de Argentina y al Glosario lunfardo y de modismos de Argentina); 4) blogs como *Expresiones españolas para Erasmus en apuros*, *Etimologías de Chile*, *BuzzFeed* (plataforma de seguimiento de contenidos y palabras en redes sociales), *Falso Profeta*, *Demasiadasnoches*; 5) foros de Yahoo y Wordreference; y 6) testimonios de hablantes nativos y no nativos.

Aunque esta investigación no es un estudio de disponibilidad léxica, pues la forma de recolectar las voces no ha seguido algunos de los criterios básicos como el orden de aparición de las mismas, criterio imprescindible para determinar la disponibilidad (López Morales 2008: 8), para abordar este análisis tomaremos varios

critérios presentes em estudos de disponibilidade léxica e frequência tais como as palavras totais, as palavras diferentes e o promedio de respostas.

Por ‘palabras totales’, seguindo a Ríos González (2010: 96-103), entendemos el total de términos antes de ser editados, el parámetro de ‘palabras diferentes’ agrupa aquellas voces o expresiones distintas que se registran en la muestra, y el ‘promedio de respuestas’ es el que se obtiene dividiendo el total de expresiones y palabras analizadas entre el número de informantes de la muestra.

Como quedó indicado (§ 4.2), el estudio del léxico fue abordado a través de dos instrumentos de investigación: el cuestionario y la grabación de conversaciones en grupo, por este motivo en algunos subapartados se presentarán los datos de manera diferenciada. En líneas generales, los datos de la muestra indican que se registró un total de 1767 dialectalismos (477 dialectalismos diferentes) y que tuvieron una mayor presencia en el cuestionario que en las grabaciones de conversaciones en grupo, tal y como figura en la tabla 1³⁹. El promedio de uso de estas formas dialectales por hablante es mayor en el grupo de jóvenes chilenos (40,6), como vemos en el gráfico 1.

| Norma | # | Cuestionario | | Conversación | | TOTALES | |
|---------------------|----|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|
| | | <i>Dialectalismos</i> | <i>Promedio</i> | <i>Dialectalismos</i> | <i>Promedio</i> | <i>Dialectalismos</i> | <i>Promedio</i> |
| <i>Peninsular</i> | 4 | 117 | 29,25 | 12 | 3 | 129 | 32,25 |
| <i>Caribeña</i> | 13 | 403 | 31 | 76 | 5,84 | 479 | 36,84 |
| <i>Mexicano-CA</i> | 10 | 193 | 19,3 | 38 | 3,8 | 231 | 23,1 |
| <i>Andina</i> | 13 | 458 | 35,23 | 51 | 3,92 | 509 | 39,15 |
| <i>Rioplataense</i> | 8 | 178 | 22,25 | 38 | 4,75 | 216 | 27 |
| <i>Chilena</i> | 5 | 189 | 37,8 | 14 | 2,8 | 203 | 40,6 |
| TOTALES | 53 | 1538 | 29,01 | 229 | 4,32 | 1767 | 33,33 |

Tabla 1. Promedio de dialectalismos en el cuestionario y en la conversación

³⁹ La columna encabezada por el símbolo (#) da cuenta del número de hablantes por norma dialectal y la columna de promedios se obtiene a partir de la división del número de palabras registrado en esa categoría dividido entre el número de integrantes del grupo.

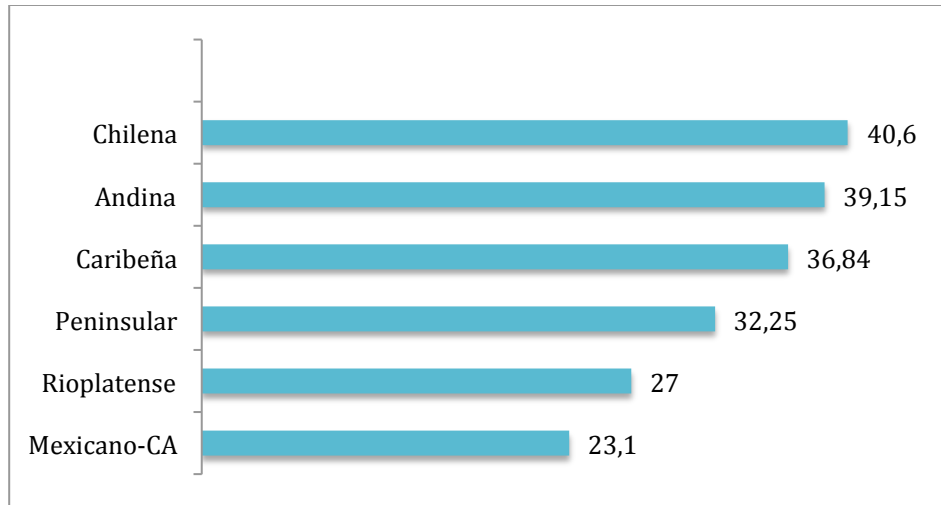


Gráfico 1. Promedio de dialectalismos según la norma dialectal

La tabla anterior muestra una importante diferencia entre la cantidad de voces dialectales que los informantes jóvenes dicen que usan en el cuestionario y las que aparecen registradas en la conversación. Es de hacer notar que en los cuestionarios se registra un promedio de 108 palabras por hablante, mientras que en las conversaciones se registra un promedio de 2115 palabras por informante⁴⁰, lo que confirma el menor porcentaje de usos dialectales en la conversación en grupo (0,20%) que en el cuestionario (26,85%), como puede apreciarse en el gráfico 2.

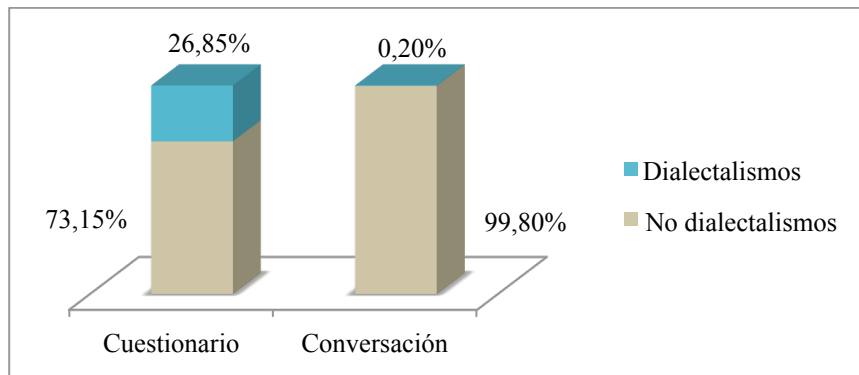


Gráfico 2. Promedio de dialectalismos y palabras totales según el instrumento de recolección

⁴⁰ Los promedios de palabras por hablante para el cuestionario y la conversación se han calculado a partir de la tabla 1 del anexo 5. Para obtener este promedio se han sumado las palabras totales por hablante y el resultado se ha dividido entre el número total de informantes de la muestra.

De manera general, estos resultados nos llevan a establecer que aunque los jóvenes hispanohablantes de Montreal creen y dicen reconocer las formas dialectales propias de su zona de origen, e incluso las proponen como formas correspondientes a un determinado significado, en la conversación con otros jóvenes estas formas disminuyen. La disminución del léxico dialectal en situación de grupo evidencia una conducta lingüística particular por parte de los jóvenes y una forma de acomodación hacia los demás interlocutores y ante el contexto mismo de la conversación. Cabe recordar que todas las conversaciones se caracterizaron por contar con integrantes con diverso nivel de dominio del español, lo que se refleja en la interacción con los interlocutores a la hora de solicitar, por ejemplo, una aclaración en francés sobre las demás intervenciones, sobre la investigación o para preguntar el significado de una palabra no conocida u olvidada en español. Por otra parte, la investigadora (de origen caribeño) estuvo presente en todas las conversaciones, por lo que el único grupo no mezclado dialectalmente fue el de los jóvenes caribeños. Frente a este contexto comunicativo, surge entonces la reducción de las formas dialectales, reducción que puede interpretarse, desde el punto de vista individual, como una forma de acomodación convergente que busca reducir las diferencias lingüísticas entre los interlocutores con el fin de garantizar al máximo la comunicación (cf., entre otros, Garret 2010: 106 y Moreno Fernández 2012: 522-529). Desde el plano colectivo se entiende, además, como una forma de nivelación en términos de Siegel (1985), entre hablantes jóvenes de la comunidad hispana en la que la diversidad dialectal y el dominio de la lengua de sus integrantes invita a realizar ciertos cambios que pueden aparecer en las etapas tempranas del contacto dialectal.

Una revisión más detallada, teniendo en cuenta el grupo en que participaron los informantes, nos lleva a concluir que –salvo en el grupo de jóvenes rioplatense– la presencia de voces dialectales fue menor en los grupos mixtos en los que participaron jóvenes de distintas normas (2,44), que en los grupos donde participaron solo jóvenes de la misma norma dialectal (5,28), tal y como puede verse de manera detallada en la tabla 2 y de forma general en el gráfico 3.

| Norma | Propia norma | | | Grupo mixto | | | TOTALES | | |
|--------------------|--------------|------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-----------|------------|-------------|
| | # | Voces | Promedio | # | Voces | Promedio | # | Voces | Promedio |
| <i>Peninsular</i> | 3 | 12 | 4 | 1 | -- | -- | 4 | 12 | 3 |
| <i>Caribeña</i> | 10 | 68 | 6,8 | 3 | 8 | 2,66 | 13 | 76 | 5,84 |
| <i>Mexicano-CA</i> | 8 | 37 | 4,62 | 2 | 1 | 0,5 | 10 | 38 | 3,8 |
| <i>Andina</i> | 6 | 39 | 6,5 | 7 | 12 | 1,71 | 13 | 51 | 3,92 |
| <i>Rioplatense</i> | 5 | 18 | 3,6 | 3 | 20 | 6,66 | 8 | 38 | 4,75 |
| <i>Chilena</i> | 3 | 11 | 3,6 | 2 | 3 | 1,5 | 5 | 14 | 2,8 |
| TOTALES | 35 | 185 | 5,28 | 18 | 44 | 2,44 | 53 | 229 | 4,32 |

Tabla 2. Promedio de dialectalismos en la conversación por hablante según la norma y el tipo de grupo

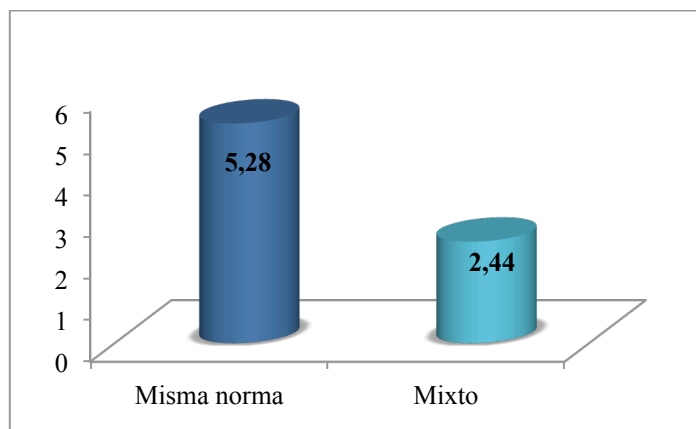


Gráfico 3. Promedio de dialectalismos en la conversación por hablante según el tipo de grupo

En cuanto al criterio etario, cabe destacar que aunque este factor no parece determinar grandes diferencias en el uso frecuente de dialectalismos, de manera general su promedio de aparición por hablante mayor de 18 años es de 35,17, mientras que el promedio por hablante menor de 18 años es de 31,28. Si examinamos de forma específica el uso de los dialectalismos por tipo de instrumento de recolección de datos y por tipo dialectalismo, notamos que los jóvenes mayores de 18 años seleccionan más dialectalismos de la propia norma en el cuestionario, que la selección de dialectalismos de otras normas es ligeramente superior entre los jóvenes menores de 18 años, y que el promedio de uso de voces dialectales propias en la conversación en grupo es similar en ambos grupos etarios, tal y como muestra el siguiente gráfico.

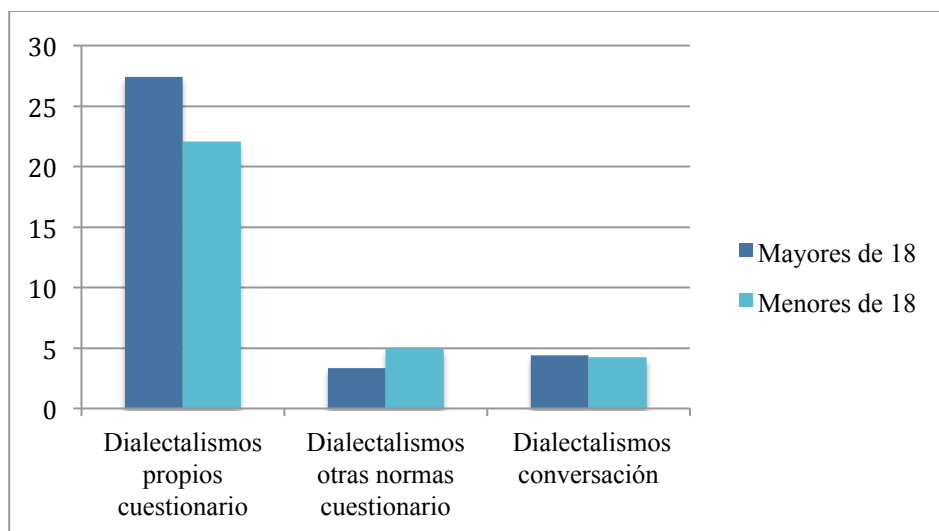


Gráfico 4. Promedio de dialectalismos según el grupo etario

Al igual que sucede con el criterio etario, el factor sexo tampoco parece determinar mayores diferencias en el uso o selección de formas regionales por parte de los hablantes jóvenes del estudio, como deja ver la tabla 3.

| Norma | Femenino | | | Masculino | | |
|--------------------|-----------|-----------------------|-----------------|-----------|-----------------------|-----------------|
| | # | <i>Dialectalismos</i> | <i>Promedio</i> | # | <i>Dialectalismos</i> | <i>Promedio</i> |
| <i>Peninsular</i> | -- | -- | -- | 4 | 129 | 32,25 |
| <i>Caribeña</i> | 6 | 249 | 41,5 | 7 | 230 | 32,85 |
| <i>Mexicano-CA</i> | 6 | 136 | 22,66 | 4 | 95 | 23,75 |
| <i>Andina</i> | 9 | 375 | 41,66 | 4 | 134 | 33,5 |
| <i>Rioplatense</i> | 8 | 216 | 27 | -- | -- | -- |
| <i>Chilena</i> | 2 | 86 | 43 | 3 | 117 | 39 |
| TOTALES | 31 | 1062 | 34,25 | 22 | 705 | 32,04 |

Tabla 3. Promedio de dialectalismos según el sexo

En efecto, el promedio de respuesta, como vemos en la tabla precedente, en el plano de los dialectalismos es ligeramente superior entre los jóvenes de sexo femenino (34,25) que en los informantes de sexo masculino (32,04). Estos resultados contrastan con otros estudios sobre dialectalismos en los que, aunque con diferencias muy sutiles, los hombres registran un mayor número de dialectalismos que las mujeres (Hernández Muñoz 2009, Hernández Cabrera y Samper 2006).

La revisión del uso de dialectalismos por género muestra que los informantes de sexo femenino presentan un promedio mayor de selección de dialectalismos propios en el cuestionario, que los informantes de sexo masculino seleccionan mayor número de voces regionales de otras normas, y que en la conversación el uso de dialectalismos es ligeramente mayor entre hablantes de sexo femenino, tal y como refleja el gráfico 5.

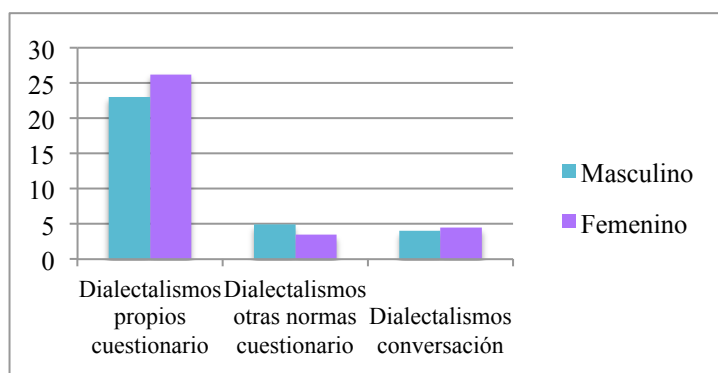


Gráfico 5. Promedio de dialectalismos según el sexo

Un análisis más detallado de la conversación en grupo –según el sexo y el tipo de grupo– deja ver, sin embargo, que en la conversación junto a jóvenes de la misma norma, los hombres tienen un mayor promedio de uso de dialectalismos que las mujeres (6,25 vs. 4,78), pero que estas han empleado mayor uso de formas dialectales propias en los grupos mixtos (3,75 vs. 1,4). Lo anterior queda ilustrado en el gráfico 6.

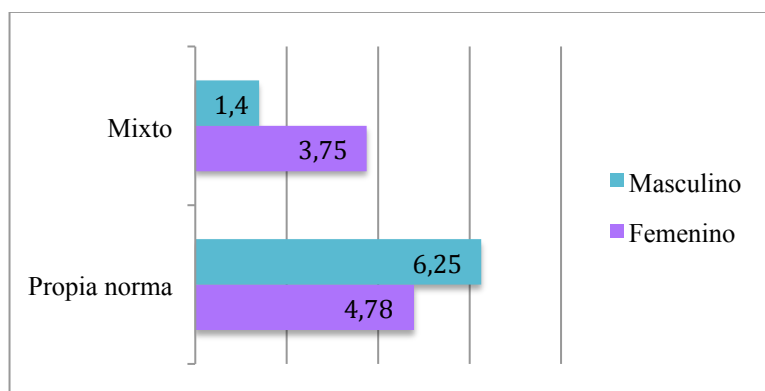


Gráfico 6. Promedio de dialectalismos en la conversación según el sexo y el tipo de grupo

Siguiendo los postulados de Labov (1972) y Fasold (1990), Moreno Fernández (2009a: 43) recuerda que diversos estudios han mostrado que las mujeres, especialmente en contextos urbanos, muestran una actitud más positiva hacia los modelos de prestigio. Por ello, se cree que los hablantes femeninos se ciñen más a la norma estándar, mientras que los masculinos privilegian las formas vernáculas. Si consideramos como modelo más prestigioso el estándar, podríamos afirmar que los hablantes en grupos de la misma norma siguen esta tendencia difundida en los estudios sociolingüísticos. Sale, sin embargo, de esta tendencia la mayor lealtad de los hablantes femeninos en grupos mixtos, hacia sus voces regionales propias, pues mientras los hablantes masculinos en este contexto de contacto dialectal redujeron en un promedio de 5 voces los dialectalismos propios en estos grupos, los hablantes femeninos redujeron estas formas tan solo en 1 voz. Esta lealtad del grupo femenino hacia el léxico regional propio nos invita a pensar que en un contexto de contacto dialectal tan diverso como el de la región metropolitana de Montreal, en el que prevalece y se mantiene la variación dialectal, la conservación de rasgos lingüísticos identitarios pudiera constituirse en un modelo de prestigio que goce de una valoración más positiva que en contextos de menor variedad dialectal. Se abre, entonces, en este terreno una nueva vía para abordar las diferencias generolectales asociadas al léxico regional en un contexto de contacto dialectal. Por el contrario, el parámetro grupo generacional parece arrojar diferencias un poco más claras entre los grupos estudiados, como vemos en la tabla 4.

| Norma | Generación 1 | | | Generación 1.5 | | | Generación 2 | | |
|--------------------|--------------|-----------------------|-----------------|----------------|-----------------------|-----------------|--------------|-----------------------|-----------------|
| | # | <i>Dialectalismos</i> | <i>Promedio</i> | # | <i>Dialectalismos</i> | <i>Promedio</i> | # | <i>Dialectalismos</i> | <i>Promedio</i> |
| <i>Peninsular</i> | 3 | 91 | 30,33 | 1 | 38 | 38 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Caribeña</i> | 5 | 217 | 43,4 | 6 | 219 | 36,5 | 2 | 43 | 21,5 |
| <i>Mexicano-CA</i> | 1 | 40 | 40 | 3 | 89 | 29,66 | 6 | 102 | 17 |
| <i>Andina</i> | 6 | 247 | 41,16 | 5 | 233 | 46,6 | 2 | 29 | 14,5 |
| <i>Rioplatense</i> | 4 | 143 | 35,75 | 4 | 73 | 18,25 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Chilena</i> | 0 | 0 | 0 | 1 | 36 | 36 | 4 | 167 | 41,75 |
| TOTAL | 19 | 738 | 38,84 | 20 | 688 | 34,4 | 14 | 341 | 24,35 |

Tabla 4. Presencia de dialectalismos según la generación

La tabla 4 muestra, en términos generales y como era esperado, un promedio mayor de uso de dialectalismos en jóvenes inmigrantes de primera generación y una

disminución en las siguientes generaciones. Esta disminución bien podría estar asociada, por una parte, a una menor exposición a las formas locales, pues los hablantes de la generación 1.5 y 2 no han estado expuestos al español de su región dentro de la zona de origen (inmersión lingüística natural) y, por otra parte, a una cierta atrición de la lengua materna que, según explica Montrul (2013: 210), será más alta cuanto más joven sea el individuo cuando comienza a aprender una segunda lengua, atrición que según estos datos pudiera materializarse en la conservación de formas más estandarizadas y en la pérdida de ciertos rasgos dialectales.

En cuanto a la generación, la tabla 4 muestra que en los jóvenes de la generación 1.5, se registran cerca de 4 dialectalismos menos que en la generación 1, mientras que en los informantes de la generación 2 se documentan cerca de 10 dialectalismos menos que en los informantes de la generación 1.5 y cerca de 14 menos que en los de la generación 1. Este comportamiento decreciente en el uso del dialectalismo en la medida que progresa la generación queda ilustrado en el gráfico 7.

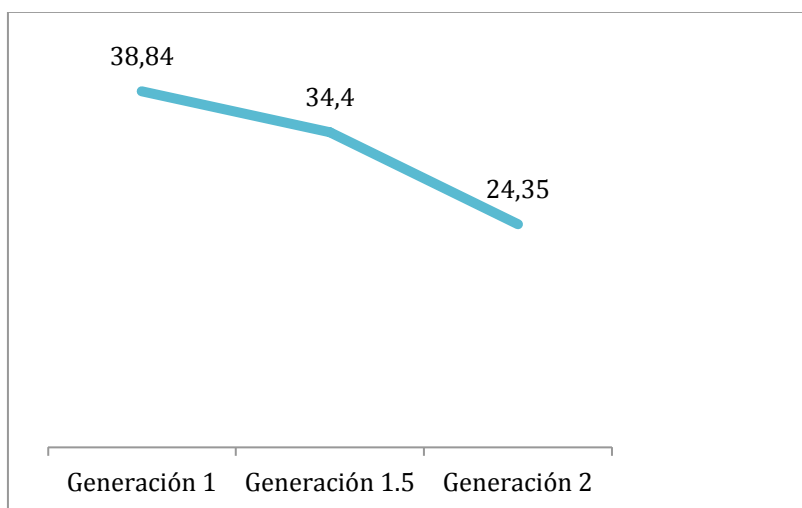


Gráfico 7. Promedio de dialectalismos por generación

Si revisamos el uso de dialectalismos en cada grupo generacional, según el tipo de dialectalismo (propio o de otra norma) y el tipo de instrumento (cuestionario y conversación), los datos revelan una disminución progresiva del dialectalismo propio en el cuestionario que bien podríamos asociar al reconocimiento de voces propias que, como hemos mostrado, de manera general disminuye de una generación a otra por los

motivos antes expuestos. En cuanto al reconocimiento de dialectalismos de otras normas, cabe destacar que el mismo aumenta de la generación 1 (2,68) a la generación 1.5 (5,2) y disminuye ligeramente de la generación 1.5 a la generación 2 (4,5), lo que permite confirmar que los jóvenes de generación 1.5 y 2, que han convivido en la región metropolitana de Montreal junto a hablantes de diversas normas del español, tienen una mayor sensibilidad hacia estas voces de otras normas distintas a la propia. En el caso de la conversación, como ya hemos aclarado anteriormente, no se registraron usos de dialectalismos de otras normas, por lo tanto para este instrumento solo se han estudiado dialectalismos propios. Los datos revelan que en la conversación en grupo no se registran prácticamente diferencias entre la generación 1 y 1.5, pero sí se observa una disminución más relevante del uso de estas voces propias en el grupo de generación 2. Los datos descritos anteriormente quedan ilustrados en el gráfico 8.

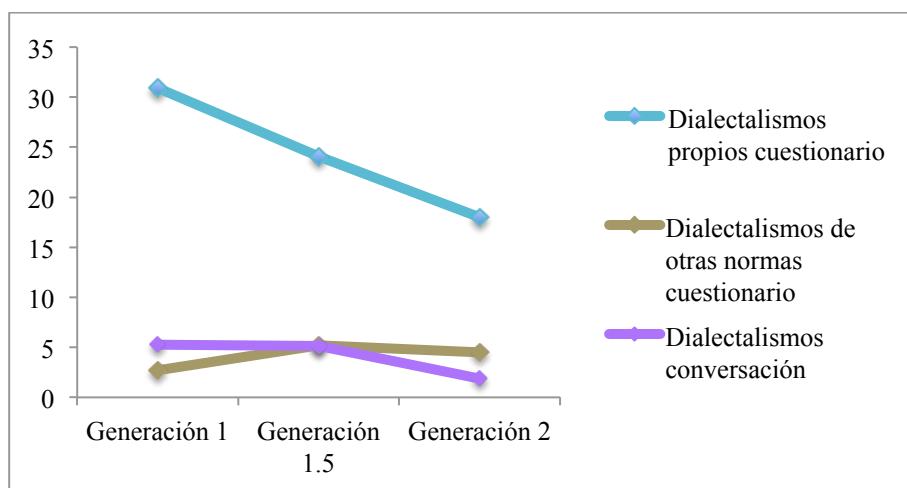


Gráfico 8. Presencia de dialectalismos por generación según tipo de dialectalismo e instrumento

En líneas generales, se puede señalar que la generación 1 –jóvenes expuestos por más tiempo y en edades más tempranas a su norma de origen y en edades más tardías y por menos tiempo a las diversas normas del español que conviven en Montreal– muestran un mayor promedio de reconocimiento y uso de voces propias y un menor reconocimiento de dialectalismos de otras normas. Los jóvenes de generación 2 –expuestos por menor tiempo a su norma en sus lugares de origen y personas que conviven de manera cotidiana con la diversidad del español en su lugar de residencia–

muestran un menor promedio de reconocimiento y uso de voces propias y un mayor reconocimiento de dialectalismos de normas ajenas a la propia. Por su parte, el grupo 1.5 se sitúa en una posición intermedia entre los dos grupos anteriores, ya que frente al reconocimiento de dialectalismos propios sigue la tendencia del grupo de la primera generación en el uso de dialectalismos propios en la conversación, y la conducta de la segunda generación en el reconocimiento de dialectalismos ajenos, por lo que podría sugerir que en este grupo se percibe una suerte de transición en la que los hablantes todavía conservan rasgos dialectales propios, pero al mismo tiempo comienzan a sensibilizarse frente a voces dialectales foráneas respecto a su norma de origen, pero no respecto a su comunidad de habla.

A continuación, en § 7.1.1, presentamos todos los dialectalismos registrados en el corpus, por campos semánticos y en tablas. En los siguientes subapartados ofrecemos, a modo de listados, sus correspondientes definiciones siguiendo para ellos las obras consultadas.

7.1.1 El regionalismo en los distintos campos semánticos

En este subapartado se recogen las voces de todos los ítems del cuestionario (§ 4.2.2) y de aquellas partes de la entrevista que abordaron temas relacionados con los campos semánticos estudiados⁴¹.

En todos los casos se tiene en cuenta el uso o selección de formas regionales de la propia norma y de formas regionales que en las obras lexicográficas consultadas aparecen reportadas como formas regionales de una norma distinta a la propia. Las tablas que se presentan dejan ver las voces regionales propias y las de otras normas que fueron seleccionadas, utilizadas o propuestas por los jóvenes hispanos que viven en Montreal. Al lado de cada voz se señala el número de menciones, entre paréntesis. La casilla de los *Totales* indica el número de menciones en cada campo y, entre paréntesis, el promedio de uso de los dialectalismos por hablante.

41 Si bien una misma voz puede pertenecer a distintos campos semánticos, se ha respetado el campo al que pertenece en el cuestionario y en el lugar que el hablante propuso dicha voz.

Cabe destacar que en el caso de la norma andina, grupo compuesto por hablantes colombianos, peruanos y venezolanos, se ha llevado a cabo una subdivisión: informantes andinos de Colombia y Perú, e informantes andinos de Venezuela. Hemos hecho esta subdivisión, puesto que es notoria la semejanza léxica entre los hablantes venezolanos caribeños y los hablantes venezolanos andinos. Chumaceiro y Álvarez (2004: 175) indican que en Venezuela la diferenciación léxica dialectal se ha visto en juego por la influencia del léxico caraqueño, que parece imponerse a través de los principales medios de comunicación nacional, muchos de ellos con sede en la capital.

En el campo léxico de la ‘diversión’, documentamos las siguientes 281 voces (253 propias y 28 de otras normas):

| Norma | | Dialectalismos propios | Totales |
|----------------|------------------|--|-------------------|
| Peninsular | | <i>cachondeo</i> (3), <i>acoplado</i> (2), <i>liarla</i> (2), <i>coñazo</i> (1), <i>dabuti</i> (1), <i>desfasarse</i> (1), <i>desmelenarse</i> (1), <i>fiestuki</i> (1), <i>guay</i> (1), <i>la polla</i> (1), <i>molar</i> (1), <i>morro</i> (1), <i>pasárselo teta</i> (1), <i>perder la cara</i> (1), <i>pitorreo</i> (1). | 19 (4,75) |
| Caribeña | | <i>fino</i> (10), <i>ladillarse</i> (10), <i>chimbo</i> (9), <i>rumba</i> (9), <i>arrocero</i> (7), <i>parranda</i> (7), <i>chévere</i> (6), <i>coleadado</i> (6), <i>arrechísimo</i> (5), <i>de pinga</i> (5), <i>bonche</i> (2), <i>maltripear</i> (2), <i>metido</i> (2), <i>aguados</i> (1), <i>pelar bola</i> (1), <i>tripear</i> (1), <i>tripeo</i> (1). | 84 (6,46) |
| Mexicano-CA | | <i>onda</i> (6), <i>colado</i> (4), <i>parranda</i> (4), <i>antro</i> (3), <i>agüitarse</i> (1), <i>bonche</i> (1), <i>cagado</i> (1), <i>chido</i> (1), <i>de pelos</i> (1), <i>irse de coto</i> (1), <i>mover el piso</i> (1). | 24 (2,4) |
| Andina | Colombia Perú | <i>bacano</i> (9), <i>chévere</i> (9), <i>una chimba</i> (4), <i>colado</i> (3), <i>irle como a perros en misa</i> (2), <i>mamarse</i> (2), <i>rumba</i> (2), <i>arrimado</i> (1), <i>jartarse</i> (1), <i>maluco</i> (1), <i>nota</i> (1), <i>onda</i> (1), <i>parche</i> (1), <i>pato</i> (1), <i>rumbeadero</i> (1). | 47 (3,61) |
| | Venezuela | <i>arrechísimo</i> (2), <i>ladillarse</i> (2), <i>arrocero</i> (1), <i>chévere</i> (1), <i>chimbo</i> (1), <i>fino</i> (1). | |
| Rioplatense | | <i>boliche</i> (13), <i>onda</i> (10), <i>colado</i> (6), <i>copado</i> (3), <i>joda</i> (2), <i>romperla toda/la noche</i> (2). | 36 (4,5) |
| Chilena | | <i>raja</i> (10), <i>fome</i> (8), <i>carrete</i> (5), <i>onda</i> (4), <i>chorearse</i> (3), <i>romperla toda</i> (3), <i>bacán</i> (2), <i>colado</i> (1), <i>chatear</i> (1), <i>churro</i> (1), <i>entrete</i> (1), <i>irse al chancho</i> (1), <i>mover el piso</i> (1), <i>patudo</i> (1), <i>un siete</i> (1). | 43 (8,6) |
| Totales | | | 253 (4,77) |

Tabla 5a. Voces dialectales propias en el campo léxico de la diversión

| Norma | | Dialectalismos de otras normas | Totales |
|----------------|-----------|--|------------------|
| Peninsular | | <i>antro</i> (1), <i>carrete</i> (1), <i>chévere</i> (1), <i>colado</i> (1), <i>coleadado</i> (1), <i>rumba</i> (1). | 6 (1,5) |
| Caribeña | | <i>raja</i> (1). | 1 (0,07) |
| Mexicano-CA | | <i>pegado</i> (3), <i>fino</i> (1), <i>gorrero</i> (1), <i>romperla toda</i> (1). | 6 (0,6) |
| Andina | Colombia | <i>romperla toda</i> (3), <i>coleadado</i> (2), <i>parranda</i> (2), <i>maltripear</i> (1), <i>pegado</i> (1). | 9 (0,69) |
| | Perú | | |
| | Venezuela | | |
| Rioplatense | | <i>coleadado</i> (1). | 1 (0,12) |
| Chilena | | <i>coleadado</i> (1), <i>parranda</i> (1), <i>pegado</i> (1), <i>rumba</i> (1), <i>tripear</i> (1). | 5 (1) |
| Totales | | | 28 (0,52) |

Tabla 5b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de la diversión

Este campo léxico es muy productivo en el uso de términos regionales, tal y como puede observarse en las tablas anteriores, pero el promedio de uso de voces regionales por hablante (tabla 5a) es mayor en los grupos de los hablantes chilenos (8,6) y caribeños (6,46). En general, las palabras más empleadas fueron *cachondeo* (jóvenes españoles), *fino* y *ladillarse* (caribeños), *onda* (mexicano-centroamericanos), *chévere* y *bacano* (andinos), *boliche* (rioplatenses) y *raja* (chilenos). Cabe destacar que estas palabras tuvieron la frecuencia de aparición más elevada dentro del grupo de voces regionales propias, pero en cambio no fueron registradas en otras normas distintas a la de origen, es decir que su uso es muy local, no sería por tanto léxico exogrupal.

En el caso de los dialectalismos provenientes de otras normas, de las 27 voces registradas, 12 figuran en las obras lexicográficas consultadas para la norma caribeña (*coleadado* 5, *pegado* 4, *tripear* 1, *maltripear* 1, *fino* 1), 9 son compartidas por varias normas (*parranda* 3, *rumba* 2, *antro* 1, *colado* 1, *chévere* 1, *gorrero* 1) y 6 pertenecen a la norma chilena (*romperla toda* 4, *carrete* 1, *raja* 1). En virtud de los datos anteriores podemos indicar que no se percibe –en este campo léxico– una incidencia significativamente mayor de una norma sobre otra y que aquellas voces que son empleadas por más de una norma parecen tener un cierto margen de difusión entre los jóvenes de otras normas.

En el campo léxico de los ‘estudios’ y de la ‘actividad intelectual’, los datos reflejan los siguiente usos (216 en total):

| Norma | | Dialectalismos propios | Totales |
|----------------|------------------|--|-------------------|
| Peninsular | | <i>empollón</i> (7), <i>chupado</i> (2), <i>tirado</i> (2), <i>capullo</i> (1), <i>chapar</i> (1), <i>chungo</i> (1), <i>currar</i> (1), <i>empollar</i> (1), <i>írsele a alguien la pinza</i> (1), <i>pasota</i> (1). | 18 (4,5) |
| Caribeña | | <i>raspar</i> (12), <i>jodido</i> (7), <i>caletrero</i> (6), <i>enrollarse</i> (6), <i>fajarse</i> (6), <i>pelúo</i> (6), <i>arrecho</i> (5), <i>caletrarse</i> (4), <i>fajado</i> (3), <i>regalado</i> (3), <i>gallo</i> (2), <i>caletre</i> (1), <i>candanga</i> (1), <i>candela</i> (1), <i>chuletearse</i> (1), <i>fregado</i> (1), <i>reprobar</i> (1). | 66 (5,07) |
| Mexicano-CA | | <i>reprobar</i> (5), <i>matado</i> (3), <i>tronar</i> (3), <i>naco</i> (2), <i>a huevos</i> (1), <i>aplazar</i> (1), <i>checar</i> (1), <i>codo</i> (1), <i>escuelero</i> (1), <i>fregado</i> (1), <i>mamón</i> (1), <i>rebuscársela</i> (1). | 21 (2,1) |
| Andina | Colombia Perú | <i>regalado</i> (5), <i>teso</i> (4), <i>tirarse algo</i> (4), <i>berraco</i> (3), <i>nerdo</i> (3), <i>reprobar</i> (3), <i>cranear</i> (2), <i>cuchilla</i> (2), <i>conchudo</i> (1), <i>cucho</i> (1), <i>embolarse</i> (1), <i>fajarse</i> (1), <i>fregado</i> (1), <i>gonorrea</i> (1), <i>jalar</i> (1), <i>jodido</i> (1), <i>papaya</i> (1), <i>rajar</i> (1), <i>trinco</i> (1), <i>yuca</i> (1). | 59 (4,53) |
| | Venezuela | <i>jodido</i> (5), <i>arrecho</i> (2), <i>caletre</i> (2), <i>caletrero</i> (2), <i>enrollarse</i> (2), <i>fajarse</i> (2), <i>raspar</i> (2), <i>gallo</i> (1), <i>maluco</i> (1), <i>papaya</i> (1), <i>peludo</i> (1). | |
| Rioplatense | | <i>traga</i> (8), <i>reprobar</i> (7), <i>jodido</i> (3), <i>chupamedias</i> (1), <i>hacerse las bolas</i> (1), <i>pajero</i> (1), <i>papita</i> (1), <i>salado</i> (1). | 23 (2,87) |
| Chilena | | <i>mateo</i> (3), <i>peludo</i> (2), <i>weón</i> (2), <i>apretado</i> (1), <i>conchesumadre</i> (1), <i>pajero</i> (1), <i>porro</i> (1), <i>repetir</i> (1). | 12 (2,4) |
| Totales | | | 199 (3,75) |

Tabla 6a. Voces dialectales propias en el campo léxico de los estudios y la actividad intelectual

| Norma | | Dialectalismos de otras normas | Totales |
|----------------|------------------|--|------------------|
| Peninsular | | <i>bochar</i> (1), <i>regalado</i> (1). | 2 (0,5) |
| Caribeña | | <i>papita</i> (2), <i>matao</i> (1). | 3 (0,23) |
| Mexicano-CA | | <i>bochar</i> (1). | 1 (0,1) |
| Andina | Colombia Perú | <i>caletrero</i> (2), <i>machetero</i> (2), <i>arrecho</i> (1), <i>enrollarse</i> (1), <i>gallo</i> (1), <i>lacra</i> (1), <i>traga</i> (1). | 9 (0,69) |
| | Venezuela | | |
| Rioplatense | | | 0 (0) |
| Chilena | | <i>caletrero</i> (1), <i>traga</i> (1). | 2 (0,4) |
| Totales | | | 17 (0,32) |

Tabla 6b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de los estudios y la actividad intelectual

En este campo semántico, el promedio de uso de voces dialectales por hablante fue mayor en el grupo de los hablantes de origen caribeño (5,07), seguido de los grupos andino (4,53) y peninsular (4,5). Los términos con mayor número de menciones para cada norma fueron *empollón* (norma peninsular), *raspar* (caribeña), *reprobar* (mexicano-centroamericana), *regalado* (andina), *traga* (rioplatense) y *mateo* (chilena). Al igual que en el campo léxico de la ‘diversión’, estas voces de mayor frecuencia no fueron las más

seleccionadas por hablantes de otras normas, por lo que podríamos mantener que son voces claramente circunscritas a una variedad regional específica.

En el caso de los dialectalismos de otras normas, de las 17 voces seleccionadas, 6 pertenecen a la norma caribeña (*caletrero* 3, *arrecho* 1, *gallo* 1, *enrollarse* 1), 4 pertenecen a la norma rioplatense (*bochar* 2, *traga* 2), 4 han sido reportadas por las obras consultadas como propias de varias normas (*papita* 2, *regalado* 1, *lacra* 1) y 3 pertenece a la norma mexicano-centroamericana (*machetero* 2, *matado* 1). No parece tampoco, en esta ocasión, imponerse una norma dialectal ‘externa’ de forma significativa sobre la norma de origen.

Las voces registradas para el campo léxico de las ‘drogas’ quedan agrupadas de la siguiente manera (90 voces en total):

| Norma | Dialectalismos propios | Totales | |
|----------------|--|------------------|--|
| Peninsular | <i>flipar</i> (3), <i>porro</i> (3), <i>piti</i> (2), <i>drogota</i> (1), <i>peta</i> (1). | 10 (2,5) | |
| Caribeña | <i>porro</i> (4), <i>pito</i> (2), <i>fumón</i> (1), <i>meterse</i> (1). | 8 (0,61) | |
| Mexicano-CA | <i>drogo</i> (4), <i>porro</i> (3), <i>mota</i> (2), <i>churro</i> (1), <i>jalar</i> (1), <i>mierda</i> (1). | 12 (1,2) | |
| Andina | Colombia | 31 (2,38) | |
| | Perú | | <i>bareto</i> (5), <i>trabarse</i> (4), <i>volarse</i> (4), <i>meterse</i> (3), <i>pucho</i> (3), <i>cacho</i> (2), <i>jalarsé</i> (2), <i>baretero</i> (1), <i>chirrete</i> (1), <i>chuzar</i> (1), <i>empepado</i> (1), <i>fumón</i> (1), <i>llevado</i> (1), <i>pito</i> (1). |
| | Venezuela | | <i>porro</i> (1). |
| Rioplatense | <i>pucho</i> (3), <i>falshear</i> (1), <i>fáso</i> (1), <i>meterse</i> (1). | 6 (0,75) | |
| Chilena | <i>pito</i> (6), <i>volarse</i> (3), <i>pucho</i> (1). | 10 (2) | |
| Totales | | 77 (1,45) | |

Tabla 7a. Voces dialectales propias en el campo léxico de las drogas

| Norma | Dialectalismos de otras normas | Totales | |
|----------------|---|------------------|--|
| Peninsular | | 0 (0) | |
| Caribeña | <i>volarse</i> (1). | 1 (0,07) | |
| Mexicano-CA | <i>trabarse</i> (2), <i>dañado</i> (1), <i>fumón</i> (1). | 4 (0,4) | |
| Andina | Colombia | 3 (0,23) | |
| | Perú | | <i>tripear</i> (2), <i>dañado</i> (1). |
| | Venezuela | | |
| Rioplatense | <i>volarse</i> (2). | 2 (0,25) | |
| Chilena | <i>churro</i> (1), <i>mierda</i> (1), <i>tripear</i> (1). | 3 (0,6) | |
| Totales | | 13 (0,24) | |

Tabla 7b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de las drogas

Como dejan ver las tablas anteriores, en este campo léxico los jóvenes peninsulares mostraron el mayor promedio de uso de términos dialectales por hablante

(2,5), seguido de los grupos de jóvenes andinos (2,38) y chilenos (2). *Flipar* (3) y *porro* (3) fueron las dos voces más frecuentes en el grupo peninsular, *porro* (4) en las normas caribeña y mexicana, *bareto* (5) en la andina, *pucho* (3) en la rioplatense y *pito* (6) en la variedad chilena.

En cuanto a los dialectalismos de otras normas, es importante destacar que los jóvenes peninsulares no recurrieron a ninguna otra norma dentro de este campo léxico. Entre las voces dialectales ajenas a la propia seleccionadas, de las 13 formas registradas, 2 pertenecen a la norma mexicano-centroamericana (*mierda* 1, *churro* 1) y 11 figuran en las obras consultadas para distintas normas del mundo hispano. Este último dato nos permite señalar, como ya hemos hecho para los campos léxicos anteriores, que las voces registradas en varias normas parecen tener un mayor margen de difusión entre los jóvenes de otras normas.

En el campo léxico del ‘amor’ y la ‘amistad’ se registraron los siguientes dialectalismos (272 propios y 92 de otras normas, lo que hace un total de 364):

| Norma | | Dialectalismos propios | Totales |
|----------------|------------------|---|-------------------|
| Peninsular | | <i>cuernos</i> (4), <i>follar</i> (3), <i>liarse</i> (3), <i>romper</i> (3), <i>pillado</i> (2), <i>enchocado</i> (1), <i>meter la ficha</i> (1), <i>morreo</i> (1), <i>pinchar</i> (1), <i>tirarse los tejos</i> (1). | 20 (5) |
| Caribeña | | <i>chamo</i> (15), <i>marico</i> (10), <i>montar/poner cachos</i> (10), <i>pana</i> (10), <i>cortar</i> (8), <i>echarse los perros</i> (8), <i>tirar</i> (6), <i>estar/ir pendiente</i> (5), <i>caerle a alguien</i> (4), <i>jamonearse</i> (4), <i>zamparse</i> (3), <i>empepado</i> (2), <i>latas</i> (1), <i>latearse</i> (2), <i>coger</i> (1), <i>hermano</i> (1), <i>jamón</i> (1). | 91 (7) |
| Mexicano-CA | | <i>dejarse</i> (6), <i>cortar</i> (5), <i>carnal</i> (4), <i>chavo</i> (4), <i>cuernos</i> (4), <i>romper</i> (4), <i>agarrarse</i> (2), <i>clavado</i> (2), <i>cuate</i> (2), <i>hermano</i> (2), <i>biscocho</i> (1), <i>buey</i> (1), <i>coger</i> (1), <i>faje</i> (1), <i>ligar</i> (1), <i>traído</i> (1), <i>vieja</i> (1). | 42 (4,2) |
| Andina | Colombia Perú | <i>montar/poner cachos</i> (9), <i>parcero/parce</i> (8), <i>echar los perros</i> (7), <i>tragado</i> (6), <i>caerle a alguien</i> (5), <i>rumbear</i> (4), <i>llave</i> (3), <i>tirar</i> (3), <i>abrirse</i> (2), <i>rumbeada</i> (2), <i>cachondear</i> (1), <i>causa</i> (1), <i>comer</i> (1), <i>hembra</i> (1), <i>hermano</i> (1), <i>pata</i> (1), <i>peluche</i> (1), <i>pichar</i> (1), <i>rumbeo</i> (1). | 69 (5,3) |
| | Venezuela | <i>montar/poner cachos</i> (4), <i>latas</i> (3), <i>echar los perros</i> (1), <i>estar pendiente</i> (1), <i>latearse</i> (1), <i>tirar</i> (1). | |
| Rioplatense | | <i>cortar</i> (6), <i>hacerlo</i> (4), <i>meter cuernos</i> (4), <i>romper</i> (4), <i>comerse la boca</i> (3), <i>dejarse</i> (3), <i>chapar</i> (2), <i>tranzarse</i> (2), <i>apretarse</i> (1), <i>comerse</i> (1), <i>garchar</i> (1), <i>tirarse los galgos</i> (1). | 32 (4) |
| Chilena | | <i>pololo</i> (6), <i>comerse</i> (2), <i>compadre</i> (2), <i>echarse los perros</i> (1), <i>manso beso</i> (1), <i>patear</i> (1), <i>pincharse</i> (1), <i>piquito</i> (1), <i>pololearse</i> (1), <i>poner el gorro</i> (1), <i>weón</i> (1). | 18 (3,6) |
| Totales | | | 272 (5,13) |

Tabla 8a. Voces dialectales propias en el campo léxico del amor y la amistad

| Norma | | Dialectalismos de otras normas | Totales |
|----------------|------------------|---|------------------|
| Peninsular | | <i>hacerlo</i> (2), <i>caerle a alguien</i> (1), <i>caerse a tusas</i> (1), <i>cortar</i> (1), <i>dejarse</i> (1), <i>latas</i> (1), <i>patearse</i> (1). | 8 (2) |
| Caribeña | | <i>romper</i> (7), <i>comerse</i> (4), <i>cuernos</i> (3), <i>dejarse</i> (3), <i>hacerlo</i> (3), <i>comerse la boca</i> (2), <i>follar</i> (2), <i>agarrarse</i> (1), <i>patearse</i> (1). | 26 (2) |
| Mexicano-CA | | <i>estar pendientes</i> (3), <i>comerse</i> (2), <i>comerse la boca</i> (1), <i>hacerlo</i> (1), <i>hacer ojos</i> (1), <i>jugar doble play</i> (1), <i>patearse</i> (1), <i>poner cachos</i> (1), <i>transar</i> (1). | 12 (1,2) |
| Andina | Colombia Perú | <i>comerse</i> (4), <i>hacerlo</i> (4), <i>comerse la boca</i> (3), <i>romper</i> (3), <i>pana</i> (2), <i>tirarse a alguien</i> (2), <i>cortar</i> (1), <i>jugar doble play</i> (1), <i>metido</i> (1), <i>pololo</i> (1), <i>tirar (la) onda</i> (1). | 28 (2,15) |
| | Venezuela | <i>romper</i> (2), <i>comerse</i> (1), <i>cortar</i> (1), <i>hacerlo</i> (1). | |
| Rioplatense | | <i>estar pendiente</i> (2), <i>poner cuernos</i> (2). | 4 (0,5) |
| Chilena | | <i>romper</i> (4), <i>hacerlo</i> (4), <i>comerse la boca</i> (1), <i>cortar</i> (1), <i>cuernos</i> (1), <i>dejarse</i> (1), <i>jugar doble play</i> (1), <i>poner cachos</i> (1). | 14 (2,8) |
| Totales | | | 92 (1,73) |

Tabla 8b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico del amor y la amistad

En esta ocasión, al igual que sucede en el campo léxico de la ‘diversión’, el mayor número de dialectalismos se traduce en un promedio mayor de uso por hablante. En efecto, el promedio mayor de uso por hablante corresponde a la norma caribeña (7), seguida de las normas andina (5,3) y peninsular (5). *Poner los cuernos* es la forma dialectal más seleccionada por los jóvenes peninsulares dentro de este campo, *chamo* la más empleada por los caribeños, *dejarse* por los mexicano-centroamericanos, *poner/montar cachos* por los andinos, *cortar* por los rioplatenses y *pololo* por los chilenos.

Cabe destacar que varias de las voces que han sido agrupadas como propias de una sola norma dialectal aparecen reportadas para esa zona en alguna de las obras consultadas, pero en nuestro corpus también han sido seleccionadas por jóvenes de otras normas. Un caso concreto es la expresión *poner los cuernos* con el significado de ‘infidelidad’ que, si bien hemos clasificado como una forma aparentemente de uso mayoritario en el español peninsular y en el español mexicano de acuerdo al seguimiento lexicográfico, ha sido reconocida y seleccionada por jóvenes de otras normas como la caribeña, la rioplatense y la chilena. La muestra oral del CREA (RAE) registra el uso de *cuernos* con el significado de ‘infidelidad’ fundamentalmente en España, pero la muestra escrita deja ver un uso más extendido de esta acepción en otras latitudes del mundo

hispano. De modo semejante, hemos encontrado que una voz como *romper* definida en el *Diccionario de la lengua española* (2016) como ‘separación amistosa’, aparece registrada en diccionarios urbanos con el valor de ‘separación amorosa’ para las normas peninsular, mexicano-centroamericana y rioplatense, pero que de igual manera ha sido seleccionada por los jóvenes caribeños, andinos y chilenos. El verbo *cortar*, por su parte, que se ha registrado en Centroamérica, el Caribe y la región rioplatense, ha sido seleccionada por los jóvenes peninsulares, andinos y chilenos. Del mismo modo, *dejarse* –que aparece registrada para las normas mexicano-centroamericana, caribeña, andina y rioplatense– ha sido seleccionada también por los grupos peninsular y chileno de nuestro estudio. Todo ello parece indicar que las indicaciones lexicográficas, al menos en estos ejemplos concretos, no serían del todo completas. En cualquier caso, es interesante destacar que estas voces que parecen gozar de mayor difusión entre jóvenes de distintas variedades regionales son registradas al menos en dos normas dialectales diferentes.

De los 92 dialectalismos ajenos a la propia norma, 54 están registrados en varias normas, a saber: *romper* 16, *comerse* 11, *cuernos* 6, *dejarse* 5, *cortar* 4, *patearse* 3, *cachos* 2, *pana* 2, *agarrarse* 1, *pololo* 1, *caerle a alguien* 1, *metido* 1, *tirar la onda* 1. Otros 23 pertenecen a la norma rioplatense (*hacerlo* 15, *comerse la boca* 7, *transar* 1), 10 a la norma caribeña (*estar pendiente* 5, *jugar doble play* 3, *latas* 1, *tusas* 1) y 5 a la norma peninsular (*follar* 2, *tirarse a alguien* 2, *hacer ojos* 1). Queda claro, una vez más, que los dialectalismos ajenos a la propia norma seleccionados por los informantes de nuestro corpus son los que se registran en un mayor número de normas.

En el campo léxico de las ‘características personales’, se registraron 293 voces (278 propias y 15 de otras normas):

| Norma | | Dialectalismos propios | Totales |
|----------------|------------------|--|-------------------|
| Peninsular | | <i>bueno</i> (4), <i>rayado</i> (4), <i>cotilla</i> (2), <i>estar de bajón</i> (1), <i>estar de culo</i> (1), <i>macarra</i> (1), <i>mono</i> (1), <i>pasarse x pueblos</i> (1), <i>pibón</i> (1), <i>sobrado</i> (1), <i>tremenda</i> (1). | 18 (4,5) |
| Caribeña | | <i>bueno/a</i> (13), <i>sifrin</i> (11), <i>enrollado</i> (8), <i>de pinga</i> (8), <i>hablapaja</i> (6), <i>ladilla</i> (4), <i>cotorra</i> (3), <i>chévere</i> (2), <i>pana</i> (2), <i>pantallero</i> (2), <i>papi</i> (2), <i>echona</i> (1), <i>metiche</i> (1), <i>mojoneado</i> (1), <i>rica</i> (1), <i>ricardo</i> (1), <i>sapo</i> (1), <i>sobrado</i> (1). | 68 (5,23) |
| Mexicano-CA | | <i>fresa</i> (11), <i>buena onda</i> (7), <i>chulo</i> (2), <i>sangrona</i> (2), <i>bueno</i> (1), <i>cotorra</i> (1), <i>mamón</i> (1), <i>pajero</i> (1), <i>presumir</i> (1). | 27 (2,7) |
| Andina | Colombia Perú | <i>bueno</i> (10), <i>bacano</i> (6), <i>gomelo</i> (6), <i>mamón</i> (5), <i>rico</i> (5), <i>sobrado</i> (5), <i>pantallera</i> (4), <i>pupi</i> (4), <i>ser pinta</i> (4), <i>mamacita</i> (3), <i>pelado</i> (3), <i>boquisuelto</i> (2), <i>papi</i> (2), <i>calata</i> (1), <i>chévere</i> (1), <i>chimbo</i> (1), <i>chivo</i> (1), <i>chocante</i> (1), <i>cholo</i> (1), <i>cuero</i> (1), <i>culicagado</i> (1), <i>estirado</i> (1), <i>hijuemadre</i> (1), <i>inmamable</i> (1), <i>mamita</i> (1), <i>marquillera</i> (1), <i>nota</i> (1), <i>pajudo</i> (1), <i>picado</i> (1), <i>pituco</i> (1), <i>rayado</i> (1), <i>vieja</i> (1). | 94 (7,23) |
| | Venezuela | <i>bueno</i> (4), <i>sifrina</i> (4), <i>chévere</i> (2), <i>cotorra</i> (2), <i>enrollado</i> (2), <i>hablapaja</i> (1), <i>mojoneado</i> (1). | |
| Rioplatense | | <i>bueno</i> (6), <i>bajoneado</i> (5), <i>cheta</i> (5), <i>buena onda</i> (4), <i>al pedo (nervioso)</i> (3), <i>churro</i> (1), <i>gil</i> (1), <i>groso</i> (1), <i>mamita</i> (1), <i>papi</i> (1), <i>partirse (sola)</i> (1), <i>yegua</i> (1). | 30 (3,75) |
| Chilena | | <i>bueno</i> (5), <i>rica</i> (5), <i>cuico</i> (4), <i>buena onda</i> (3), <i>enrollado</i> (3), <i>gil</i> (3), <i>mino</i> (3), <i>yegua</i> ⁴² (3), <i>latero</i> (2), <i>pokemón</i> (2), <i>bacán</i> (1), <i>cagüinero/cahuinero</i> (1), <i>conchesumadre</i> (1), <i>copuchenta</i> ⁴³ (1), <i>fome</i> (1), <i>marquero</i> (1), <i>rayado</i> (1), <i>sobrado</i> (1). | 41 (8,2) |
| Totales | | | 278 (5,24) |

Tabla 9a. Voces dialectales propias en el campo léxico de las características personales

| Norma | | Dialectalismos de otras normas | Totales |
|----------------|------------------|--|------------------|
| Peninsular | | <i>marquillero</i> (1). | 1 (0,25) |
| Caribeña | | | 0 (0) |
| Mexicano-CA | | <i>fino</i> (1), <i>pantallera</i> (1). | 2 (0,2) |
| Andina | Colombia Perú | <i>fresa</i> (3), <i>enrollado</i> (2), <i>ricardo</i> (1), <i>subido</i> (1). | 8 (0,61) |
| | Venezuela | <i>bajoneado</i> (1). | |
| Rioplatense | | <i>fresas</i> (1), <i>rico</i> (1). | 2 (0,25) |
| Chilena | | <i>cheto</i> (1), <i>mamita</i> (1). | 2 (0,4) |
| Totales | | | 15 (0,28) |

Tabla 9b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de las características personales

⁴² Esta voz presenta un significado peyorativo cuando se refiere a ‘una mujer maliciosa que se involucra con facilidad en líos amorosos’ (DUECH).

⁴³ El término que figura en las obras consultadas es *copuchenta*, pero la hablante que dio esta voz la pronunció como *copucheta*.

En este campo léxico los dialectalismos tienen un promedio de uso por hablante semejante al de los campos léxicos de la ‘diversión’ y del ‘amor’ y la ‘amistad’. El mayor promedio de uso de dialectalismos en esta ocasión se registró en el grupo de jóvenes chilenos (8,2), seguido de los jóvenes andinos (7,23) y los caribeños (5,23). La voz *bueno/buena* para referirse ‘a una persona atractiva físicamente’ tuvo las mayores frecuencias en cinco de las seis normas estudiadas, a saber, en las normas peninsular (4), caribeña (13), andina (14), rioplatense (6) y chilena (5). Esta voz también aparece seleccionada en el grupo mexicano-centroamericano con el mismo significado, pero no tiene el mayor número de menciones de su campo. La palabra más frecuente entre los mexicano-centroamericanos fue *fresa*, para referirse a una persona que se comporta con las maneras de la clase social alta.

Cabe destacar que, en el caso del adjetivo *bueno/buena*, dos de las diez acepciones registradas en el *Diccionario de la lengua española* (2016) se acercan o pudieran asociarse de cierta forma a este significado, pero no lo expresan de manera precisa. Estas acepciones son las siguientes:

1. adj. De valor positivo, acorde con las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza o destino (primera acepción).
2. adj. Gustoso, apetecible, agradable, divertido (tercera acepción).

Según los datos obtenidos, y de acuerdo con las consultas lexicográficas que hemos hecho de la voz, podría mantenerse que el uso de *bueno/buena* para calificar a ‘una persona físicamente atractiva’ está ampliamente difundido en el mundo hispano, pues se registra en las diversas normas dialectales. Por otra parte, el hecho de que esté presente en los hablantes jóvenes de generación 1, 1.5 y 2 da muestra de que es un uso relativamente estable y todavía productivo en un contexto en el que el español es lengua minoritaria. Si bien algunos diccionarios regionales marcan este uso como juvenil (cf. por ejemplo el DHAV), el hecho de que se conserve entre los grupos jóvenes en contexto minoritario nos lleva a pensar en la trasmisión de este significado, por una parte, por el contacto entre pares, pero también a través de los padres que ya no pertenecen al grupo etario juvenil. Por tanto, cabe pensar en un significado de difusión más general.

De los 15 regionalismos de otras normas seleccionados por estos hablantes, cabe destacar que 10 corresponden a voces registradas en distintas normas del mundo hispano (*fresa* 4, *enrollado* 2, *mamita* 1, *pantallera* 1, *bajoneado* 1 y *rico* 1), 2 se registran en la norma caribeña (*fino* 1, *ricardo* 1), 1 se registra en la norma andina (*marquillero* 1), 1 se registra en la norma rioplatense (*cheto* 1) y 1 pertenecen a la norma mexicano-centroamericana (*subido* 1). Como hemos visto en los campos léxicos precedentes, se mantiene la tendencia a seleccionar, dentro de este grupo, voces compartidas por varias normas y no voces específicas de una norma en particular.

El campo léxico de la ‘música’ y el ‘baile’ agrupó los siguientes 81 dialectalismos (todo de la propia norma):

| Norma | | Dialectalismos propios | Totales |
|----------------|-----------|--|------------------|
| Peninsular | | <i>perrear</i> (4). | 4 (1) |
| Caribeña | | <i>perrear</i> (8), <i>sandunguear</i> (3), <i>duro</i> (2), <i>toque</i> (2), <i>güevo</i> (1). | 16 (1,23) |
| Mexicano-CA | | <i>perrear</i> (7), <i>corrido</i> (1), <i>la verga</i> (1), <i>pachanguear</i> (1), <i>sandunguear</i> (1). | 11 (1,1) |
| Andina | Colombia | <i>perrear</i> (11), <i>pachanguear</i> (3), <i>toque</i> (3), <i>sandunguear</i> (2), <i>teso</i> (2), | 27 (2,07) |
| | Perú | <i>capo</i> (1), <i>metalero</i> (1), <i>perreo</i> (1). | |
| | Venezuela | <i>sandunguear</i> (2), <i>pachanguear</i> (1). | |
| Rioplatense | | <i>perrear</i> (6), <i>capo</i> (2), <i>toque</i> (2), <i>grosso</i> (1), <i>sandunguear</i> (1). | 12 (1,5) |
| Chilena | | <i>perrear</i> (6), <i>capo</i> (3), <i>grosso</i> (1), <i>mover el esqueleto</i> (1). | 11 (2,2) |
| Totales | | | 81 (1,52) |

Tabla 10. Voces dialectales propias en el campo léxico de la música y el baile

El promedio de uso de estos dialectalismos es uno de los más bajos, junto al del campo léxico de las ‘drogas’. Podríamos pensar que este promedio se debe, en parte, al número de ítems dedicados a este campo en el cuestionario, pues solo agrupa 6 ítems. Sin embargo, hay que recordar que en la entrevista hubo una sección completa dedicada a la música. Pese a ello, el promedio ha sido más bajo que en otros campos.

Las normas con mayor promedio de dialectalismos por hablante en este campo fueron la chilena (22) y la andina (2,07). La palabra con mayor número de selecciones en todas las normas fue *perrear*. De las 42 menciones que obtuvo esta voz, 9 estuvieron asociadas al significado general de ‘bailar’ y las otras 33 al significado específico de ‘bailar reguetón’. Especialmente los jóvenes de los grupos mexicano-centroamericano y caribeño asocian el término de forma exclusiva al baile del reguetón, mientras que los

chilenos, peninsulares, rioplatenses y andinos incluyeron además de este significado, el significado general de ‘bailar’. Hemos tratado esta voz dentro del grupo de los dialectalismos, pues el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2016) no ofrece ninguna de las acepciones de *perrear* a la acción de ‘bailar’. El *Diccionario de americanismos*, por su parte, registra el uso de esta voz en Perú, Honduras, Costa Rica, República Dominicana, Puerto Rico y Ecuador como un baile con movimientos específicos, pero no asocia este baile a un tipo de música en particular. Esta misma línea de definiciones generales la siguen diccionarios urbanos y blogs como *Etimologías de Chile* y *BuzzFeed*. Sin embargo, otros diccionarios urbanos y blogs como *AsíHablamos* y *tuBabel* lo asocian al significado específico de ‘bailar reguetón’.

Nuestros datos dejan ver que el significado específico asociado al ritmo del reguetón está generalizado entre los jóvenes hispanos residentes en Montreal y que el significado general pareciera que se encuentra en una fase de menor difusión entre los sujetos del grupo en estudio. En este sentido, cabe destacar el comentario de uno de los jóvenes españoles (1=PbmL) en el que aclara que “*perrear* es específico para el reguetón”.

Como quedó indicado anteriormente, el campo léxico de la ‘música’ y del ‘baile’ no registró ningún dialectalismo de normas ajenas a la propia.

En relación con el campo de las ‘comidas’ y ‘bebidas alcohólicas’, los informantes reportaron las siguientes voces (116 en total, 101 propias y 15 de otras normas):

| Norma | Dialectalismos propios | Totales | |
|----------------|--|-------------------|---|
| Peninsular | <i>jalar</i> (1), <i>pillarse un pedo</i> (1), <i>tomar un pisco labis</i> (1). | 3 (0,75) | |
| Caribeña | <i>rascarse</i> (9), <i>prenderse</i> (9), <i>jartar</i> (6), <i>cachitos</i> (3), <i>full</i> (1), <i>palo</i> (1), <i>una pea</i> (1), <i>peo</i> (1). | 31 (2,38) | |
| Mexicano-CA | <i>chupar</i> (3), <i>tomar</i> (3), <i>chingarse</i> (2), <i>pedo</i> (2), <i>botanear</i> (1), <i>embolarse</i> (1), <i>hartarse</i> (1). | 13 (1,3) | |
| Andina | Colombia | 34 (2,61) | |
| | Perú | | <i>prenderse</i> (7), <i>embutir</i> (6), <i>farrear</i> (3), <i>filo</i> (3), <i>chupar</i> (2), <i>jartar</i> (2), <i>jincho</i> (2), <i>mecatear</i> (2), <i>rascarse</i> (2), <i>echarse</i> (1). |
| | Venezuela | | <i>prenderse</i> (2), <i>rascarse</i> (2). |
| Rioplatense | <i>estar/ponerse en pedo</i> (5), <i>morfar</i> (2), <i>bizcocho</i> (1), <i>chupar</i> (1), <i>mandado</i> (1), <i>masa</i> (1). | 11 (1,37) | |
| Chilena | <i>curao</i> (5), <i>chupar</i> (2), <i>borrarse</i> (1), <i>colación</i> (1). | 9 (1,8) | |
| Totales | | 101 (1,90) | |

Tabla 11a. Voces dialectales propias en el campo léxico de la comida y las bebidas alcohólicas

| Norma | Dialectalismos de otras normas | Totales |
|----------------|---|------------------|
| Peninsular | <i>curao</i> (1). | 1 (0,25) |
| Caribeña | | 0 (0) |
| Mexicano-CA | <i>prenderse</i> (2). | 2 (0,2) |
| Andina | Colombia | 7 (0,53) |
| | Perú | |
| | Venezuela | |
| Rioplatense | <i>cagado de</i> (4), <i>prenderse</i> (1). | 5 (0,62) |
| Chilena | | 0 (0) |
| Totales | | 15 (0,28) |

Tabla 11b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de la comida y las bebidas alcohólicas

El grupo de los jóvenes andinos obtuvo en este campo léxico un mayor promedio de uso de voces regionales (2,61), seguido del grupo de los caribeños (2,38). En el caso de los jóvenes peninsulares ninguna voz obtuvo una frecuencia de selección mayor, en el grupo de los caribeños las voces que obtuvieron más menciones fueron *rascarse* y *prenderse*, en el grupo mexicano-centroamericano destacan las voces *chupar* y *tomar*, en los andinos la voz más frecuente es *prenderse*, en los rioplatenses es *estar/ponerse en pedo* y en el grupo de los chilenos la voz más repetida fue *curao*.

Este campo léxico registra muy pocos dialectalismos de otras normas. Del total de los 15 dialectalismos registrados, 6 pertenecen a la norma chilena (*cagado de hambre* 6), 5 pertenecen a varias normas (*prenderse* 3, *papear* 1, *curao* 1) y 4 pertenecen a la norma caribeña (*entonarse* 3, *rajar* 1).

Cabe destacar que *cagado de*, para expresar ‘la intensidad de una sensación’, no está registrado en el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2016), ni bajo la entrada de *cagar/cagarse* ni bajo la entrada de *cagado/cagada*. En el CREA (RAE), sin embargo, se documenta el uso intensificador en formas como *cagado de miedo*, *cagado de(l) susto* o *cagado de (la) risa* en diversos lugares del mundo hispano: Argentina, Chile, Guatemala, España, México, Costa Rica y Perú. A pesar de estos datos, la clasificamos como de uso regional chileno, pues el DA y el diccionario urbano *tuBabel* lo registran como propio de esta zona dialectal.

Una vez más podemos comprobar que no se percibe la preferencia de una norma específica sobre otras tampoco en este campo.

El campo léxico de la ‘moda’ incluye las siguientes 43 voces (39 propias y 4 de otras normas):

| Norma | Dialectalismos propios | Totales |
|----------------|--|------------------|
| Peninsular | <i>pijo</i> (1), <i>zapatillas</i> (1). | 2 (0,5) |
| Caribeña | <i>pollina</i> (2), <i>pavo</i> (1), <i>sifrino</i> (1). | 4 (0,30) |
| Mexicano-CA | <i>playera</i> (2), <i>estiloso</i> (1). | 3 (0,3) |
| Andina | Colombia | 9 (0,69) |
| | Perú | |
| Venezuela | | |
| Rioplatense | <i>remera</i> (8), <i>piola</i> (2), <i>buzo</i> (1), <i>cheto</i> (1), <i>onda</i> (1), <i>producirse</i> (1), <i>taco</i> (1), <i>talle</i> (1). | 16 (2) |
| Chilena | <i>polera</i> (3), <i>piola</i> (1), <i>torrante</i> (1). | 5 (1) |
| Totales | | 39 (0,73) |

Tabla 12a. Voces dialectales propias en el campo léxico de la moda

En cuanto a la moda se refiere, hay que destacar que este campo léxico registra un bajo promedio de uso de voces dialectales por hablante. La norma que registra mayor número de dialectalismos es la rioplatense (2). Las voces con mayor número de menciones son *remera* (norma rioplatense), *casaca* (norma andina) y *polera* (norma chilena). El uso de dialectalismos de otras normas tampoco ha sido muy productivo en este campo semántico; el único dialectalismo de otra norma seleccionado con 4 menciones es *estiloso* que, según las obras consultadas, pertenecería a la norma mexicano-centroamericana.

| Norma | Dialectalismos de otras normas | Totales |
|----------------|--------------------------------|-----------------|
| Peninsular | | 0 (0) |
| Caribeña | <i>estiloso</i> (1). | 1 (0,07) |
| Mexicano-CA | | 0 (0) |
| Andina | Colombia | 3 (0,23) |
| | Perú | |
| | Venezuela | |
| Rioplatense | | 0 (0) |
| Chilena | | 0 (0) |
| Totales | | 4 (0,07) |

Tabla 12b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico de la moda

Los regionalismos propios del campo léxico del ‘deporte’ fueron los siguientes (20 propios y 3 de otras normas):

| Norma | Dialectalismos propios | Totales |
|----------------|--|------------------|
| Peninsular | | 0 (0) |
| Caribeña | <i>güevo/güevo pelado</i> (3), <i>duro</i> (2). | 5 (0,38) |
| Mexicano-CA | <i>alberca</i> (4), <i>la verga</i> (1). | 5 (0,5) |
| Andina | Colombia | 4 (0,30) |
| | Perú | |
| | Venezuela | |
| Rioplatense | <i>grosso</i> (2), <i>pileta</i> (1). | 3 (0,37) |
| Chilena | <i>grosso</i> (1), <i>seco</i> (1), <i>un siete</i> (1). | 3 (0,6) |
| Totales | | 20 (0,37) |

Tabla 13a. Voces dialectales propias en el campo léxico del deporte

| Norma | Dialectalismos de otras normas | Totales |
|----------------|--------------------------------|-----------------|
| Peninsular | | 0 (0) |
| Caribeña | | 0 (0) |
| Mexicano-CA | <i>duro</i> (2). | 2 (0,2) |
| Andina | Colombia | 0 (0) |
| | Perú | |
| | Venezuela | |
| Rioplatense | | 0 (0) |
| Chilena | <i>güevo (=huevo)</i> (1). | 1 (0,2) |
| Totales | | 3 (0,05) |

Tabla 13b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico del deporte

Como se puede ver en las tablas anteriores, en este campo léxico, al igual que en el de la ‘moda’, el promedio de uso de voces dialectales por hablante es también muy bajo. En esta ocasión los jóvenes de origen peninsular no emplearon voces de su propia norma, ni seleccionaron voces propias de otras normas. Las voces regionales con mayor número de menciones fueron *alberca* en la norma mexicano-centroamericana, *teso* en la norma andina y *güevo* en la norma caribeña.

Al igual que en otros campos léxicos, entre las voces dialectales de otras normas fueron más frecuentes los términos que las obras lexicográficas registran en más de una norma, como es el caso de *duro* para referirse a ‘un deportista con buena preparación’, y menos frecuentes aquellas que parecen estar asociadas a una norma en particular, como es el caso de *güevo* con el mismo significado de *duro*.

En el campo léxico del ‘dinero’ se registran 187 voces dialectales, 155 propias y 32 de otras normas, tal y como se presenta a continuación:

| Norma | | Dialectalismos propios | Totales |
|----------------|-----------|--|-------------------|
| Peninsular | | <i>suelto</i> (4), <i>pasta</i> (3), <i>pelas</i> (2), <i>calderilla</i> (1), <i>guita</i> (1), <i>sin blanca</i> (1), <i>tirado</i> (1). | 13 (3,25) |
| Caribeña | | <i>pichirre</i> (13), <i>plata</i> (13), <i>sencillo</i> (8), <i>pelar/pelar bola</i> (6), <i>cobres</i> (3), <i>real</i> (3), <i>estar limpio</i> (2), <i>platúo</i> (2). | 50 (3,84) |
| Mexicano-CA | | <i>codo/codito</i> (7), <i>sencillo</i> (3), <i>botarate</i> (1), <i>feria</i> (1), <i>lana</i> (1), <i>pisto</i> (1), <i>plata</i> (1), <i>platúo</i> (1). | 16 (1,6) |
| Andina | Colombia | <i>plata</i> (9), <i>sencillo</i> (8), <i>platudo</i> (4), <i>manisuelta</i> (3), <i>amarrado</i> (2), <i>billullo</i> (2), <i>codo</i> (2), <i>lucas</i> (2), <i>botado</i> (1), <i>botarata</i> (1), <i>limpio</i> (1), <i>machucho</i> (1), <i>misio</i> (1), <i>picho en plata</i> (1), <i>tapado</i> (1). | 41 (3,15) |
| | Perú | | |
| | Venezuela | | |
| Rioplatense | | <i>plata</i> (10), <i>guita</i> (3), <i>seco</i> (2), <i>estar en la lona</i> (1), <i>estar sin un mango</i> (1), <i>pichi</i> (1), <i>pijotero</i> (1). | 19 (2,37) |
| Chilena | | <i>plata</i> (6), <i>cagado</i> (5), <i>sencillo</i> (2), <i>apretado</i> (1), <i>lucas</i> (1), <i>sin ni uno</i> (1). | 16 (3,2) |
| Totales | | | 155 (2,92) |

Tabla 14a. Voces dialectales propias en el campo léxico del dinero

| Norma | | Dialectalismos de otras normas | Totales |
|----------------|-----------|--|------------------|
| Peninsular | | <i>cagado</i> (1), <i>plata</i> (1). | 2 (0,5) |
| Caribeña | | <i>pelado</i> (3), <i>cagado</i> (1). | 4 (0,30) |
| Mexicano-CA | | <i>sin ni uno</i> (3), <i>gastalón</i> (2), <i>cagado</i> (1), <i>lata</i> (1), <i>paltón</i> (1), <i>pichirre</i> (1), <i>sin un cinco</i> (1). | 10 (1) |
| Andina | Colombia | <i>pelado</i> (7), <i>pelar</i> (2), <i>pichirre</i> (2), <i>mamar</i> (1), <i>seco</i> (1). | 13 (1) |
| | Perú | | |
| | Venezuela | | |
| Rioplatense | | <i>pichirre</i> (1). | 1 (0,12) |
| Chilena | | <i>baro</i> (2). | 2 (0,4) |
| Totales | | | 32 (0,60) |

Tabla 14b. Voces dialectales de otras normas en el campo léxico del dinero

En este campo léxico el promedio mayor de uso de voces dialectales por hablante se registró en la norma caribeña (3,84). No obstante, cabe destacar que los promedios de selección de voces regionales son cercanos en el caso de las normas caribeña, peninsular (3,25), chilena (3,2) y andina (3,15). Entre los jóvenes españoles, las voces con mayor número de menciones fueron *suelto*, *pasta* y *pelas*; mientras que en las normas americanas, con la excepción de la norma mexicano-centroamericana, la voz con mayor número de menciones fue el americanismo *plata*. En este sentido, la voz *plata* ‘dinero’ figura en el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2016) como americanismo, y fue

seleccionada también por uno de los informantes españoles cuya madre vivió por muchos años en Venezuela.

En líneas generales, podemos indicar –según el gráfico 9, a continuación– que de todos los campos léxicos considerados los que registraron mayores promedios de uso de voces dialectales de la propia norma fueron el campo léxico de las ‘características personales’ (CP), el del ‘amor’ y la ‘amistad’ (AA) y el de la ‘diversión’ (DIV), y los de menor promedio fueron la ‘moda’ (MOD) y el ‘deporte’ (DEP). Esta tendencia parece mantenerse en el uso de voces dialectales procedentes de normas ajenas a la propia, pues dentro de esta categoría el campo léxico que registró un promedio mayor de uso de formas dialectales por hablante fue el del ‘amor’ y la ‘amistad’ (AA) y los que registraron menor número de voces dialectales, o ninguna voz regional en esta categoría, fueron el de la ‘moda’ (MOD) y el de la ‘música’ y el ‘baile’ (MB).

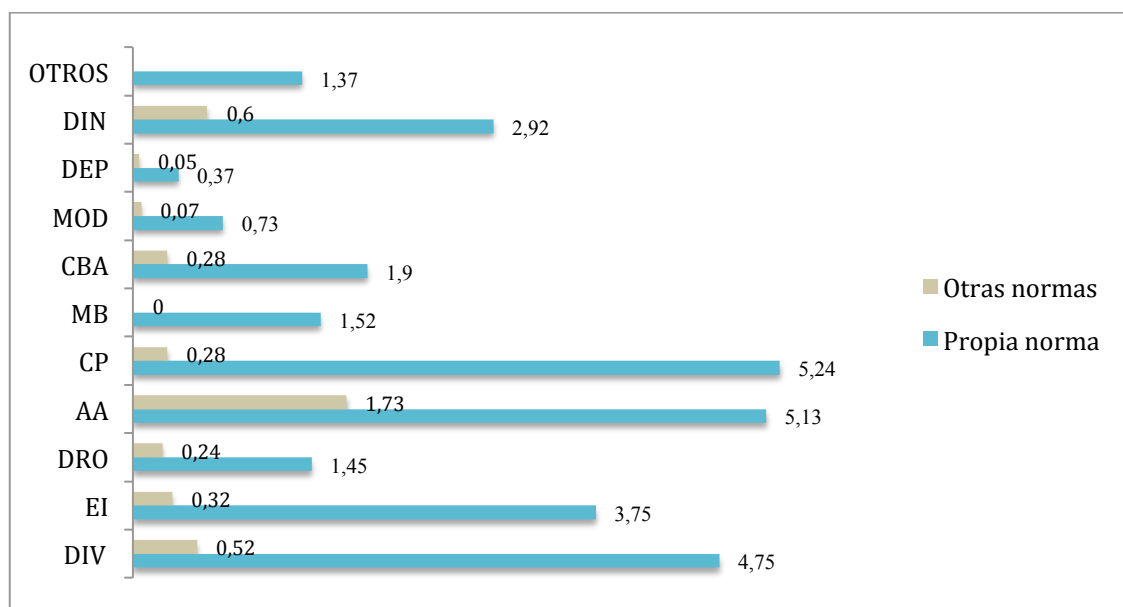


Gráfico 9. Promedio de dialectalismos según el campo léxico

Por normas, el gráfico 10 muestra que los grupos de jóvenes peninsulares, caribeños, mexicano-centroamericanos, rioplatenses y chilenos privilegiaron el uso de dialectalismos propios en los campos del ‘amor’ y la ‘amistad’ (AA), la ‘diversión’ (DIV) y ‘las características personales’ (CP). Por su parte, el grupo de jóvenes andinos coincide con el resto de los grupos en tener mayores promedios en los campos léxicos de

las CP y del AA, pero no en el de la DIV. En lugar del último campo, este grupo registra altos promedios de voces dialectales en el campo léxico de los ‘estudios’ y la ‘actividad intelectual’ (EI). La tendencia del uso de voces dialectales en temas relacionados con AA, DIV y CP no se registra solo en el cuestionario, sino también en la conversación, y así queda ilustrado en los siguientes ejemplos de 1a (tomado de un joven peninsular), 1b (de un joven chileno) y 1c (de un joven mexicano):

- (1) a. te reúnes en la mesa a comer, *cachondeo*, risas (1=PbmL).
 b. Diferencia, diferencia, bueno, a ver, los latinos son mucho más animados, son mucho más, sobre todo del baile... son mucho más animados, tonces... yo, cuando... imagino un *québécois* lo encuentro como mucho más *fome*, en ese sentido... que en chileno es mucho más aburrido (9≠LamT).
 c. ...vino como un padrastra de uno de los... de... de los *chavos* que era dueño también de la casa (6=MamA).

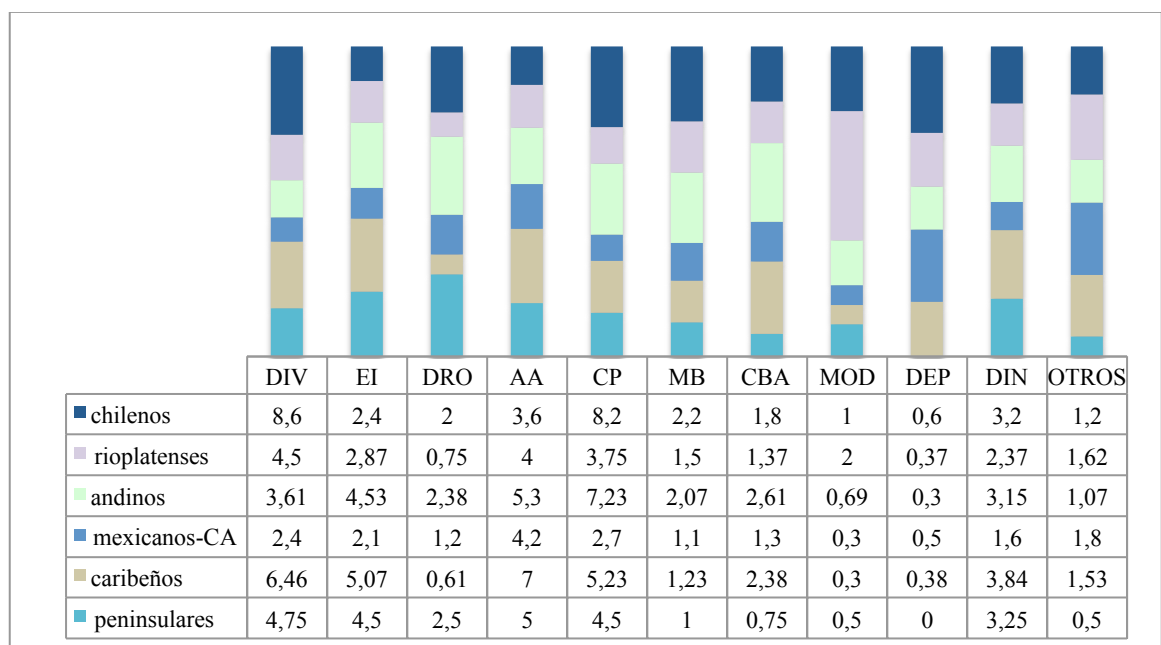


Gráfico 10. Promedio de voces dialectales de la propia norma en los distintos campos léxicos estudiados

En cuanto a la utilización de voces dialectales provenientes de otras normas, el gráfico 9 nos mostraba que se registra un mayor promedio de uso de las mismas en el campo léxico del ‘amor’ y la ‘amistad’ (AA). Cabe destacar que las formas dialectales de normas distintas a la propia fueron seleccionadas o propuestas en el cuestionario, pero se

hicieron presentes solo en la entrevista de los mexicano-centroamericanos menores de 18 años que comentaron sobre la forma de hablar de jóvenes de otras variedades dialectales, tal y como muestran los ejemplos (2a) y (2b), y de los caribeños mayores de 18 cuando contrastaron las formas que usaban con otras voces sinónimas, como muestra el ejemplo (2c). La muestra cuenta, pues, con 4 casos y no se contabilizaron como una categoría aparte, ya que estas voces no fueron empleadas en sus conversaciones como parte del repertorio personal que usan de manera corriente, sino como voces foráneas que pueden reconocer y explicar.

- (2) a. Salí con un chico y entonces me dice “estoy feliz de *pololear* contigo” (6=MafK).
- b. Tenía muchos amigos venezolanos y a mí se me pegó “ay, que *fino*” (6=MafD).
- c. Yo conozco *singar*, *follar*... *tirar* es la que uso (4=CbmN).

Estos ejemplos dejan claro que los jóvenes hispanos de Montreal reconocen y seleccionan usos dialectales de normas ajenas a la propia, pero que en sus conversaciones junto a otros jóvenes hispanohablantes tienden a privilegiar el uso de sus propias formas dialectales. Además, cuando emplean formas dialectales ajenas lo hacen con la función metalingüística de describir usos que les parecen caracterizadores de estas variedades regionales a las que, sin duda, se han visto expuestos como residentes hispanos de Montreal. En este sentido, Ríos González (2010: 235) indica en su estudio con jóvenes costarricenses que, aunque en menor medida, también se registran términos procedentes de otras variedades del español que estos jóvenes han adoptado. En cuanto a los campos léxicos más propensos a la aparición de dialectalismos, Ríos González (2010: 237) señala que los campos de la ‘diversión’ y la ‘moda’ reúnen un número considerable de voces regionales. Nuestro estudio coincide con el de esta autora en que el campo léxico de la ‘diversión’ es el que alberga mayor número de voces regionales, pero se diferencia del citado estudio en cuanto al campo léxico de la ‘moda’, ya que en nuestro caso es uno de los campos que menor número de dialectalismos propios o foráneos ha albergado.

A los dialectalismos reportados para cada campo léxico debemos agregar aquellas formas dialectales que surgieron durante las conversaciones en grupo y que no pudieron ser clasificadas dentro de ninguno de los campos antes mencionados, tal y como vimos en el gráfico 7 (cf. *Otros*). Estas 73 voces quedan registradas en la siguiente tabla:

| Norma | Dialectalismos propios | Totales |
|----------------|--|------------------|
| Peninsular | <i>joder</i> (2). | 2 (0,5) |
| Caribeña | <i>épale</i> (4), <i>fino</i> (2), <i>grama</i> (2), <i>a juro</i> (1), <i>a que</i> (1), <i>arrechera</i> (1), <i>broma</i> (1), <i>cachetada</i> (1), <i>de pana</i> (1), <i>epa</i> (1), <i>estripar</i> (1), <i>full</i> (1), <i>rollo</i> (1), <i>soplarse los mocos</i> (1), <i>vaina</i> (1). | 20 (1,53) |
| Mexicano-CA | <i>nomás</i> (16), <i>ocupar</i> (1), <i>platicar</i> (1). | 18 (1,8) |
| Andina | Colombia | 14 (1,07) |
| | Perú | |
| | Venezuela | |
| Rioplatense | <i>ómnibus</i> (4), <i>subte</i> (3), <i>bancarse</i> (1), <i>chorro</i> (1), <i>colectivo</i> (1), <i>de repente</i> (1), <i>putear</i> (1), <i>quilombo</i> (1). | 13 (1,62) |
| Chilena | <i>al tiro</i> (4), <i>jetazo</i> (1), <i>nomás</i> (1). | 6 (1,2) |
| Totales | | 73 (1,37) |

Tabla 15. Voces dialectales propias no agrupadas por campo semántico

Los jóvenes peninsulares agregaron a sus voces dialectales la interjección *¡joder!*, empleada para expresar asombro o desacuerdo. Los caribeños emplearon la interjección *¡épale!* como forma de saludo ante la llegada de un nuevo miembro que se acercaba al grupo de conversación (como en el ejemplo 3a) y el adjetivo *fino* para referirse a una cosa muy buena o estupenda (como en el ejemplo 3b). El grupo mexicano-centroamericano usó el verbo *platicar* como sinónimo de ‘hablar’ –verbo que según los ejemplos reportados por el CREA parece tener un empleo mayoritario en México–, y el verbo *ocupar* con el significado de ‘necesitar’ (como en el ejemplo 3c). Los jóvenes andinos utilizaron la voz *harto* en su función de adjetivo y adverbio (como muestran los ejemplos 3d y 3e respectivamente). Los jóvenes chilenos, por su parte, hicieron uso de la locución *al tiro* con el significado de ‘inmediatamente’ y del sustantivo *jetazo* con el significado de ‘golpe con la mano dado en la cara’. El adverbio *nomás* con el significado de ‘nada más, únicamente’ (como en el ejemplo 3f) fue empleado sobre todo por los jóvenes mexicano-centroamericanos, andinos y chilenos.

- (3) a. ¡*Épale!* [saludo hacia un joven que se incorpora al grupo] (4=CbmN).
 b. ...no después cuando aprendí que eso es... era jugando... todo *fino* (3=CamR).
 c. ...ella *ocupaba* una dirección y la gente le decía “vente, vamos, ¿adónde quieres ir?”, que... este... “bienvenida”, si *ocupaba* algo, siempre la iban a... estaba ahí la gente para... para ayudarla... (8=MbmJ).
 d. ...mi papá había conocido a un señor que ya estaba aquí hace... ya hace *harto* tiempito (5≠AamN).
 e. Yo dejé de jugar el año pasado en exterior porque costaba *harto* (5≠AafC).
 f. ...a nosotros sí nos pegarían si *nomás* decimos como “ay, cállate mamá” (6=MafK).

En resumen, la revisión de los datos efectuada permite constatar que la presencia de dialectalismos en grupos juveniles hispanos en territorios donde el español es lengua oficial, así como en territorios donde no lo es (como es caso de Montreal que nos ocupa) deja ver que estos grupos coinciden en conservar voces dialectales propias de su zona de origen y de reconocer ciertas formas dialectales ajenas a la propia norma, sobre todo de aquellas que gozan de amplia difusión en el mundo hispano. La diferencia entre estos grupos juveniles –en esta diversidad de territorios– podría venir marcada por la mayor disposición que muestran los jóvenes –en áreas donde el español es lengua oficial– hacia el uso de formas vernáculas que los separan de la “norma” (Blas Arroyo 2005, Moreno Fernández 2009a).

La presentación que hemos realizado hasta ahora no quedaría completa si no ofreciéramos el significado de cada uno de los términos documentados en el corpus. Dada la importancia que tienen hoy en día los diccionarios de la lengua juvenil, a continuación y siguiendo el criterio del campo léxico establecido, presentamos las distintas voces clasificadas como dialectales en el estudio junto con los significados con que han sido empleadas por los informantes (741 en total), y no como apéndice final. Al lado de cada término aparece una cifra, entre paréntesis, que indica su número de apariciones en el campo léxico determinado. Como hemos hecho en la sección precedente, para cada campo se presentan los dialectalismos propios de cada zona y los dialectalismos de otras normas seleccionados, por grupo de hablantes.

7.1.1.1 *Campo léxico de la diversión*

Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:

1. Cachondeo (3). Juerga, fiesta, diversión bulliciosa. (DRAE indica marca regional)
2. Acoplado (2). Persona que se arrima a otra por interés. (TuBabel.com reporta este uso en España).
3. Liarla (2). Armar un lío. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com reporta este uso en España).
4. Coñazo (1). Persona o cosa latosa. (DRAE no indica marca regional. TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en España).
5. Dabuti (1). Excelente, muy bueno. Aparece en “pasarle dabuti”. (RAE Diccionario manual e ilustrado-1989 en el Tesoro lexicográfico, diversos blogs y foros y TuBabel.com reportan este uso en España). El CREA solo registra esta expresión en España.
6. Desfasarse (1). Divertirse desmesuradamente. (TuBabel.com reporta este uso en España).
7. Desmelenarse (1). Soltarse, desinhibirse. (DRAE no indica marca regional. Los casos que el CREA reporta con este significado pertenecen a España).
8. Fiestuki (1). Fiesta. (TuBabel.com reporta este uso en España).
9. Guay (1). Muy bueno, muy bien, estupendo. (DRAE indica marca regional).
10. La polla (1). En “ser la polla”, ser fabuloso. (TuBabel.com reporta este uso en España).
11. Molar (1). Gustar, agrandar. (DRAE no indica marca regional. El CREA solo registra ejemplos en España).
12. Morro (1). Descaro, desfachatez. (DRAE sin marca regional) Aparece en la expresión “tener un morro que se lo pisa”, expresión empleada para referirse a una persona atrevida y desvergonzada (Expresiones españolas para Erasmus en apuros). El CREA solo registra esta expresión en España.
13. Pasárselo teta (1). Pasarle muy bien (DRAE no indica marca regional, TuBabel.com reporta este uso en España).
14. Perder la cara (1). Perder la compostura, quedar con mala reputación. (Los casos que el CREA reporta con este significado pertenecen a España).
15. Pítorreo (1). Burlarse de alguien. (DRAE no indica marca regional. Los casos que el CREA reporta con este significado pertenecen a España).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

16. Antro (1). Local nocturno en el que se sirven bebidas alcohólicas, se escucha música y se puede bailar. (El DA registra este uso en Mx, Ho, Ec, Bo, Ar).
17. Carrete (1). Entre jóvenes, evento asociado a la diversión, generalmente nocturno, con baile y bebidas alcohólicas. (El DA reporta este uso en Ch, DUECH).
18. Chévere (1). Estupendo, muy bueno. (DRAE reporta este uso en Ant, Bo, Co, ES, Ho, Pa, Pe y Ve, DHAV, DIVE, BDC, DP, el DA reporta este uso en Ho, ES, Ni, Pa, Cu, RD, PR, Ve, Pe, Co y Ec).
19. Colado (1). Persona que llega a un lugar sin haber sido invitada. (El DA reporta este uso en Mx⁴⁴, Gu, ES, Ni, Ec, Pe, Ch, Py, Ar, Ur).
20. Coleado (1). Persona que asiste a una fiesta sin haber sido invitada. (DHAV, DIVE, el DA reporta este uso en Ve).
21. Rumba (1). Fiesta, parranda. (El DA reporta este uso en Ho, ES, Ni, Pa, Cu, RD, PR, Ve, Ec, Pe, Bo; Co y Py, DIVE, DHAV, BDC).

⁴⁴ Para identificar los países seguimos las abreviaturas propuestas en el *Diccionario de americanismos*: Ar (Argentina), Bo (Bolivia), Ch (Chile), Co (Colombia), CR (Costa Rica), Cu (Cuba), Ec (Ecuador), ES (El Salvador), Gu (Guatemala), Ho (Honduras), Me (México), Ni (Nicaragua), Pa (Panamá), PR (Puerto Rico), Py (Paraguay), Pe (Perú), RD (República Dominicana), Ur (Uruguay), Ve (Venezuela). Hemos agregado además Am (América) y Es (España).

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

22. Fino (10). Entre jóvenes, referido a cosa, que es muy buena o estupenda. (El DA reporta este uso en RD, Ve, PR).
23. Ladillarse (10). Aburrirse o fastidiarse. (El DRAE y el DA reportan este uso en Ve, DIVE, DHAV).
24. Chimbo (9). Defectuoso o de mala calidad. (DIVE, DHAV, el DA reporta este uso en Ve).
25. Rumba (9). Ver 21.
26. Arrocerero (7). Persona que asiste a una fiesta sin haber sido invitada. (DIVE, DHAV, el DA reporta este uso en Ve).
27. Parranda (7). Fiesta, generalmente nocturna y con bebidas alcohólicas. (El DRAE reporta este uso en ES, RD y Ve, el DA reporta este uso en Ar).
28. Chévere (6). Ver 18.
29. Coleado (6). Ver 20.
30. Arrecho/arrechísimo (5). Algo bueno, espectacular. (DRAE, DHAV, DIVE, el DA reporta este uso en Ve).
31. De pinga (5). Muy bueno, excelente. (DIVE, DHAV, el DA reporta este uso en Cu y Ve).
32. Bonche (2). Fiesta o reunión con ambiente ruidoso. (DA reporta este uso en Mx, Pa, Cu, RD, PR y Ve, DAHV, DIVE, DS).
33. Maltripear (2). Pasarla mal. (No aparece reportado en las obras consultadas. Sin embargo, Pérez y Pericchi (2012) reportan este uso en los jóvenes de Caracas).
34. Metido (2). Persona que participa en asuntos que no le pertenecen. (DRAE, DHAV, DIVE, el DA reporta este uso en Gu, Ho, Ni, CR, Pa, Ec, ES, RD, Co, Ve, Pe, Py, PR, Bo, Ch, Ar, Ur). Fue empleado como sinónimo de arrocerero.
35. Aguado (1). Que transmite poco entusiasmo, aburrido. (El DRAE reporta este uso en Mx, Pa y Ve, DHAV, el DA reporta este uso en Ho, Ni, RD, Ve, Ch y Ar).
36. Pelar bola (1). Fracasar en algo que se propone. (DHAV, el DA reporta este uso en Ve).
37. Tripear (1). Entre jóvenes, divertirse, pasar un buen rato. (DA reporta este uso en Pa, PR, AsiHablamos.com reporta este uso en Ve, PR, RD).
38. Tripeo (1). Buen rato, diversión. (El DA reporta este uso en PR, Pérez y Pericchi 2012 reportan este uso en los jóvenes de Caracas).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes caribeños:

39. Raja (1). Especialmente entre los jóvenes, muy bueno o muy bien. (El DA registra este uso en Ch, DUECH). Aparece en *pasarla la raja*.

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

40. Onda (6). Se refiere al gusto, manera o estilo de una persona o lugar. (El DA registra este uso en Ni, Pa, Cu, Ch, Ar y Ur, DBM, DUECH, DHA, DP, DS).
41. Colado (4). Ver 19.
42. Parranda (4). Ver 27.
43. Antro (3). Ver 16.
44. Agüitarse (1). Entristecerse. (El DRAE y el DA registran este uso en ES y Mx, DBM, DS).
45. Bonche (1). Ver 32.
46. Cagado (1). Referido a cosa, grotesca o absurda. (El DA reporta este uso en Mx).
47. Chido (1). Muy bueno, bonito. (El DRAE y el DA registran este uso en Mx).
48. De pelos (1). Muy bien, magníficamente. (El DA registra este uso en Mx y Ni).
49. Irse de coto (1). Irse de fiesta. (TuBabel.com reporta este uso en México).
50. Mover el piso (1). Desconcertar. (El DA registra este uso en Mx, Ni, PR, Co, Pe y Bo, DUECH).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

51. Pegado (3). Persona que se divierte o saca beneficio de lo ajeno. (El DA registra este uso en Cu, RD).
52. Fino (1). Ver 22.
53. Gorrero (1). Persona que habitualmente come y toma bebidas alcohólicas a costa de otros. (El DA reporta este uso en Pa, Co y Ar).
54. Romperla toda (1). Entre jóvenes, sobresalir debido a algún acto notable. (DUECH).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

55. Bacano (9). Bueno, estupendo. (El DA registra este uso en Co, Ec y RD, el BDC registra la palabra *bacán* con este mismo significado, DP).
56. Chévere (9). Ver 18.
57. Una chimba (4). Dicho de una cosa o evento muy bueno o excelente. (El DA reconoce este uso en Co, BDC).
58. Colado (3). Ver 19.
59. Irlle como a perros en misa (2). Irlle mal. (El DRAE reporta este uso en Co, TuBabel.com reporta este uso en Co).
60. Mamarse (2). Aburrirse. (El DA reporta este uso en Co, BDC).
61. Rumba (2). Ver 21.
62. Arrimado (1). Para referirse a persona que asiste a una fiesta sin haber sido invitada. Este uso se da por extensión de la persona que vive en casa ajena al amparo del dueño de la casa. (Este último uso aparece registrado en el DRAE como propio de Am, y en el DA como propio de Mx, Gu, Ho, Ni, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Py, Pa, Ar, Ur).
63. Jartarse (1). Aburrirse. (El DA reconoce este uso en PR, Co y Ve, BDC).
64. Maluco (1). Cosa o evento desagradable. (El DA registra este uso en Co y Bo, BDC).
65. Nota (1). Dicho de un evento, muy agradable. (El DA reporta este uso en Ve, AsiHablamos.com registra este uso en Co y DP).
66. Onda (1). Ver 40.
67. Parche (1). Sitio donde se reúnen los jóvenes. (El DA reporta este uso en Co, BDC).
68. Pato (1). Persona que asiste a un evento sin haber sido invitada o sin pagar. (El DA reconoce este uso en Co, BDC).
69. Rumbeadero (1). Lugar de diversión donde se baila, discoteca. (El DA reporta este uso en Co, este uso es registrado también por tuBabel.com).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Venezuela):

70. Arrechísimo (2). Ver 30.
71. Ladillarse (2). Ver 23.
72. Arrocerero (1). Ver 26.
73. Chévere (1). Ver 18.
74. Chimbo (1). Ver 24.
75. Fino (1). Ver 22.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

76. Romperla toda (3). Romperla toda/ la noche (2). Salir a divertirse en la noche. (El DA reporta este uso en Ar y Ur).
77. Coleado (2). Ver 20.
78. Parranda (2). Ver 27.
79. Maltripear (1). Ver 33.
80. Pegado (1). Ver 51.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

81. Boliche (13). Discoteca. (DRAE, el DA reporta este uso en Bo, Ch, Py, Ar y Ur, DHA).
82. Onda (10). Ver 40.
83. Colado (6). Ver 19.
84. Copado (3). Persona o cosa agradable o interesante. (El DA reporta este uso en Ar y Ur).
85. Joda (2). Juerga, diversión. (DRAE, DEU, el DA reporta este uso en Ho, ES, Py, Ni, Ur, Ar, Bo y Ec).
86. Romperla toda/ la noche (2). Ver 76.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

87. Coleado (1). Ver 20.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

88. Raja (10). Ver 39.
89. Fome (8). Aburrido, sin gracia. (El DRAE y el DA registran este uso en Ch, DUECH).
90. Carrete (5). Ver 17.
91. Onda (4). Ver 40.
92. Chorear(se) (3). Aburrir, causar hastío. (El DRAE y el DA reportan este uso en Ch, DUECH).
93. Romperla toda (3). Ver 76.
94. Bacán (2). Propio del lenguaje juvenil, muy bueno, excelente. (El DRAE registra este uso en Ch, Co, RD y Cu, el DA reporta este uso Cu, RD, Co y Pe, DUECH).
95. Colado (1). Ver 19.
96. Chatear (1). Entre jóvenes, causar aburrimiento. (El DA registra este uso en Ch, DUECH).
97. *Churro (1). Esta voz ha sido empleada para referirse a un viaje y el DA la define como adjetivo para referirse a una persona bien parecida. (El DA registra este último uso en Co, Pe, Bo, Ar, Ur, Ch).
98. Entrete (1). Entretenido, que divierte. (El DA registra este uso en Ch, DUECH).
99. Irse al chanco (1). Se refiere a abusos en la celebración o abusos de confianza. (El DA registra este uso en Ch).
100. Mover el piso (1). Ver 50.
101. Patudo (1). Persona que abusa de la confianza de otros. (El DRAE y el DA reportan este uso en Ch, DUECH).
102. Un siete (1). De forma adecuada. (DUECH).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

103. Coleado (1). Ver 20.
104. Parranda (1). Ver 27.
105. Pegado (1). Ver 51.
106. Rumba (1). Ver 21.
107. Tripear (1). Ver 37.

7.1.1.2 Campo léxico de los estudios y la actividad intelectual

Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:

108. Empollón (7). Referido a un estudiante, que destaca más por su dedicación que por su talento. (DRAE).

109. Chupado (2). Fácil. (DRAE no indica marca regional. Los casos que el CREA reporta con este significado pertenecen a España).
110. Tirado (2). Se dice de algo que es muy fácil de realizar. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com reporta este uso en España).
111. Capullo (1). Referido a persona, tonta o molesta. (TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en España).
112. Chapar (1). Trabajar o estudiar con esmero. (DRAE sin marca regional, foros Yahoo precisan ese significado en España).
113. Chungo (1). Difícil. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en España, los casos que el CREA reporta pertenecen a España).
114. Currar (1). Trabajar, aplicarse con esfuerzo. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en España, los casos que el CREA reporta pertenecen a España).
115. Empollar (1). Estudiar mucho para un examen. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com reporta este uso en España).
116. Írsele a alguien la pinza (1). Desvariar, delirar. (TuBabel.com reporta este uso en España).
117. Pasota (1). Persona desganada, indiferente a lo que la rodea. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en España, los casos que el CREA reporta pertenecen a España).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

118. Bochar (1). Reprobar a un estudiante en un examen. (El DA registra este uso en Ar, Ur).
119. Regalado (1). Dicho de una prueba o examen fácil. (El DA reporta este uso en Ho, Ni, CR, Pa, Cu, PR, Co, Pe).

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

120. Raspar (12). Suspender, no aprobar un examen. (DRAE y DA reportan este uso en Ve, DIVE y DHAV).
121. Jodido (7). Referido a un examen, que es difícil, escabroso. (DEU, DHAV, tuBabel.com reporta este uso en Co).
122. Caletreiro (6). Que aprende al caletre. (El DA reporta este uso en Ve, DHAV).
123. Enrollarse (6). Complicarse, confundirse alguien. (DIVE, DHAV, el DA reporta este uso en Ve).
124. Fajarse (6). Trabajar de manera intensa en algo. (El DRAE reporta este uso en Am Ce, Ant, Mx, Pe y Ve, el DA reporta este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Cu, RD, PR, Co, Ve y Pe, DIVE, DHAV, BDC).
125. Pelúo (6). Dicho de una tarea, que es difícil. (El DRAE reporta este uso en ES, Ho y Ni, el DA reporta este uso en Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, PR, Pe, Bo, Ar, Ur, Co, Ch y Ve, DIVE, DHAV).
126. Arrecho (5). Se dice de algo muy difícil de hacer. (El DA reporta este uso en Ni, Pa y Ve, el DRAE reporta este uso en Ve, DIVE, DHAV).
127. Caletrear(se) (4). (El DA reporta este uso en Ve, DHAV).
128. Fajado (3). Que se dedica con empeño a lo que hace. (El DA reporta este uso en Ho, Ni, CR, Cu, RD, PR y Ve, DHAV, DIVE).
129. Regalado (3). Ver 119.
130. Gallo (2). Estudiante muy aplicado, persona que estudia mucho. (El DA reporta este uso en Ve).
131. Caletre (1). De memoria (DRAE y DA reportan este uso en Ve, DHAV).
132. Candanga (1). Referido a situación, que es dura o difícil. (El DA reporta este uso en Ve, Ho y Cu, DHAV, DIVE).
133. Candela (1). Referido a un trabajo, difícil, pesado. (El DA reporta este uso en Cu, RD y PR, DIVE, DHAV).
134. Chuletearse (1). Copiarse en un examen de las propias notas. (DHAV, tuBabel.com).

135. Fregado (1). Persona exigente o severa (DRAE reporta este uso en Am Cen, Bo, Ch, Co, Ec, Pe y Ve, el DA reporta este uso en Ho y ES, DIVE, DHAV, DBC, DP, DS).
136. Reprobar (1). No aprobar un examen o curso. (El DA reporta este uso en Mx, Ho, ES, Ni, CR, Pa, RD, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch y Ar, DHAV).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes caribeños:

137. Papita (2). Fácil de hacer. (DRAE, DHA, DEU, el DA reporta este uso en Mx, Ch, Ar, Ur).
138. Matado (1). Estudiante muy dedicado. (El DA reporta este uso en Mx y Gu, DBM).

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

139. Reprobar (5). Ver 136.
140. Matado (3). Ver 138.
141. Tronar (3). Reprobar o suspender en los estudios. (El DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni y Cu, DBM, DS).
142. Naco (2). Persona vulgar y con poca educación. (El DA registra este uso en Mx, Ni y Bo, DBM).
143. A huevos (1). Por fuerzas, forzosamente. (El DRAE registra este uso en Mx y Ni, el DA registra este uso en Mx, ES y CR, DS).
144. Aplazar (1). No aprobar un examen o prueba. (El DRAE lo registra como propio de Am, el DA reconoce este uso en Ho, ES, Ni, Ec, Pe, Bo, Py, Ar, Ur, Pa y Ve, DS).
145. Checar (1). Chequear. (El DRAE registra este uso en Mx, el DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, RD y Ec, el DEAML marca este uso como propio de Mx).
146. Codo / codito (1). Persona mezquina. (El DRAE registra este uso en CR, ES, Gu Ho y Ni, el DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, CR, Pa, Ec, Pe y Bo, el DEAML marca este uso como propio de Mx, DS).
147. Escuelero (1). Niño que asiste a la escuela. (El DA registra este uso en Gu, Ho, ES, Ni, Ec, Bo, Py y Ar, DS).
148. Fregado (1). Ver 135.
149. Mamón (1). Antipático, engreído. (El DA registra este uso en Mx, DBM).
150. Rebuscársela (1). Ingeniársela para enfrentar dificultades cotidianas. (El DRAE reconoce este uso en Ar, Ch, ES, Py, Ur y Ar, el DA registra este uso en Gu, Ho, ES, Ni, Pa, Ch, Py, Ve, Ar y Ur, DS).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

151. Bochar (1). Ver 118.

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

152. Regalado (5). Ver 119.
153. Teso (4). Referido a un examen, difícil. (El DA reporta este uso en Co).
154. Tirarse algo (4). Dañar algo. (El DA reporta este uso en Co, BDC).
155. Berraco/verraco (3). Referido a persona, que hace bien un oficio. (El DA registra este uso en Co).
156. Nerdo (3). Persona muy estudiosa y de poca vida social. (El DRAE reporta este uso en Co, Cu, Mx y PR, el DA reporta este uso en CR, PR, Co, Ec, Gu, Ho, ES y Ni).
157. Reprobar (3). Ver 136.
158. Cranear (2). Reflexionar, pensar detenidamente. (El DA reporta este uso en Gu, Ho, Es, Pa, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ur, Ar, Cu y PR, DP).
159. Cuchilla (2). Profesor muy exigente o estricto. (El DRAE y el DA reportan este uso en RD, Co, Ch).
160. Conchudo (1). Flojo, sinvergüenza. (El DRAE reporta es uso como propio de Am, el DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, Ni, CR, Pa, Co, Ve, Ec, Pe, Ch, BDC).
161. Cucho (1). Profesor estricto. (El DA reporta esta voz en Co con el significado de ‘profesor de colegio o universidad’).

- 162. Embolarse (1). Enredarse, complicarse, no conseguir la solución a un asunto. (El DA registra este uso en Pa y Co, BDC).
- 163. Fajarse (1). Ver 124.
- 164. Fregado (1). Ver 135.
- 165. Gonorrea (1). Dicho de un examen, difícil, infame. (TuBabel.com reporta este uso en Co).
- 166. Jalar (1). No aprobar un curso o examen (DP)
- 167. Jodido (1). Ver 121.
- 168. Papaya (1). Fácil. (El DA registra este uso en Ve, DP, TuBabel.com registra este uso en Perú).
- 169. Rajar (1). No aprobar un curso o examen. (El DA registra este uso en Co y Bo, BDC).
- 170. Trinco (1). Referido a una tarea, difícil. (El DA reporta este uso en Co).
- 171. Yuca (1). Dicho de un asunto, difícil. (El DA reporta este uso en Pe).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Venezuela):

- 172. Jodido (5). Ver 121.
- 173. Arrecho (2). Ver 126.
- 174. Caletre (2). Ver 131.
- 175. Caletrero (2). Ver 122.
- 176. Enrollarse (2). Ver 123.
- 177. Fajarse (2). Ver 124.
- 178. Raspar (2). Ver 120.
- 179. Gallo (1). Ver 130.
- 180. Maluco (1). Dicho de una persona, malvada. (El DRAE registra este uso en Ve, el DA reporta este uso en ES, Pa, Bo y Ve).
- 181. Papaya (1). Ver 168.
- 182. Peludo/pelúo (1). Ver 125.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

- 183. Caletrero (2). Ver 122.
- 184. Machetero (2). Estudiante muy aplicado. (El DRAE reporta este uso en Mx, el DA registra este uso en Gu y Mx).
- 185. Arrecho (1). Ver 126.
- 186. Enrollarse (1). Ver 123.
- 187. Gallo (1). Ver 130.
- 188. Lacra (1). Persona depravada que no cumple la ley. (El DRAE reporta uso en Cu, RD, Ur y Ve, el DA reporta este uso en Ho, ES, Ni, CR, Pa, RD, Ve, Bo, Ur).
- 189. Traga (1). Referido a un estudiante, que prepara mucho sus lecciones. (El DRAE y el DA reportan este uso en Ar y Ur, DEU, DHA).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

- 190. Traga (8). Ver 189.
- 191. Reprobar (7). Ver 136.
- 192. Jodido (3). Ver 121.
- 193. Chupamedias (1). Persona aduladora y servil. (El DRAE registra este uso en Ar, Ch, Ho, RD, Ur y Ve, el DA reporta este uso en Ho, Ni, Pa, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur, DHA,).
- 194. Hacerse bolas (1). Confundirse. (Que-significa.com reporta este uso en Me y Ar).
- 195. Pajero (1). De poca inteligencia. (El DA reporta este uso en Ve, Ar y Ur, DEU).

196. Papita (1). Ver 137.
197. Salado (1). Excepcional en su especialidad. (DEU).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

198. Mateo (3). Que destaca por su afición al estudio. (El DRAE y el DA registran este uso en Ch, DUECH).
199. Peludo (2). Ver 125.
200. Weón (huevón) (2). Persona tonta. (El DA registra este uso en Pa, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar y Ur).
201. Apretado (1). Poco generoso. (DUECH).
202. Conchesumadre (1). Insulto. (El DA registra este uso en Ch, DUECH).
203. Pajero (1). Referido a persona, que actúa con pereza o flojera. (El DA registra este uso en Ch, DUECH).
204. Porro (1). Referido a un alumno, que estudia poco. (DUECH).
205. Repetir (1). Reprobar un curso y deber cursarlo nuevamente. (DUECH).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

206. Caletreiro (1). Ver 122.
207. Traga (1). Ver 189.

7.1.1.3 Campo léxico de las drogas

Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:

208. Flipar (3). Estar bajo los efectos de una droga. (El DRAE registra este uso en Es).
209. Porro (3). Cigarrillo de marihuana o de hachís mezclado con tabaco. (DRAE sin marca regional, los casos que el CREA reporta pertenecen a España (mayoritariamente), Co, Ar, Ur, Ch, Bo, Mx y Ve, TuBabel.com reporta también este uso en Mx, Ve, Co, Ar, Ec).
210. Piti (2). Cigarrillo. (DRAE sin marca regional, los casos que el CREA reporta pertenecen a España).
211. Drogota (1). Drogadicto. (DRAE sin marca regional, los casos que el CREA reporta pertenecen a España).
212. Peta (1). Apócope de “petardo”. Porro. (DRAE sin marca regional, los casos que el CREA reporta con ese significado pertenecen a España).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

213. Porro (4). Ver 209.
214. Pito (2). Cigarrillo de marihuana. (El DA reporta este uso en Gu, Ni, CR, Pa, Cu, PR, Ve, Ec, Pe y Ch, DUECH, DHAV, DP).
215. Fumón (1). Fumador de marihuana. (El DRAE reconoce este uso en Ec, el DA reconoce este Pa, Ve, Ec, Pe y Ch, DHAV, DIVE, DP).
216. Meterse (1). Consumir drogas. (El DA reporta este uso en Mx, Co, Ve, Pe y Ur, DHAV).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes caribeños:

217. Volarse (1). Consumir marihuana. (AsiHablamos.com reporta este uso en Ch y Pe, el DRAE reporta este uso en Pe, el DA reporta este uso en Pe, Bo, DP).

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

218. Drogo (4). Drogadicto. (El DA reporta este uso en Mx, Gu, Ho, ES, CR, PR, Ve, Co, Ec, Pe, Bo y Ch, DS).
219. Porro (3). Ver 209.
220. Mota (2). Marihuana. (El DRAE registra este uso en CR, ES, Gu y Mx, el DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, PR, Co, Ve y Ec, el DEAML marca este uso como propio de Mx, DS).
221. Churro (1). Cigarro de marihuana. (El DA registra este uso en Mx, Ho, Ni).
222. Jalar (1). Drogarse. Aspirar por la nariz alguna droga en polvo. (El DA registra este uso en Mx, Gu, Pe, Bo, Ch y Ar, DP).
223. Mierda (1). Droga. (TuBabel.com reporta este uso en México).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

224. Trabarse (2). Estar bajo los efectos de una droga alucinógena. (El DA registra este uso en Co y Ec, BDC).
225. Dañado (1). Persona que consume drogas. (El DA reporta este uso en RD, Ve, Ec).
226. Fumón (1). Ver 215.

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

227. Bareto (5). Cigarrillo de marihuana. (El DRAE reporta el uso de *barreta* con el significado de ‘marihuana’ en Co, el DA registra este uso en Co y Ec, BDC).
228. Trabarse (4). Ver 224.
229. Volarse (4). Ver 217.
230. Meterse (3). Ver 216.
231. Pucho (3). Cigarrillo de marihuana. (El DA reporta este uso en Ni, CR y Co).
232. Cacho (2). Cigarrillo de marihuana. (El DA reporta este uso en Co y Ve).
233. Jalarse (2). Ver 222.
234. Baretero (1). Persona que fuma marihuana. (El DA reporta este uso en Co y Ec, BDC).
235. Chirrete (1). Drogadicto. (El DA reporta este uso en Co).
236. Chuzar (1). Inyectarse drogas. (El DA reporta este uso en Co).
237. Empepado (1). Drogado. (El DA reporta este uso en PR, Co, Ch y Ar).
238. Fumón (1). Ver 215.
239. Llevado (1). Drogado. (TuBabel.com registra este uso en Co).
240. Pito (1). Ver 214.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

241. Porro (1). Ver 209.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

242. Tripear (2). Drogarse. (El DA reporta este uso en Ho y PR).
243. Dañado (1). Ver 225.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

244. Pucho (3). Cigarrillo. (DUECH, DHA, DEU, el DA reporta este uso en Co, Pe, Bo, Ch, Ar, Ur).
245. Falshear (1). Alucinar por el efecto de una droga. (AsiHablamos.com reporta este uso en Argentina).

246. Faso (1). Cigarrillo de marihuana. (DEU, el DA reporta este uso en Bo, Ar, Ur).
247. Meterse (1). Ver 216.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

248. Volarse (2). Ver 217.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

249. Pito (6). Ver 214.
250. Volarse (3). Ver 217.
251. Pucho (1). Ver 244.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

252. Churro (1). Ver 221.
253. Mierda (1). Ver 223.
254. Tripear (1). Ver 242.

7.1.1.4 Campo léxico del amor y la amistad

Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:

255. Cuernos (4). Infidelidad. Aparece en las expresiones “poner los cuernos” (DRAE sin marca regional, la mayor parte de los ejemplos del CREA reportan este uso en Es, el DA (en Bo y Py) registra “meter cuernos” con el mismo significado, DEU, DBM).
256. Follar (3). Practicar el coito (DRAE sin marca regional, la mayor parte de los ejemplos del CREA pertenece a Es y los pocos en los que se reporta para Latinoamérica pertenecen a autores con clara influencia española o retoman la voz como propia de Es).
257. Liarse (3). Besarse con alguien. (Foro Yahoo reporta este uso en Es).
258. Romper (3). Terminar una relación sentimental. (TuBabel.com reporta este uso en Es, DEU).
259. Pillado (2). Enamorado. (TuBabel.com reporta este uso en Es).
260. Enchocado (1). Muy enamorado. (TuBabel.com reporta este uso en Es).
261. Meter la ficha (1). Piropear. (TuBabel.com reporta este uso en Es).
262. Morreo (1). Beso profundo y prolongado. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en Es).
263. Pinchar (1). Tener sexo. (TuBabel.com reporta este uso en Es).
264. Tirarse los tejos (1). Insinuar a alguien el interés en él. (TuBabel.com reporta este uso en Es, *Expresiones para Erasmus en apuros*, los casos que el CREA reporta pertenecen a España).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

265. Hacerlo (2). Coger, copular. (DEU).
266. Caerle a alguien (1). Acercarse a alguien de forma insistente con el objetivo de establecer una relación sentimental con esta persona. (El DA registra este uso en Gu, Ho, ES, Ni, CR, Co y Pe, DHAV, DP).
267. Caerse a tusas (1). Ve. Besarse prolongadamente. (DA, DHAV).
268. Cortar (1). Interrumpir una relación con otra persona. (El DA reporta este uso en Ho, Ni, RD y Bo, DEU, tuBabel.com registra este uso en Ve).
269. Dejarse (1). Dar por finalizada una relación amorosa. (El DA reporta este uso en Gu, Ni, RD, PR, Co y Py, DEU).
270. Latas (1). Beso apasionadamente. En la expresión “caerse a latas”. (El DA reconoce este uso en Ve, DHAV).
271. Patearse (1). Abandonar alguien a su pareja sentimental. (DA reporta este uso en Ch y Ar).

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

272. Chamo (15). Niño o adolescente. Se usa también como forma de tratamiento. (El DRAE reconoce este uso en Ve, el DA registra este uso en ES, Cu y Ve, DHAV, DIVE).
273. Marico (10). Forma de tratamiento para dirigirse a un amigo. (DHAV).
274. Montar/poner cachos (10). Ser infiel a la pareja. (El DA reporta es uso en Bo, Co, Ve y Ec, DHAV, DIVE).
275. Pana (10). Amigo de confianza. (El DRAE registra el uso en Ec, RD, PR y Ve, el DA reporta este uso en EU, Mx, Pa, RD, PR, Ve, Ec, Bo, Ho, ES y Ni, DHAV, DIVE).
276. Cortar (8). Ver 268.
277. Echarse los perros (8). Cortejar a alguien. (El DA registra este uso en Mx, Ni, Gu, Pa, PR, Co, Ve y Ch, DIVE, DHAV, BDC).
278. Tirar (6). Tener relaciones sexuales. (El DA reporta este uso en Gu, Ni, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch y Ur, DIVE y DHAV).
279. Estar/ir pendiente (5). Gustarse dos personas. (Pérez y Pericchi 2012 reportan este uso entre jóvenes de Caracas).
280. Caerle a alguien (4). Ver 266.
281. Jamonearse (4). Besarse y acariciarse de forma apasionada. (El DA registra este uso en Ve, DHAV, DIVE).
282. Zamparse (3). Besarse apasionadamente. (Pérez y Pericchi reportan este uso en jóvenes caraqueños, tuBabel.com reporta este uso en Ve).
283. Empepado (2). Muy enamorado. (DRAE y el DA reportan este uso en Ve, DHAV).
284. Latas (1). Ver 270.
285. Latearse (2). Besarse apasionadamente. (El DHAV reporta el significado de *lata* como ‘beso apasionado’, pero no registra latearse. Pérez y Pericchi 2012 reportan este uso en jóvenes caraqueños)
286. Coger (1). Tener relaciones sexuales. (El DRAE reporta este uso en Am Cen, Ar, Bo, Mx, Py, RD, Ur y Ve, el DA reporta este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, RD, Ve, Ar y Ur, DEAML, DS).
287. Hermano (1). Amigo íntimo. Se usa también como fórmula de tratamiento (El DA reporta este uso en Gu, Pa, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Py, Ar, Ur, Ho y Ni, DHAV, DP).
288. Jamón (1). Beso apasionado. (El DA reporta este uso en Ve, DHAV, DIVE).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes caribeños:

289. Romper (7). Ver 258.
290. Comerse (4). Besarse. (DEU, TuBabel.com reporta este uso en Chile).
291. Cuernos (3). Ver 255.
292. Dejarse (3). Ver 269.
293. Hacerlo (3). Ver 265.
294. Comerse la boca (2). Besarse con pasión, chuponear. (DEU).
295. Follar (2). Ver 256.
296. Agarrarse (1). Abrazar y besar apasionadamente. (El DA reporta este uso en Mx, Ho, RD, Pe, Ch).
297. Patearse (1). Ver 271.

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

298. Dejarse (6). Ver 269.
299. Cortar (5). Ver 268.
300. Carnal (4). Amigo íntimo, compañero inseparable. (El DA registra este uso en Mx, DBM, DS).
301. Chavo (4). Muchacho. (El DRAE registra este uso en Ho, Mx y Ni, el DA registra este uso en Mx y Bo, el DEAML marca este uso como propio de Mx, DS).
302. Cuernos (4). Ver 255.
303. Romper (4). Ver 258.

304. Agarrarse (2). Ver 296.
305. Clavado (2). Enamorado. (El DA registra este uso en Mx, Ho, ES y Bo, DEAML, DS).
306. Cuate (2). Amigo íntimo. (El DRAE registra este uso en ES, Gu, Ho y Mx, el DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, Ni, PR, Ve, Bo y Py, DEAML).
307. Hermano (2). Ver 287.
308. Bizcocho (1). Persona bien parecida y atractiva. (DA reporta este uso en Mx, Cu, RD, PR).
309. Buey (1). Amigo íntimo, inseparable. (El DA registra este uso en Mx y Ni).
310. Coger (1). Ver 286.
311. Faje (1). Encuentro de caricias y besos apasionados. (El DRAE y el DA registran este uso en Mx, DBM).
312. Ligar (1). Entablar una relación amorosa pasajera. (DRAE sin marca regional, DBM).
313. Traído (1). Novio, pareja. (El DA registra este uso en Gu).
314. Vieja (1). Mujer. (El DEAML marca este uso como propio de Mx).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

315. Estar pendientes (3). Ver 279.
316. Comerse (2). Ver 290.
317. Comerse la boca (1). Ver 294.
318. Hacerlo (1). Ver 265.
319. Hacer ojos⁴⁵ (1). Flirtear. (TuBabel.com reporta este uso en España).
320. Jugar doble play (1). Mantener relaciones amorosas con dos personas a la vez (El DA registra este uso en PR, DHAV).
321. Patearse (1). Ver 271.
322. Montar/poner cachos (1). Ver 274.
323. Transar (1). Besar. (TuBabel.com reporta este uso en Argentina).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

324. Montar/poner cachos (9). Ver 274.
325. Parce/parcero (8). Compañero, amigo íntimo. Usada también como forma de tratamiento entre amigos. (El DA registra este uso en Co y Ec, BDC).
326. Echar los perros (7). Ver 277.
327. Tragado (6). Muy enamorado. (El DA reporta este uso en Co y Ec, el BDC reporta significado relacionado para los términos *traga* ‘enamoramiento’ y *tragarse* ‘enamorarse’).
328. Caerle a alguien (5). Ver 266.
329. Rumbear (4). Besar apasionadamente. (TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en Co). Tener una relación sexual esporádica. (El DA registra este uso en Co, BDC).
330. Llave (3). Amigo íntimo. (El DA reporta este uso en RD, Co y Ve).
331. Tirar (3). Ver 278.
332. Abrirse (2). Separarse una pareja. (El DA reporta este uso en Ch, Ar y Ur, tuBabel.com reporta este uso en Co).
333. Rumbeada (2). Romance sin compromiso. (TuBabel.com reporta este uso en Co).
334. Cachonear (1). Ser infiel a la pareja. (El DA reporta este uso en Co).
335. Causa (1). Amigo. (El DA registra este uso en Pe, DP).
336. Comer (1). Tener relaciones sexuales. (El DA registra este uso en Cu, RD, Co, Ve, Bo, Py, Ar, Ec y Ur, BDC, el DP lo define en el mismo sentido, pero solo para el macho).
337. Hembro (1). Hombre de gran atractivo físico. (El DA registra este uso en Co y RD).

⁴⁵ Si bien el DS registra en una de sus fuentes *hacer ojitos* como ‘miradas maliciosas o de cariño’, lo hemos clasificado como dialectalismo de otra norma, pues la expresión fue seleccionada por una joven mexicana.

338. Hermano (1). Amigo íntimo. (El DA registra este uso en Gu, Pa, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Py, Ar, Ur y Ho).
339. Pata (1). Amigo. (El DRAE registra este uso en Bo, Cu y Pe, el DA registra este uso en Cu, Pe, Bo y Ch, DP).
340. Peluche (1). Amante. (tuBabel.com registra este uso en Co).
341. Pichar (1). Mantener relaciones sexuales. (El DA registra este uso en Co).
342. Rumbeos (1). Besos, en ciertos casos sin compromiso. (Eltiempo.com).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Venezuela):

343. Montar/poner cachos (4). Ver 274.
344. Latas (3). Ver 270.
345. Echar los perros (1). Ver 277.
346. Estar pendientes (1). Ver 279.
347. Latearse (1). Ver 285.
348. Tirar (1). Ver 278.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

349. Comerse (4). Ver 290.
350. Hacerlo (4). Ver 265.
351. Comerse la boca (3). Ver 294.
352. Romper (3). Ver 258.
353. Pana (2). Ver 275.
354. Tirarse a alguien (2). Tener sexo. (TuBabel.com reporta este uso en Es).
355. Cortar (1). Ver 268.
356. Jugar doble play (1). Ver 320.
357. Metido (1). Enamorado. (El DA registra este uso en Cu, Py, Ar y Ur).
358. Pololo (1). Persona con la que se mantiene una relación amorosa estable. (El DRAE y el DA registran este uso en Bo y Ch, DUECH).
359. Tirar (la) onda (1). Cortejar a una persona. (El DA reporta este uso en Mx, Py, Ar y Ur).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

360. Romper (2). Ver 258.
361. Comerse (1). Ver 290.
362. Cortar (1). Ver 268.
363. Hacerlo (1). Ver 265.

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

364. Cortar (6). Ver 268.
365. Hacerlo (4). Ver 265.
366. Cuernos (4). En “meter cuernos”. Ver 255.
367. Romper (4). Ver 258.
368. Comerse la boca (3). Ver 294.
369. Dejarse (3). Ver 269.
370. Chapar (2). Besar y acariciar. (El DA reporta este uso en Pe, Ar, Bo y Py, DHA).
371. Tranzarse (2). Tener relaciones sexuales. (El DA reporta este uso en Py, DEU).
372. Apretarse (1). Tener relaciones sexuales. (El DA reporta este uso en Ni, Py, Ar).
373. Comerse (1). Ver 290.
374. Garchar (1). Tener relaciones sexuales. (El DA reporta este uso en Ar, Ur y Bo, DEU).
375. Tirarse los galgos (1). Cortejar a alguien. (Significado reportado en foro Yahoo para Uy).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

376. Estar pendientes (2). Ver 279.
377. Cuernos (2). Ver 255.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

378. Pololo (6). Ver 358.
379. Comerse (2). Ver 290.
380. Compadre (2). Amigo, persona cualquiera. (DRAE sin marca dialectal, DUECH).
381. Echarse los perros (1). Ver 277.
382. Manso (1). De gran tamaño o muy bueno. Apareció en “manso beso”. (El DA registra este uso en Ch, DUECH).
383. Patear(se) (1). Ver 271.
384. Pincharse (1). Tener una relación amorosa o sexual con alguien. (El DA registra este uso en Ch, Py y Ar, DUECH).
385. Piquito (1). Beso. (TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en Ch, Ve, Ec, Pe).
386. Pololearse (1). Mantener relaciones amorosas con alguien. (El DRAE y el DA registran este uso en Bo y Ch, DUECH).
387. Poner el gorro (1). Engañar a la pareja, serle infiel. (El DA registra este uso en Ch y Ar).
388. Weón (1). Hombre o mujer, amigo. (El DA registra este uso en Ec, Co, Ch, Bo y CR, DUECH).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

389. Romper (4). Ver 258.
390. Hacerlo (4). Ver 265.
391. Comerse la boca (1). Ver 294.
392. Cortar (1). Ver 268.
393. Cuernos (1). Ver 255.
394. Dejarse (1). Ver 269.
395. Jugar doble play (1). Ver 320.
396. Montar/poner cachos (1). Ver 274.

7.1.1.5 Campo léxico de las características personales**Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:**

397. Bueno(a) (4). Para referirse a una persona de gran atractivo físico. (DUECH, DEU, AsiHablamos.com reporta este mismo uso en Co, RD, Ve, Es, DHAV).
398. Rayado (4). Que se siente nervioso con facilidad. Persona con poca sensatez y poca cordura (El DRAE reporta este uso en Pe y Ur, el DA reporta este uso en CR, Pa, Co, Py, Bo, Ch, Ar y Ur, el DPD registra este uso en el habla coloquial de varios países de América y en el habla juvenil de Es, DUECH, DP).
399. Cotilla (2). Persona amiga de chismes. (DRAE sin marca regional, el CREA reporta la mayoría de los ejemplos de este uso en Es en lengua escrita, y muy pocos casos en Ar, Cu y Bo también en lengua escrita).
400. Estar de bajón (1). Estar deprimido. (TuBabel.com reporta este uso en Es).
401. Estar de culo (1). Estar mal física o anímicamente. (Foro *Wordreference* reporta este uso en Es).
402. Macarra (1). Rufián. (DRAE sin marca regional. El CREA reporta todos los ejemplos de este uso en España).
403. Mono (1). Lindo, de aspecto agradable. (DRAE sin marca regional, los ejemplos del CREA reportan mayoritariamente este uso en Es, TuBabel.com reporta este uso en Es).

404. Pasarse pueblos (1). Ser exagerado, pasarse con alguien o con algo. (*Expresiones españolas para Erasmus en apuros*).
405. Pibón (1). Chica o chico muy atractivo. (FUNDEÚ, TuBabel.com reporta este uso en Es). Explican las fuentes que se origina de la palabra argentina “pibe/a”, pero que en Es la derivación solo se usa para femenino.
406. Sobrado (1). Persona que actúa de manera engreída. (DUECH, DRAE registra el uso en Co, Ec y Pe, TuBabel.com reporta este uso en Ve, Pe, Ec y Es, DP).
407. Tremendo/a (1). Guapo. (FUNDEÚ). Sentido positivo: ser una mujer muy bonita. Sentido negativo: estar gorda. (DRAE. Coloquial, ‘muy grande y excesivo en su línea’).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

408. Marquillero (1). Co. Persona a la que le gusta la ropa de buenas marcas y de gran calidad. (El DA registra este uso en Co).

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

409. Bueno(a) (13). Ver 397.
410. Sifrina (11). Persona de gustos sofisticados que mira con desprecio las situaciones de menor lujo. (DA registra este uso en Ve, DHAV, DIVE).
411. Enrollado (8). Persona de ánimo pesimista, persona que se complica por todo. (El DA reporta este uso en Ch y Ve, DHAV, DIVE).
412. De pinga (8). Ver 31.
413. Hablapaja (6). Persona que habla sin fundamento. (El DA reporta este uso en Ve, DHAV).
414. Ladilla (4). Persona o cosa fastidiosa. (El DRAE reporta este uso en Ar, Cu, Mx, Ur y Ve, el DA reporta este uso en Mx, Gu, Ni, Pa, Cu, PR, Co, Ec, Bo, Ch, Ar y Ur, DHAV, DIVE).
415. Cotorra (3). Persona que habla mucho. (DRAE sin marca regional, el DA reporta este uso en Mx, RD y Ar, los ejemplos del CREA con este significado se registran en Mx, Ve, Cu y Es).
416. Chévere (2). Ver 18.
417. Pana (2). Ver 275.
418. Pantallero (2). Que muestra ser lo que no es. (El DA reporta este uso en RD, Co, Ve y Ch, DHAV, DIVE).
419. Papi (2). Forma usada para piroppear a un hombre. Hombre atractivo físicamente (El DA reporta este uso en Mx, Pa, RD, PR, Bo y Py, DEU).
420. Echona (1). Persona presumida y arrogante. (El DA reporta este uso en Cu, PR y Ve, DHAV, DIVE).
421. Metiche (1). Persona entremetida. (El DRAE reporta este uso en Am Cen, Co, Ec, Mx, Pe, RD y Ve, el DA reporta este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Py, Ar, Ur y Ch, DHAV, DIVE).
422. Mojoneado (1). Aparentar alguien lo que no es. (DHAV).
423. Rica (1). Referido a persona, de gran atractivo físico. (El DA reporta este uso en CR, Ec, Pe y Bo, DUECH, Pérez y Pericchi 2012 reportan este uso entre los jóvenes caraqueños).
424. Ricardo(a) (1). Persona bien parecida. (TuBabel.com reporta este uso en Ve).
425. Sapo (1). Persona que delata o acusa a otro. (El DRAE reporta este uso en Bo, CR, Co, Ec, Ur y Ve, el DA reporta este uso en Ho, ES, Ni, CR, Pa, Co, Ec y Ch, DHAV, DIVE).
426. Sobrado (1). Ver 406.

Dialectalismos de otras presentes en los informantes caribeños:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

427. Fresa (11). Persona que se comporta como la clase adinerada. (El DA registra este uso en Mx, Gu, Ni, CR, PR, Ec y Bo, el DEAML marca este uso como propio de Mx).
428. Buena onda (7). Referido a persona, que es simpática. (El DA reporta este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, RD, Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar y Ur, DUECH).
429. Chulo(a) (2). Guapo, bien parecido. (El DRAE registra este uso en Gu, Ho, Mx y PR, el DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, Cu, RD, PR, Bo y Ec, el DEAML marca este uso como propio de Mx).
430. Sangrona (2). Persona impertinente y fastidiosa. (El DRAE registra este uso en Cu y Mx, el DA registra este uso en Mx, ES, Cu, Bo, RD y PR).
431. Bueno(a) (1). Ver 397.
432. Cotorra (1). Ver 415.
433. Mamón (1). Ver 149.
434. Pajero (1). Persona que dice tonterías y habla de cosas intrascendentes. (El DA registra este uso en Ho, ES y Ni, DS).
435. Presumir (1). Tr. Mostrar con orgullo algo que se posee. (El DA registra este uso en Ho, ES y Ni, DPD registra este uso en Mx).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

436. Fino (1). Ver 22.
437. Pantallera (1). Persona que hace alarde de lo que no es. (El DA reporta este uso en RD, Co, Ve y Ch, BDC).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

438. Bueno (10). Ver 397.
439. Bacano/bacán (6). Ver 94.
440. Gomelo (6). Persona que se comporta como la clase adinerada. (El DA registra este uso en Co y Ec, BDC).
441. Mamón (5). Persona aburrida que hace perder la paciencia. (El DA registra este significado en Co, BDC).
442. Rico/a (5). Persona atractiva físicamente. (El DA reporta este uso en CR, Ec, Pe, Bo y *AsiHablamos*. Com reporta el mismo uso en Ch, CR y Ve).
443. Sobrado (5). Ver 406.
444. Pantallera (4). Ver 437.
445. Pupi (4). Adinerado, de buena posición. (Testimonio de un hablante paisa, tuBabel.com registra este uso en Co).
446. Ser pinta (4). Tener buena presencia física. (El DA registra este uso en Co, BDC, DP).
447. Mamacita (3). Mujer muy atractiva físicamente. (El DA reporta este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, RD, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch y Ar, DP).
448. Pelado/ peladitos (3). Niño o muchacho. (El DRAE reporta este uso en Bo y Co, el DA registra este uso en Co, Ec, Bo, BDC).
449. Boquisuelto (2). Persona imprudente. (El DA reporta este uso en Co, Ec y Ch).
450. Papi (2). Ver 419.
451. Calata (1). Persona que no posee lo necesario para vivir. (El DA registra este uso en Pe, DP).
452. Chévere (1). Ver 18.
453. Chimbo (1). Persona falsa o engañosa. (BDC).
454. Chivo (1). Hombre lujurioso. (BDC).
455. Chocante (1). Antipático. (El DRAE lo registra como propio de Am, el DA lo registra en Mx, Gu, ES, Ni, Pa, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Ur y Bo).

456. Cholo (1). Indígena, con tono despectivo. (El DA registra este uso en Pe, DP).
457. Cuero (1). Mujer fea. (El DRAE registra este uso en Co, CR y PR, el DA registra este uso en CR, Pa, PR, Co y Ve, BDC).
458. Culicagado (1). Niño. (El DA reporta este uso en Pa, Cu, PR y Co).
459. Hijuemadre (1). Persona despreciable. (El DA registra este uso en ES, Ni y Co).
460. Inmamable (1). Insoportable. (El DA reporta este uso en Co y Ur).
461. Mamita (1). Mujer atractiva. (El DA registra este uso en CR, Cu, RD, PR, Co y Ve, DEU).
462. Marquillera (1). Persona que solo usa cosas de maraca o a la moda. (El DA reporta este uso en Co).
463. Nota (1). Persona agradable. (El DA registra este uso en Ec y Ve, *AsiHablamos.com* registra este uso en Co, DP).
464. Pajudo (1). Mentiroso. (El DA reporta este uso en Co, BDC).
465. Estirado (1). Presumido, de alta sociedad. (TuBabel.com reporta este uso en Co).
466. Picado(a) (1). Pretencioso. (El DA reporta este uso en Co, BDC).
467. Pituco (1). Persona de clase alta. (El DRAE registra este uso en Bo, Pa y Pe, el DA registra este uso en Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar y Ur, DP).
468. Rayado (1). Ver 398.
469. Vieja (1). Mujer. (El DA registra este uso en Mx, Gu, ES, Pe, Bo, Ch y Co, BDC).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Venezuela):

470. Bueno (4). Ver 397.
471. Sifrina (4). Ver 410.
472. Chévere (2). Ver 18.
473. Cotorra (2). Ver 415.
474. Enrollado (2). Ver 411.
475. Hablapaja (1). Persona que habla sin fundamento. (El DA reporta este uso en Ve).
476. Mojoneado (1). Ver 422.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

477. Fresa (3). Ver 427.
478. Enrollado (2). Ver 411.
479. Ricardo (1). Ver 424.
480. Subido (1). Engreído. (El DA reporta este uso en Ho).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

481. Bajoneado (1). Con desánimo o depresión. (DRAE, DEU, DHA, el DA reporta este uso en Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur).

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

482. Bueno (6). Ver 397.
483. Bajoneado (5). Ver 481.
484. Cheto/a (5). Persona que sigue el estilo de una clase social alta. (El DRAE reconoce este uso en Ur, el DA reporta este uso en Py, Ar y Ur, DHA).
485. Buena onda (4). Ver 428.
486. Al pedo (3). En la expresión “nervioso al pedo”. Sin motivo. (DHA).
487. Churro (1). Persona físicamente atractiva. (DHA, el DA reporta este uso en Co, Pe, Bo, Ar, Ur).
488. Gil (1). Tonto, poco inteligente. (DUECH, DEU, DHA).
489. Grosó (1). Bueno en una especialidad. (DEU, el DA reporta este uso en Ch, Ar).
490. Mamita (1). Ver 461.
491. Papi (1). Ver 419.

492. Partirse (1). En la expresión “partirse sola”. Ser lino, guapo. (Foro Yahoo reporta este uso en Ar y Ur).
493. Yegua (1). Mujer hermosa y voluptuosa. (El DA reporta este uso en Ni, Ar y Ur, tuBabel.com reporta este uso en Ch y Co, DEU).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

494. Fresa (1). Ver 427.
495. Rico (1). Ver 442.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

496. Bueno(a) (5). Ver 397.
497. Rico/a (5). Ver 442.
498. Cuico (4). Persona con comportamientos elegantes y refinados propios de las clases altas. (DUECH)
499. Buena onda (3). Ver 428.
500. Enrollado (3). Ver 411.
501. Gil(a) (3). Ver 488.
502. Mino (3). Referido a persona, de gran atractivo físico. (El DA registra este uso en Bo y Ch, DUECH).
503. Yegua (3). Ver 493.
504. Latero (2). Persona que causa aburrimiento, especialmente por hablar mucho. (El DA reconoce este uso en Ni, Bo y Ch, DUECH).
505. Pokémon (2). Miembro de un grupo juvenil urbano de peinados y vestir llamativo que comparten el gusto por la liberalidad sexual, la diversión y la apatía política. (DUECH).
506. Bacán (1). Ver 94.
507. Cagüinero/cahuinero (1). Persona chismosa y malintencionada. (El DA registra este uso en Ch, DUECH).
508. Conchesumadre (1). Ver 202.
509. Copuchenta (1). Persona que comparte copuchas o rumores. (DUECH, el DA registra este significado en Bo y Ch).
510. Fome (1). Aburrido, sin gracia. (El DRAE y el DA registran este uso en Ch, DUECH).
511. Marquero (1). Persona que prefiere productos de marcas prestigiosas. (El DA registra este uso en Ch, DUECH).
512. Rayado (1). Ver 398.
513. Sobrado (1). Ver 406.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

514. Cheto(a) (1). Ver 484.
515. Mamita (1). Ver 461.

7.1.1.6 Campo léxico de la música y el baile

Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:

516. Perrear (4). Bailar juntando mucho los cuerpos y agitando las caderas. (El DA reporta este uso en Pe, Ho, CR, RD, PR y Ec, TuBabel.com reconoce este uso en Ve y Co, AsíHablamos registra el uso en Ch, Co y RD, el CREA no reporta ningún caso, el blog BuzzFeed lo registra entre las expresiones del lenguaje callejero español, etimologías.dechile.net. reportan el uso como propio de Ch especialmente entre jóvenes).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

- 517. Perrear (8). Ver 516.
- 518. Sandunguear (3). Ir de parranda. (El DRAE reporta este uso en Mx, el DA reporta este uso en Cu, PR, Pe, Ch, Ar).
- 519. Duro (2). Persona con excelente preparación en un campo determinado. (El DA reporta este uso en RD, PR, Ve, Ec).
- 520. Toque (2). Espectáculo musical en vivo, generalmente de rock. (DEU, el DA reporta este uso en Ni, Pa, Co y Ur, AsiHablamos reporta este uso en Ve).
- 521. Güevo (pelado)/huevo (1). Persona muy entendida en una materia. (El DA reporta este uso en Ve, DHAV).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes caribeños:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

- 522. Perrear (7). Ver 516.
- 523. Corrido (1). Cierta baile y música que lo acompaña. (DRAE reporta este uso en Mx y Ve).
- 524. La verga (1). Persona o cosa excelente. (El DA reporta este uso en Co, el blog Falso Profeta lo reporta como un uso mexicano, DS).
- 525. Pachanguear (1). Irse de juerga, divertirse. (El DRAE registra este uso en CR, Ho, Cu y Ni, el DA reconoce este uso en Mx, Ho, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Ar y Ur, DS).
- 526. Sandunguear (1). Ver 518.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

- 527. Perrear (11). Ver 516
- 528. Pachanguear (3). Ver 525.
- 529. Toque (3). Ver 520.
- 530. Sandunguear (2). Ver 518.
- 531. Teso (2). Persona hábil en alguna actividad. (El DA registra este uso en Co).
- 532. Capo (1). Muy hábil o capaz. En este caso, referido a músico. (El DA registra este uso en Pe, Bo, Ch y Py, DUECH, DHA, DEU).
- 533. Metalero (1). Aficionado al *heavy metal*. (El DA registra este uso en ES, Co, Ec, Pe, Bo, Py, Ur, Ch, Mx).
- 534. Perreo (1). Baile en el que se juntan los cuerpos y en el que intervienen las caderas. (El DA registra este uso en RD, Pe, PR, Ec, Py y Ho, TuBabel.com registra este uso en Co, PR, Mx y Pe).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Venezuela):

- 535. Sandunguear (2). Ver 518.
- 536. Pachanguear (1). Ver 525.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

No se registraron.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

537. Perrear (6). Ver 516.

538. Capo (2). Ver 532.

539. Toque (2). Ver 520.

540. Groso (1). Ver 489.

541. Sandungear (1). Ver 518.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

542. Perrear (6). Ver 516.

543. Capo(a) (3). Ver 532.

544. Groso(a) (1). Ver 489.

545. Mover (el esqueleto) (1). Bailar. (DUECH).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

No se registraron.

7.1.1.7 Campo léxico de la comida y la bebida

Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:

546. Jalar (1). Comer con mucho apetito. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com reporta este uso en Es).

547. Pillarse un pedo (1). Emborracharse. (DRAE sin marca regional, foro Yahoo lo reporta en Es).

548. Tomar un pisolabis (1). Refacción ligera. (DRAE sin marca regional, el único ejemplo reportado por el CREA pertenece a Es).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

549. Curao (1). Borracho. (DUECH, DA reporta este uso en Bo, Ar, Ch, PR).

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

550. Rascarse (9). Embriagarse. (El DRAE reporta este uso en Ve, el DA reporta este uso en Ni, PR, Co, Ve y CR, DIVE, DHAV, BDC).

551. Prenderse (9). Alegrarse alguien al comenzar a ingerir bebidas alcohólicas. (El DA reporta este uso en Co, Ve, RD y Ho, DHAV, DIVE, BDC).

552. Jartar (6). Comer. (El DA reporta este uso en Cu, PR, Co y Ve).

553. Cachitos (3). Suerte de pan relleno de jamón. (El DRAE registra este uso en Ve, el DA reporta este uso en Ve, Pe y Bo, DHAV).

554. Full (1). Harto de comida. (El DA reporta este uso en Ho, Ni, PR, Ve y Pe, DIVE, DHAV).

555. Palo (1). Bebida alcohólica. En la expresión “caerse a palos”. (El DRAE reconoce este uso en Ant y Ve, el DA registra este uso en Ve, DIVE, DHAV).

556. Pea (una pea) (1). Borrachera. (DRAE sin marca regional, el DA registra este uso en Ve, DHAV).

557. Peo (1). Borracho. (El DA registra este uso en Ve, DHAV).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes caribeños:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

558. Chupar (3). Consumir bebidas alcohólicas. (DUECH, DHA, DEU, DP, DA reporta este uso en Mx, Gu, ES, Ho, Ni, CR, Pa, RD, Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar y Ur, DS).
559. Tomar (3). Ingerir bebidas alcohólicas. (DRAE reporta este uso en Am, el DA registra este uso en Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar y Ur, DS).
560. Chingar(se) (2). Consumir una comida o bebida. (El DA reconoce este uso en EU y Mx).
561. Pedo(a) (2). Borracho. (DBM, DS).
562. Botanear (1). Comer botanas, aperitivos. (El DRAE y el DA registran este uso en Mx, DBM).
563. Embolarse (1). Emborracharse. (El DRAE registra este uso en ES, el DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni y CR, DS).
564. Hartar(se) (1). Comer o beber algo con rapidez. (El DA registra este uso en Gu y Ho, DS).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

565. Prenderse (2). Ver 551.

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

566. Prenderse (7). Ver 551.
567. Embutir (6). Comer mucho. (El DA registra este uso en Mx, Cu, Pe).
568. Farrear (3). Ingerir bebidas alcohólicas. (El DA registra este uso en Bo).
569. Filo (3). Hambre. (El DRAE reporta este uso en ES, el DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, ES, NI, CR, Co, Pe y Ve, BDC).
570. Chupar (2). Ver 558.
571. Jartar (2). Ver 552.
572. Jincho (2). Ebrio. (BDC).
573. Mecatear (2). Comer entre comidas. (El DA reporta este uso en Co, BDC).
574. Rascarse (2). Ver 550.
575. Echarse (1). Comer o beber algo. (El DA reporta este uso en Co, Ho y RD).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Venezuela):

576. Prenderse (2). Ver 551.
577. Rascarse (2). Ver 550.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

578. Entonarse (3). Mostrar los primeros síntomas de embriaguez. (El DA reporta este uso en Cu).
579. Cagados de (2). En la expresión “cagado de hambre”. Tener mucha hambre. (TuBabel.com reporta este uso en Ch). El DA registra “cagarse” en Ch con el significado de ‘experimentar una sensación de forma muy intensa’.
580. Papear (1). Comer de forma abundante. (El DA registra este uso en Cu, PR y Ve, DP).
581. Rajar (1). Ingerir bebidas alcohólicas. (El DRAE reporta este uso en Ve, DIVE).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

582. En pedo (5). En las expresiones Estar/ponerse en pedo. Referido a persona, estar ebrio. (El DA reporta este uso en Py, Ar, Ur).
583. Morfar (2). Comer. (El DRAE registra este uso en Ar y Ur, el DA reporta este uso en Bo, Py, Ar y Ur, DHA, DEU).

584. Bizcocho (1). Producto de panadería hecho con azúcar, harina, huevo y manteca que lleva crema de leche o pastelera. (El DA reporta este uso en Cu, Ur).
585. Chupar (1). Ver 558.
586. Mandado (1). Compra de alimentos necesarios. (El DA reporta este uso en Mx, ES, Ni, Py, Cu, Ur, RD, Bo).
587. Masa (1). Galleta. (DHA, el DA reporta este uso en Bo, Py, Ar, Ur).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

588. Cagado de (4). Ver 579.
589. Prenderse (1). Ver 551.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

590. Curao (5). Ver 549.
591. Chupar (2). Ver 558.
592. Borrarse (1). Perder la conciencia por el consumo de drogas o alcohol. (DUECH, el DA reporta este uso en RD, PR, Bo).
593. Colación (1). Merienda ligera que habitualmente llevan los escolares en las loncheras para tomar al mediodía. (El DA registra este uso en Ec y Ch).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

No se registraron.

7.1.1.8 Campo léxico de la moda

Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:

594. Pijo (1). Persona que en sus modales y forma de vestir manifiesta gustos propios de las clases sociales altas. (El DRAE registra este uso en Es).
595. Zapatillas (1). Zapatilla de deporte. (DRAE sin marca regional, CREA reporta todos los ejemplos de este uso en Es).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

596. Pollina (2). Flequillo. (El DRAE registra este uso en PR y RD, el DA registra este uso en PR, RD y Ve, DHAV, DIVE).
597. Pavo (1). Persona joven. (El DA registra este uso en RD, Ve y Py, DHAV, DIVE)
598. Sifrino (1). Persona de gustos sofisticados. (El DA registra este uso en Ve, DHAV, DIVE).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes caribeños:

599. Estiloso (1). Ver Referido a persona, arrogante y vanidosa. (El DA reporta este uso en ES, DS).

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

600. Playera (2). Camiseta de algodón, manga corta y sin cuello. (DRAE, DA, DBM, el DEAML marca este uso como propio de Mx).
601. Estiloso (1). Ver 599.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

602. Casaca (3). Chaqueta informal. (El DA reporta este uso en Ec, Pe y Ch, DP).
603. Chompa (3). Jersey. (El DRAE y el DA registran este uso en Co, Ec y Pa, BDC, DP).
604. Mecha (1). Ropa vieja o en mal estado. (El DA registra este uso en Co, el DRAE registra esta voz en Co con el significado de 'ropa').
605. Ombligueras (1). Blusa corta que se lleva por encima del ombligo. (El DA registra este uso en Mx, Ni, Co y Bo).
606. Pupi (1). Ver 448.

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

607. Estiloso (3). Ver 599.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

608. Remera (8). Camiseta de manga corta. (DHA, el DA reporta este uso en Ar, Ur, Bo, Py).
609. Piola (2). Persona tranquila, discreta, de trato agradable. (El DA registra este uso en Ch, DUECH, DEU, DHA).
610. Buzo (1). Prenda deportiva con cremallera o cerrada, generalmente con capucha, que cubre el dorso. (El DRAE registra este uso en Ho y Ur, el DA reporta este uso en Ho, Pa, Co, Py, Ar y Ur, DHA,).
611. Cheto (1). Ver 484.
612. Onda (1). Ver 40.
613. Producirse (1). Vestirse y maquillarse con esmero. (DHA, el DA reporta este uso en PR, Ch, Py, Ar, Ur).
614. Taco (1). Tacón del zapato. (DRAE, DHA, el DA reporta este uso en Ni, RD, PR, Co, Ec, Pe, Ch, Py, Ar, Ur).
615. Talle (1). Talla de prendas de vestir. (El DA reporta este uso en Py, Ur).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

616. Polera (3). Camiseta deportiva, prenda de vestir informal. (El DRAE registra este uso en Ch, el DA registra este uso en Bo y Ch, DUECH).
617. Piola (1). Ver 609.
618. Torrance(a) (1). Referido a persona, de mala clase, poco valorable. (DUECH).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

No se registraron.

7.1.1.9 Campo léxico del deporte

Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:

No se registraron.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

619. Güevo (pelado) / huevo (3). Ver 521.

620. Duro (2). Ver 519.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes caribeños:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

621. Alberca (4). Piscina. (DRAE, DA reporta este uso en Mx, Gu, Ho, Ni, Pa, Bo, el DEAML marca este uso como propio de Mx).

622. La verga (1). Ver 524.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

623. Duro (2). Persona con excelente preparación en un campo determinado. (El DA reporta este uso en RD, PR, Ve, Ec).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

624. Teso (4). Ver 531.

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

No se registraron.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

625. Groso (2). Ver 489.

626. Pileta (1). Piscina. (DRAE, DHA, el DA reporta este uso en RD, Bo, Py, Ar, Ur).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

627. Groso (1). Ver 489.

628. Seco (1). Muy hábil. (DA, DUECH).

629. Un siete (1). Referido a persona, muy bueno, que destaca. (Palabra de Chile reporta este uso como propio, en <http://palabradechile.blogspot.ca/2013/06/lo-bueno.html>)

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

630. Güevo (pelado)/ huevo (1). Ver 521.

7.1.1.10 Campo léxico del dinero

Dialectalismos propios presentes en los informantes españoles:

631. Suelto (4). Monedas, cambio. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com reporta este uso en Es, Mx, Ec, Ho).
632. Pasta (3). Dinero. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com reporta este uso en Ar, Mx, Es).
633. Pelas (2). Pesetas. (El DRAE registra este uso en Es).
634. Calderilla (1). Conjunto de monedas de escaso valor. (DRAE sin marca regional, la mayor parte de los ejemplos reportados por el CREA pertenecen a España, tuBabel.com reporta este uso en Es).
635. Guita (1). Dinero. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en Ar, Ec, Pe, Es y CR, los ejemplos del CREA reportan mayores frecuencias de este uso en España, Argentina y Uruguay).
636. Sin blanca (1). Sin dinero. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com reporta este uso para Es).
637. Tirado (1). Barato. (DRAE sin marca regional, TuBabel.com reporta este uso para Es).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes españoles:

638. Cagado (1). Avaro, mezquino. (El DA reporta este uso en PR y Ch, DUECH).
639. Plata (1). Dinero. (DRAE marca como Am, DUECH, BDC, DP).

Dialectalismos propios presentes en los informantes caribeños:

640. Pichirre (13). Persona tacaña. (El DA reporta este uso en Ec y Ve, el DRAE reporta este uso para Ve, DHAV, DIVE).
641. Plata (13). Ver 639.
642. Sencillo (8). Dinero de baja denominación, generalmente monedas. (DRAE marca como Am, DA reporta uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, Pa, Co, Ve, Bo, Ch, Py, Ar, Ec y Ur, DUECH, DHAV).
643. Pelar/pelar bola (6). No tener dinero. (El DA reconoce este uso en Ve, DIVE, DHAV).
644. Cobres (3). Dinero. (El DA reporta este uso en RD, Ve, Ar, Ur y PR, DHAV).
645. Real (3). Dinero en gran cantidad. (El DRAE reconoce este uso en ES, Ni y Ve, el DA reporta este uso en Gu, Ho, ES, Ni y Ve, DHAV, DIVE).
646. Estar limpio (2). No tener dinero. (DRAE sin marca regional, DHAV, el DA reporta este uso en ES, CR, PA, Ve, Ec, Pe y Bo).
647. Platúo (platudo) (2). Persona que tiene mucho dinero. (El DA registra este uso en Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar y Ur).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes caribeños:

648. Pelado (3). Persona de poco dinero y de estrato social bajo. (El DA reporta este uso en Mx, Gu, Ho, ES, Ni, Py y Bo).
649. Cagado (1). Ver 638.

Dialectalismos propios presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

650. Codo/codito (7). Ver 146.
651. Sencillo (3). Ver 642.
652. Botarate (1). Persona derrochadora. (DRAE indica marca para Can y Am, DA reporta este uso para EU, Mx, Gu, Ho, ES, Ni, Pa, Cu, RD, Co, Ve, Pe, Bo, Ch, PR).
653. Feria (1). Dinero, moneda corriente. (El DRAE registra este uso en Mx y ES, el DA registra este uso en Mx y Gu, DS).
654. Lana (1). Dinero. (DRAE sin marca regional, de los 33 casos que el CREA oral reporta para lana solo uno tiene este significado y se registra en Mx, tuBabel.com registra este uso en Ve, Ho, Mx, ES y Co, DS).
655. Pisto (1). Dinero. (El DRAE registra este uso en ES, Gu, Ho y Ni, el DA registra este uso en Gu, Ho, ES, Ni y CR, DS).
656. Plata (1). Ver 639.

657. Platúo (platudo) (1). Ver 647.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes mexicano-centroamericanos:

658. Sin ni uno (3). Sin dinero. (El DA registra este uso en Ch, DUECH).
659. Gastalón (2). Referido a persona, generosa o desprendida. (El DA registra este uso en Bo).
660. Cagado (1). Ver 638.
661. Lata (1). Dinero, dólar. (TuBabel.com reporta este uso en Ec).
662. Paltón (1). Persona elegante, refinada. (El DA registra este uso en Ch).
663. Pichirre (1). Ver 640.
664. Sin un cinco (1). No tener dinero. (DRAE reporta este uso en Bo, Ch y CR, el DA lo reporta en Ni, Bo, Ch).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

665. Plata (9). Ver 639.
666. Sencillo (8). Ver 642.
667. Platudo (4). Ver 647.
668. Manisuelta (3). Botarate. (El DA registra este uso en Pa, Cu, RD, Co y Ec).
669. Amarrado (2). Tacaño. (DRAE sin marca regional, el DA registra este uso en Co).
670. Billullo (2). Dinero. (El DRAE registra este uso en Ch, el DA registra este uso en Ho y Ch, BDC).
671. Codo (2). Ver 650.
672. Lucas (2). Dinero. (El DA reporta este uso en Co).
673. Botado (1). Muy barato. (El DRAE reconoce este uso en ES, Ho, Mx y Ve, el DA registra este uso en Mx, Ho, ES, Ni, Cu, Co, Ve y Ch, BDC, DP).
674. Botarata (1). Persona que derrocha su dinero. (El DRAE registra este uso en Co, Pe y PR, el DA registra este uso en Gu, Ho, ES, Ni, PR, Co, Ve, Bo y Ch, BDC, DP).
675. Limpio (1). Persona que no tiene dinero. (DRAE sin marca regional, el DA registra este uso en ES, CR, Pa, Ve, Ec, Pe y Bo).
676. Machucho (1). Tacaño apretado (TuBabel.com registra este uso en Co).
677. Misio (1). Pobre. (El DRAE y el DA registran este uso en Pe, DP).
678. Picho (1). En la expresión “picho en plata”. Podrido en plata, tener mucho dinero. (El DA registra este uso en Co, BDC).
679. Tapado (1). Rico, adinerado. (El DA registra este uso en Co).

Dialectalismos propios presentes en los informantes andinos (Venezuela):

680. Pelar / pelar bola (1). Ver 643.
681. Pichirre (1). Ver 640.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Colombia y Perú):

682. Pelado (7). Ver 648.
683. Pelar (2). Ver 643.
684. Pichirre (2). Ver 640.
685. Mamar (1). Estar en mala situación económica. (TuBabel.com registra este uso en Ve).
686. Seco (1). Sin dinero. (El DRAE reporta este uso como general, DEU).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Dialectalismos propios presentes en los informantes rioplatenses:

687. Plata (10). Ver 639.

688. Guita (3). Ver 635.
 689. Seco (2). Ver 686.
 690. Lona (1). En la expresión “estar en la lona”. No tener dinero. (DHA, DEU, el DA reporta este uso en Ve, Py, Ar, Ur).
 691. Mango (1). En la expresión “estar sin un mango”. Peso, dinero. (El DRAE registra este uso en Ar y Ur, DHA).
 692. Pichi (1). Persona indigente. (DEU).
 693. Pijotero (1). Tacaño, mezquino. (DHA, el DA reporta este uso en RD, Py, Ar, Ur, Cu).

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes rioplatenses:

694. Pichirre (1). Ver 640.

Dialectalismos propios presentes en los informantes chilenos:

695. Plata (6). Ver 639.
 696. Cagado (5). Ver 638.
 697. Sencillo (2). Ver 642.
 698. Apretado (1). Avaro, mezquino. (DRAE sin marca regional, el DA registra este uso en Co y Ch, DUECH).
 699. Lucas (1). Dinero. (El DA registra este uso en Ar, Ur, Ch y Co, DUECH).
 700. Sin ni uno (1). Ver 658.

Dialectalismos de otras normas presentes en los informantes chilenos:

701. Baro (2). Dinero. (El DA registra este uso en Mx, ES, Cu).

7.1.1.11 Otros dialectalismos no agrupados por campo semántico

Informantes españoles:

702. ¡Joder! (2). Interjección malsonante para expresar asombro o enfado. (DRAE sin marca regional, el CREA oral registra todos los ejemplos de este uso en España).

Informantes caribeños:

703. Épale (4). Hola. (El DA reporta este uso en Ve y Ar, DHAV).
 704. Fino (2). Ver 22.
 705. Grama (2). Césped. (El DRAE reconoce este uso en Ec, Ho, Pa, Pe, PR y RD, el DA reconoce este uso en Mx, Gu, Ho, Ni, CR, Pa, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ar y Ur, DHAV).
 706. A juro (1). De juro, por fuerza. (El DRAE y el DA reportan este uso en Co y Ve, DHAV, DIVE).
 707. A que (1). A casa de. (DIVE, DHAV).
 708. Arrechera (1). Enfado, rabia, indignación. (El DRAE reporta este uso en Ve, el DA reporta este uso en Ni, Ec, Co y Ve, DIVE, DHAV).
 709. Broma (1). Cosa poco conocida o recordada. (El DRAE y el DA reportan este uso en Ve, DHAV, DIVE).
 710. Cachetada (1). Bofetada, golpe dado en la cara con la mano abierta. (DRAE sin marca regional, DHAV, DIVE).
 711. ¿De pana?/ de pana (1). ¿En serio? / verdaderamente. (TuBabel.com y AsiHablamos.com reportan este uso en Ve).
 712. Epa (1). Hola. (El DRAE reporta este uso en Bo, Mx y Ve, el DA reporta este uso en Pa, Ve, Bo y Ar, DIVE, DHAV).
 713. Estripar (1). Destripar. (El DRAE reconoce este uso en Ve, el DA reconoce este uso en PR, Co y Ve, DHAV).

714. Full (1). Muy, mucho. (El DA reporta este uso en Co, Ve, Pe y Ec, DHAV).
715. Rollo (1). Enredo o confusión. (El DA reporta este uso en Co, Ve, Ec, Bo y Ch, DIVE).
716. Soplar (los mocos) (1). Sonarse la nariz. (El DRAE reconoce este uso en Pa, Pe y PR, el DA reconoce este uso Ni, Pa, Cu, RD, PR, Pe, Bo y Ur).
717. Vaina (1). Cosa poco conocida o recordada. (El DRAE reporta este uso en Co, Cu, Ec, Gu, Ho, Ni, Pa, Pe y Ve, el DA reporta este uso en Ho, ES, Ni, Pa, Cu, RD, Ec, Pe, Bo, Ch, CR, Co y Ve, DHAV, DIVE).

Informantes mexicano-centroamericanos:

718. Nomás (16). No más, nada más, solamente, únicamente. (DRAE reporta este uso en Ar, Bo, Ch, Co, CR, Ec, Ho, Mx, Ni, Py, Pe y Ve; DA reporta este uso además en Gu, ES, RD y Ur, DP).
719. Ocupar (1). Necesitar alguien o algo una cosa o a una persona. (DA reporta este uso en Ho, Ni, CR, Mx).
720. Platicar (1). Hablar. (DRAE sin marca regional, CREA registra la mayor parte de ejemplos en México).

Informantes andinos (Colombia y Perú):

721. Harto (3). Mucho, abundante. (El DA registra este uso en Mx, Gu, Ho, Ni, RD, Co, Pe, Bo y Ch).
722. Nomás (2). Ver 718.
723. Paradero (2). Parada de autobuses. (El DRAE reconoce este uso en Bo, Co, Mx y Pe, el DA registra este uso en Mx, Co, Ec, Pe, Bo y Ch, DP).
724. Más rato (1). Luego, después. (El DA registra este uso en Pe, Bo, Ec y Ch).
725. Masticado (1). Referido a un idioma, hablarlo. (DP).
726. Mercado (1). En la expresión *hacer el mercado*. Comestibles que se compran para las casas. (El DA registra este uso en Co, Ve, Bo y Ur, BDC).
727. Montársela a alguien (1). Molestar intensamente a una persona. (El DA reporta este uso en PR y Co, BDC).
728. Novena de aguinaldos (1). Tradición católica colombiana en la que se reza y cantan villancicos. (El DA reporta este uso en Co).
729. Trancón (1). Congestión de vehículos. (El DRAE reporta este uso en Co, el DA registra este uso en Co, Ec y Ur, BDC).
730. Trasteo (1). Mudanza. (El DRAE registra este uso en Co, el DA registra este uso en Co, Ec y Bo, BDC).

Informantes andinos (Venezuela):

No se registraron.

Informantes rioplatenses:

731. Ómnibus (4). Vehículo de transporte colectivo. (El DRAE no lo reporta con marca regional, sin embargo el CREA reporta 85 casos todos registrados en Ur).
732. Subte (3). Subterráneo, metro. (DRAE, DHA, el DA reporta este uso en Ar, Ur).
733. Bancarse (1). Soportar a alguien o algo. (DRAE, DHA, el DA reporta este uso en Bo, Ar, Ur, Ch)
734. Chorro (1). Ladrón. (DHA).
735. Colectivo (1). Autobús. (DRAE, DHA, el DA reporta este uso en Ve, Py, Ar).
736. De repente (1). Posiblemente. (DRAE, el DA reporta este uso en Mx, ES, Ni, Pa, RD, Ve, Pe, Bo, Ur).
737. Putear (1). Insultar. (DRAE lo reporta como Am, el DA reporta este uso en Ar, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Co, Ve, Ec, Bo, Ch, Py, Ur, Mx, Gu, Pe).
738. Quilombo (1). Lío, desorden. (DRAE, DHA, el DA registra este uso en Ho, Bo, Py, Ar, Ur).

Informantes chilenos:

739. Al tiro (4). Inmediatamente. (DRAE reporta este uso en Ar, Bo, Co, Ch, Ec, Cu, Gu, Ho, Mx, Pe, RD, DA de americanismo reporta este uso también en ES, Pa, Ur, DUECH).
740. Jetazo (1). Golpe dado en la boca. (El DUECH reconoce *jeta* como ‘boca’. EL DRAE define esta voz como ‘golpe dado con la mano en la cara’ con marca regional en Aragón, La Mancha, Murcia y Ho. El DA define la voz como ‘golpe dado en la cara’ en Ho y como ‘golpe dado en la boca’ en Ve).
741. Nomás (1). Ver 718.

7.2 La influencia de las lenguas de poder en los distintos campos semánticos

Uno de los primeros trabajos en estudiar la influencia del francés en el plano léxico del español fue el de Quilis *et al.* (1982). Realizado con jóvenes españoles migrantes en Francia, los autores llevaron a cabo una revisión de los galicismos totales y de las voces provenientes del francés que conservan su forma y significado, de los galicismos parciales o voces del francés que los informantes acomodaron a la morfología del español, y de los galicismos semánticos o voces del español que acogieron un significado de una voz francesa semejante.

Para esta investigación que nos ocupa, con una comunidad hispana en situación de contacto lingüístico, y siguiendo varios de los aspectos considerados en el trabajo de Quilis *et al.* (1982), presentamos a continuación los datos del corpus en relación a la influencia de las lenguas de poder –el inglés y el francés–, lenguas mayoritarias en la región metropolitana de Montreal, a través de tres procedimientos específicos: i) el préstamo, ii) el calco, y iii) las adaptaciones.

Si bien esta terminología ha sido objeto de discrepancia en varios trabajos (cf., por ejemplo, Lázaro Carreter 1968, Quilis 1988, Gómez Capuz 2009, ente otros), para los efectos de esta investigación delimitamos los procedimientos léxicos mencionados de la siguiente manera:

1. En el grupo de los *préstamos* hemos incluido aquellas voces provenientes del inglés y del francés que conservan la fonética y la morfología de la lengua original y que son empleadas por los informantes a la hora de hablar en español. Este grupo sería el equivalente a lo que Quilis *et al.* (1982) denominan *galicismos totales*.

2. Como *calcos* clasificamos aquellas voces del español que conservan su significante y agregan el contenido semántico de una voz del inglés o del francés, cuyo significante se acerca a la voz española. Este grupo correspondería a lo que Quilis *et al.* (1982) agruparon bajo la categoría de *galicismos semánticos*.
3. El estudio sobre los jóvenes españoles migrantes en Francia, como se mencionó anteriormente, incluye también la categoría de *galicismos parciales*. En nuestro estudio esta categoría corresponde a la *adaptación léxica* de voces que provienen del francés y del inglés y que se adaptan fonética y morfológicamente al español.

Como es sabido, las lenguas alimentan parte de su repertorio léxico a partir de voces provenientes de otras lenguas, procedimiento conocido como *léxico adquirido* (cf. Álvarez de Miranda 2005: 1048). Estas voces que el español ha incorporado a su sistema léxico, y que son reconocidas en los diccionarios de español general como provenientes del inglés y del francés, no serán incluidas en este apartado, pues consideramos que forman parte del sistema léxico del español estándar. Sin embargo, cuando alguno de los informantes de la muestra las produce retomando los rasgos fonéticos de la lengua de origen, sí las hemos considerado como préstamos.

En términos generales, los mecanismos léxicos estudiados se presentan en las siguientes proporciones:

| Norma | # | Préstamos | | Calcos | | Adaptaciones | |
|--------------------|----|-----------|----------|--------|----------|--------------|----------|
| | | Préstamos | Promedio | Calcos | Promedio | Adaptaciones | Promedio |
| <i>Peninsular</i> | 4 | 30 | 7,5 | 1 | 0,25 | 1 | 0,25 |
| <i>Caribeña</i> | 13 | 88 | 6,76 | 1 | 0,07 | 9 | 0,69 |
| <i>Mexicano-CA</i> | 10 | 138 | 13,8 | 5 | 0,5 | 9 | 0,9 |
| <i>Andina</i> | 13 | 156 | 12 | 17 | 1,30 | 23 | 1,76 |
| <i>Rioplatense</i> | 8 | 86 | 10,75 | 2 | 0,25 | 5 | 0,62 |
| <i>Chilena</i> | 5 | 58 | 11,6 | 4 | 0,8 | 6 | 1,2 |
| TOTALES | 53 | 556 | 10,49 | 30 | 0,56 | 53 | 1 |

Tabla 16. Presencia de préstamos, calcos y adaptaciones en la muestra

Con todo, presentamos dentro de este apartado aquellas voces provenientes del inglés y del francés que se mantienen como en la lengua original (préstamos) o que se adaptan a la lengua receptora (adaptaciones), y aquellas voces del español que adquieren –por influencia de las lenguas mayoritarias– un matiz distinto de significación que no aparece reportado en las obras lexicográficas (calcos).

7.2.1 Los préstamos

Este grupo léxico constituye una fuente importante en el vocabulario de los jóvenes hispanos de Montreal. Como dijimos anteriormente, en este rubro incluimos aquellas voces provenientes del inglés y del francés que conservan su fonética y morfología y aquellas voces extranjeras que, aunque ya hayan ingresado al sistema del español, los informantes han reproducido conservando los rasgos fonéticos de la lengua de origen.

Hemos incluido, asimismo, en este grupo aquellos nombres propios y siglas que no han sido hispanizadas por el hablante y que retoman la fonética de la lengua de origen.

En total, se registran 556 préstamos que quedan distribuidos de la siguiente forma:

| Norma | # | Cuestionario | | Conversación | | TOTALES | |
|---------------------|----|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| | | <i>Préstamos</i> | <i>Promedio</i> | <i>Préstamos</i> | <i>Promedio</i> | <i>Préstamos</i> | <i>Promedio</i> |
| <i>Peninsular</i> | 4 | 13 | 3,25 | 17 | 4,25 | 30 | 7,5 |
| <i>Caribeña</i> | 13 | 40 | 3,07 | 48 | 3,69 | 88 | 6,76 |
| <i>Mexicano-CA</i> | 10 | 38 | 3,8 | 100 | 10 | 138 | 13,8 |
| <i>Andina</i> | 13 | 33 | 2,53 | 123 | 9,46 | 156 | 12 |
| <i>Rioplattente</i> | 8 | 26 | 3,25 | 60 | 7,5 | 86 | 10,75 |
| <i>Chilena</i> | 5 | 13 | 2,6 | 45 | 9 | 58 | 11,6 |
| TOTAL | 53 | 163 | 3,07 | 393 | 7,41 | 556 | 10,49 |

Tabla 17. Presencia de préstamos en el cuestionario y la conversación

En líneas generales, son más numerosos los préstamos provenientes del inglés (349) que del francés (207), pese a que todos los informantes han seguido la escolaridad en francés, dado el sistema educativo de Quebec. La tabla 17 deja ver que, al contrario del dialectalismo, el promedio de préstamos fue mayor en la conversación que en el cuestionario. El grupo que registró mayor número de préstamos fue el de los jóvenes

mexicano-centroamericanos (13,8), seguido de los andinos (12), tal y como muestra el gráfico 11, a continuación.

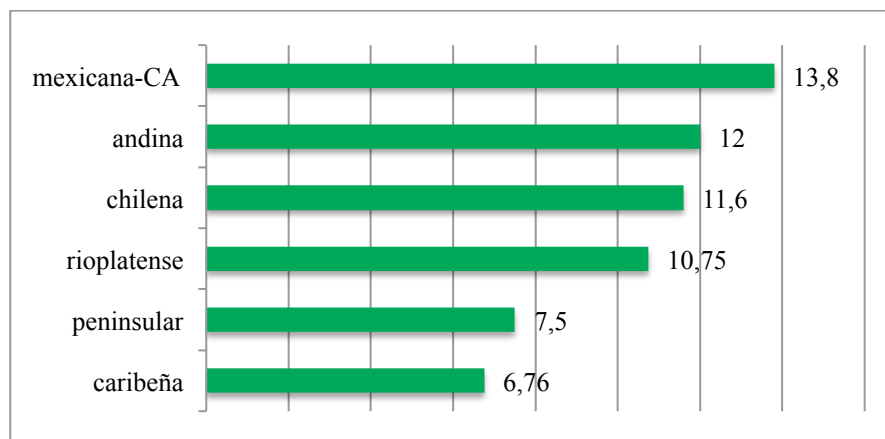


Gráfico 11. Promedio de préstamos según la norma dialectal

La comparación entre los promedios de uso del préstamo –más frecuente en la conversación– y del dialectalismo –más empleado en el cuestionario– (cf. tabla 1, § 7.1), dejar ver que los dialectalismos forman parte claramente del léxico mental de los informantes, mientras que los préstamos léxicos constituyen una herramienta importante en la producción oral de los jóvenes hispanos que viven en Montreal, posiblemente producto de la nivelación, empleada como herramienta de retorno a aquellos elementos de la lengua española que el informante no puede recordar, o no domina del todo. Fue frecuente escuchar en las entrevistas que, ante un significante no recordado en español, los hablantes recurrían inmediatamente al significante en inglés o francés para interrogar a sus compañeros sobre la voz correspondiente en español, tal y como queda ilustrado en los siguientes ejemplos:

- (4) a. Además tienes que... *chu* [ʃy]... eh... ¿cómo se dice *chuchoter* [ʃyʃoté]? (1=PbmL).
 b. A: Y también cuando empezaron las protestas y todo, y había mucho... ¿*endommagement*? (9≠LamL). B: Daños (9≠MamB). A: Daños en la sui... en la ciudad y todo eso (9≠LamL).

Una primera revisión del uso de los préstamos, en relación con los factores extralingüísticos edad y sexo, muestra que en los grupos estudiados el promedio de uso por hablante es superior en los informantes femeninos (11,22 vs. 9,45) y en los menores de 18 años (11,32 vs. 9,75), como dejan ver las siguientes tablas.

| Norma | Femenino | | | | | Masculino | | | | |
|--------------------|-----------|--------------------|-------------|--------------|-------------|-----------|-------------------|-------------|--------------|-------------|
| | | Cuestionario | | Conversación | | | Cuestionario | | Conversación | |
| | # | Préstamos | Promedio | Préstamos | Promedio | # | Préstamos | Promedio | Préstamos | Promedio |
| <i>Peninsular</i> | 0 | -- | -- | -- | -- | 4 | 13 | 3,25 | 17 | 4,25 |
| <i>Caribeña</i> | 6 | 18 | 3 | 16 | 2,66 | 7 | 22 | 3,14 | 32 | 4,57 |
| <i>Mexicano-CA</i> | 6 | 22 | 3,66 | 64 | 10,66 | 4 | 16 | 4 | 36 | 9 |
| <i>Andina</i> | 9 | 25 | 2,77 | 86 | 9,55 | 4 | 8 | 2 | 37 | 9,25 |
| <i>Rioplatense</i> | 8 | 26 | 3,25 | 60 | 7,5 | 0 | -- | -- | -- | -- |
| <i>Chilena</i> | 2 | 4 | 2 | 27 | 13,5 | 3 | 9 | 3 | 18 | 6 |
| TOTALES | 31 | 95 | 3,06 | 253 | 8,16 | 22 | 68 | 3,09 | 140 | 6,36 |
| | | 348 (11,22) | | | | | 208 (9,45) | | | |

Tabla 18. Presencia de préstamos según el sexo de los informantes

| Norma | Mayores de 18 | | | | | Menores de 18 | | | | |
|--------------------|---------------|-------------------|-------------|--------------|-------------|---------------|--------------------|-------------|--------------|-------------|
| | | Cuestionario | | Conversación | | | Cuestionario | | Conversación | |
| | # | Préstamos | Promedio | Préstamos | Promedio | # | Préstamos | Promedio | Préstamos | Promedio |
| <i>Peninsular</i> | 3 | 7 | 2,33 | 14 | 4,66 | 1 | 6 | 6 | 3 | 3 |
| <i>Caribeña</i> | 4 | 7 | 1,75 | 3 | 0,75 | 9 | 33 | 3,66 | 45 | 5 |
| <i>MexicanoCA</i> | 5 | 13 | 2,6 | 40 | 8 | 5 | 25 | 5 | 60 | 12 |
| <i>Andina</i> | 6 | 18 | 3 | 59 | 9,83 | 7 | 15 | 2,14 | 64 | 9,14 |
| <i>Rioplatense</i> | 7 | 22 | 3,14 | 55 | 7,85 | 1 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| <i>Chilena</i> | 3 | 7 | 2,33 | 28 | 9,33 | 2 | 6 | 3 | 17 | 8,5 |
| TOTALES | 28 | 74 | 2,64 | 199 | 7,10 | 25 | 89 | 3,56 | 194 | 7,76 |
| | | 273 (9,75) | | | | | 283 (11,32) | | | |

Tabla 19. Presencia de préstamos según la edad de los informantes

Este uso ligeramente mayor de préstamos por parte de las jóvenes de la muestra podría verificar la tendencia general del grupo femenino a privilegiar el empleo de formas que gozan de valoración lingüística positiva entre los miembros de la comunidad, pues el incremento de préstamos en una comunidad hispana dialectalmente variada y en situación de contacto como la de Montreal puede considerarse un

mecanismo de acomodación lingüística y, como tal, ser valorado positivamente dentro de dicha comunidad.

Entre los diversos estudios realizados sobre léxico juvenil español, nuestros datos pueden contrastarse con el trabajo de Moreno Fernández (2007) sobre la disponibilidad léxica en adolescentes hispanos de Chicago. En este contexto, sus datos reflejan una mayor tendencia al uso de anglicismos entre los chicos que entre las chicas, aunque la diferencia entre ambos grupos es pequeña (Moreno Fernández 2007: 13). La diferencia por género en el uso de los préstamos por parte de nuestros informantes es, al igual que en el estudio de los adolescentes hispanos de Chicago, muy sutil, pero se diferencia en que es el grupo femenino de jóvenes hispanos de Montreal el que favorece el uso de los préstamos. A este respecto hay que señalar que en el estudio de Moreno Fernández la mayoría de los informantes eran de origen mexicano y que, por tratarse de un estudio de disponibilidad léxica, los datos fueron recogidos individualmente, por lo que la investigación no incluye conversaciones grupales. La revisión de los datos expuestos en la tabla 18 permite observar que, aunque ligeramente, la selección de voces foráneas en el cuestionario fue mayor en hablantes de sexo masculino, mientras que en el caso de la conversación fue sensiblemente superior en informantes femeninos. Creemos, por tanto, que las diferencias en la recolección de la muestra pueden ser determinantes en los resultados relacionados con el aspecto generolectal en el caso del préstamo, pues la situación de contacto dialectal propia de la zona y la situación de conversación grupal pueden haber motivado de alguna forma la selección del préstamo por parte del grupo femenino, definido a menudo en la literatura sociolingüística como grupo sensible al reconocimiento y uso de formas lingüísticas prestigiosas o valoradas positivamente (cf., entre otros, Blas Arroyo 2005: 172, Moreno Fernández 2009a: 43-44, Díaz-Campos 2014: 39).

Si nos detenemos en la conducta que sigue la presencia del préstamo en los grupos de jóvenes de la misma norma y en los grupos mixtos, notaremos que hay una diferencia interesante y que el promedio de préstamos por hablante en las conversaciones es mayor en los grupos de jóvenes de la misma norma (8,02) que en los grupos mixtos (6,22), como puede observarse en el gráfico 12. Esta conducta nos lleva a pensar que, si bien el préstamo está presente en ambos grupos y que puede funcionar en ciertos casos

como un mecanismo de acomodación, no se presenta como el recurso más frecuente para solventar las diferencias frente a la diversidad dialectal.

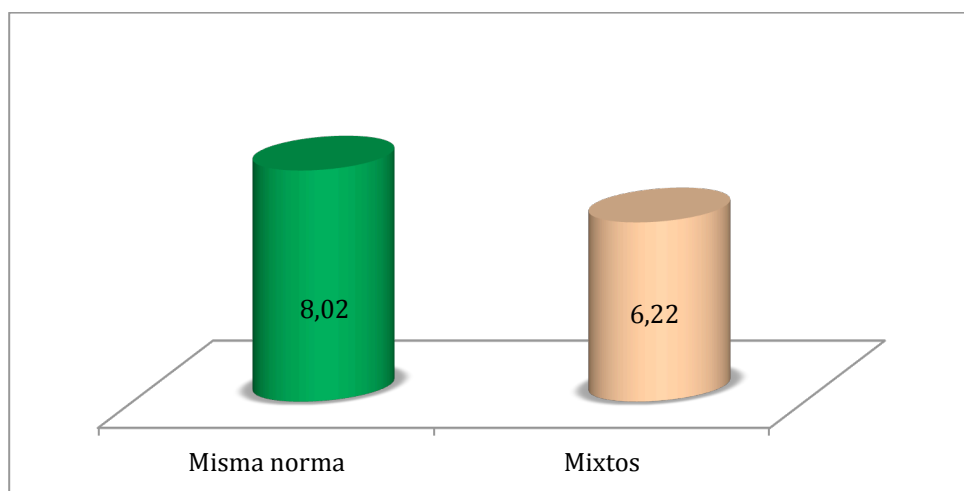


Gráfico 12. Promedio de préstamos según el tipo de grupo

La revisión de los préstamos registrados permite observar que pueden asociarse a funciones diferentes. En efecto, anteriormente vimos que en ciertos contextos el préstamo es empleado para ‘recuperar’ una voz que el informante olvidó o una voz que desconoce en español (cf. los ejemplos de 4). El préstamo puede ser empleado, además, como estrategia de estandarización ante la variedad dialectal. En el cuestionario, por ejemplo, para el significado de ‘persona que estudia mucho’ cada grupo de hablantes propuso diferentes voces regionales como *empollón* (norma peninsular), *gallo* (norma caribeña), *matado* (norma mexicano-centroamericana), *nerdo* (norma andina), *traga* (norma rioplatense) y *mateo* (norma chilena), dos grupos (chilenos y mexicano-centroamericanos) dieron también voces estándares como *aplicado* e *intelectual*, y todos los grupos seleccionaron el préstamo *nerd*. Esta selección del préstamo por parte de hablantes de todas las normas puede interpretarse como una estrategia de estandarización frente a la diversidad dialectal en la que viven. En las conversaciones, por su parte, aunque no podemos comparar de la misma manera los términos regionales y los estándares con los que compiten los préstamos emitidos, podemos indicar que, por ejemplo, los informantes privilegiaron nombrar el sistema educativo con los términos propios del sistema educativo quebequense y no hacer uso de los términos equivalentes

en sus lugares de origen, posiblemente como mecanismo para garantizar la inteligibilidad del concepto. De esta manera, frente al concepto de ‘escolaridad previa a la educación primaria’ que en el mundo hispano puede nombrarse como *educación preescolar*, *preprimaria*, *infantil* o *parvulario/parvularia*, los informantes emplearon *prématernelle*.

En cuanto al grupo etario, cabe destacar que los préstamos fueron considerablemente más frecuentes en el grupo de jóvenes menores de 18 años, con un promedio de 11,32 préstamos por hablante, que en el grupo de mayores de 18 años, con un promedio de 9,75 préstamos por hablante. Si comparamos nuestros resultados con el trabajo de Drange (2009: 165), en el que se estudian dos grupos de adolescentes de 14 años (un grupo formado por dos jóvenes noruegos en el que se registraron 24 anglicismos y otro formado por tres jóvenes chilenos en el que se documenta un total de 32 anglicismos) notamos que si llevamos estas cifras totales a un promedio por hablante, el promedio de anglicismos del grupo hispano estudiado por Drange (2009) coincide con el promedio de préstamos por hablante de los jóvenes menores de 18 años de nuestra muestra, pues en el caso de los jóvenes noruegos sería de 12 anglicismos por hablante y en el caso de los jóvenes chilenos de 10,66.

Por lo que respecta a la presencia de préstamos según la generación de informantes, es importante señalar que el promedio de préstamos fue mayor en la generación 1.5 (con 11,45) que en las generaciones 1 y 2 (con 9,63 y 10,28, respectivamente), como muestra la tabla 20.

| Norma | Generación 1 | | | Generación 1.5 | | | Generación 2 | | |
|--------------------|--------------|------------|-------------|----------------|------------|--------------|--------------|------------|--------------|
| | # | Préstamos | Promedio | # | Préstamos | Promedio | # | Préstamos | Promedio |
| <i>Peninsular</i> | 3 | 21 | 7 | 1 | 9 | 9 | 0 | -- | -- |
| <i>Caribeña</i> | 5 | 27 | 5,4 | 6 | 48 | 8 | 2 | 13 | 6,5 |
| <i>Mexicano-CA</i> | 1 | 22 | 22 | 3 | 63 | 21 | 6 | 53 | 8,83 |
| <i>Andina</i> | 6 | 65 | 10,83 | 5 | 70 | 14 | 2 | 21 | 10,5 |
| <i>Rioplatense</i> | 4 | 48 | 12 | 4 | 38 | 9,5 | 0 | -- | -- |
| <i>Chilena</i> | 0 | -- | -- | 1 | 1 | 1 | 4 | 57 | 14,25 |
| TOTAL | 19 | 183 | 9,63 | 20 | 229 | 11,45 | 14 | 144 | 10,28 |

Tabla 20. Presencia de préstamos según la generación de informantes

Si establecemos una comparación entre el uso de dialectalismos y el uso de préstamos por generación vemos que el promedio de dialectalismos por hablante es mayor entre los jóvenes de la primera generación (38,84), jóvenes que estuvieron expuestos por mayor tiempo a su variedad dialectal en su zona de origen, y menor en las generaciones 1.5 (34,4) y 2 (24,35). Por su parte, tal y como vimos anteriormente, el promedio de préstamos por hablante es mayor en la generación 1.5 (11,45) y disminuye sensiblemente en los grupos de segunda (10,28) y primera generación (9,63), como se percibe en el siguiente gráfico.

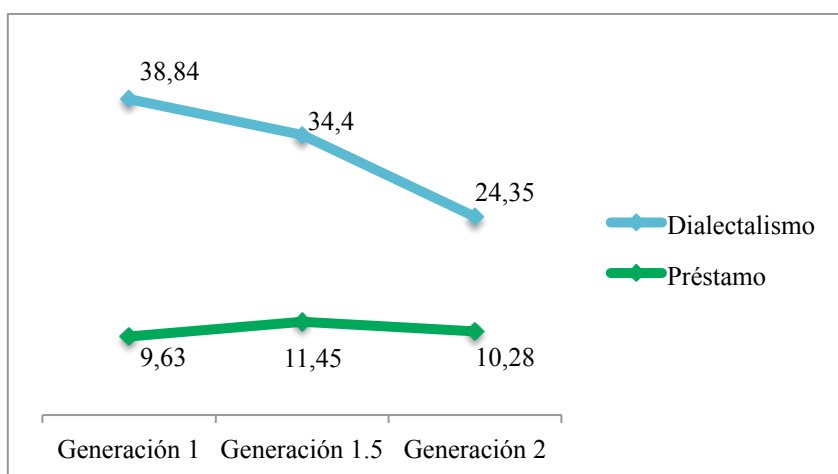


Gráfico 13. Uso de dialectalismos y préstamos por generación

Entre las características de los jóvenes que constituyen estos grupos, dos factores pueden ayudarnos a explicar este comportamiento lingüístico: i) el tiempo de permanencia en la región de acogida, y ii) el tipo de bilingüismo.

El 100 % de los jóvenes de las generaciones 1.5 y 2 llevan más de 5 años en la región metropolitana de Montreal y el 100 % de los jóvenes de la generación 1 lleva menos de 5 años. En principio, el mayor tiempo de exposición a las lenguas de poder podría favorecer la presencia de préstamos en el español de estos jóvenes, y esto sería válido para explicar las diferencias encontradas entre la primera generación –formada por hablantes que tienen todos menos de 5 años de estancia en Montreal–, y las generaciones 1.5 y 2 –cuyos hablantes tienen entre 5 y 10 años de estancia o más de 10

años en la zona, respectivamente—. Sin embargo, si este factor fuera determinante, deberíamos esperar que los jóvenes de la segunda generación registraran un mayor número de préstamos que los de la generación 1.5. En vista de que nuestros resultados indican que la presencia de préstamos es ligeramente mayor en el grupo de la generación 1.5 tendremos en consideración una información recogida durante las entrevistas: el tipo de bilingüismo.

En el apartado dedicado al marco metodológico (§ 4) indicamos que los informantes de nuestro estudio son bilingües tempranos (secuenciales o simultáneos) o tardíos. Los grupos de la generación 1.5 y 2 están conformados en un 100 % por bilingües tempranos, pero la diferencia entre estos grupos radica en que mientras el grupo de segunda generación está compuesto por un 43 % de bilingües secuenciales y 57 % de bilingües simultáneos, en el grupo de la generación 1.5 hay un 95 % de bilingües secuenciales y un 5 % de simultáneos. La revisión de los resultados obtenidos, a la luz de estos datos (cf. tabla 21), nos lleva a pensar que el rasgo de secuencialidad en el bilingüismo de estos jóvenes favorece la presencia de los préstamos (11,48 vs. 9,55) provenientes de las lenguas de poder (inglés y francés).

| Generación | Bilingües tempranos secuenciales | | | Bilingües tempranos simultáneos | | |
|----------------|----------------------------------|------------------|-----------------|---------------------------------|------------------|-----------------|
| | <i>Hablantes</i> | <i>Préstamos</i> | <i>Promedio</i> | <i>Hablantes</i> | <i>Préstamos</i> | <i>Promedio</i> |
| 2 | 6 | 67 | 11,16 | 8 | 77 | 9,62 |
| 1.5 | 19 | 220 | 11,57 | 1 | 9 | 9 |
| TOTALES | 25 | 287 | 11,48 | 9 | 86 | 9,55 |

Tabla 21. Presencia de préstamos en los bilingües tempranos de las generaciones 1.5 y 2

Como señalamos anteriormente, se ha podido registrar un total de 556 préstamos, repartidos del siguiente modo: 207 provenientes del francés y 349 provenientes del inglés. Los datos obtenidos quedan expuestos en los siguientes subapartados, donde se presenta cada voz con su respectivo equivalente en español –siempre que ha sido posible su localización en los diccionarios consultados– o con su explicación –cuando no hemos encontrado una voz equivalente–, y su frecuencia de aparición entre paréntesis.

Para el caso del inglés, las voces han sido consultadas principalmente en el *Oxford Dictionary* y en los diccionarios disponibles en la versión inglesa de *Antidote 9*.

Para el francés, hemos consultado asimismo los diccionarios de la versión francesa de *Antidote 9* y, sobre todo, el *Multidictionnaire de la langue française* (anglicismos y ‘quebecismos’). Para verificar las traducciones propuestas empleamos los diccionarios multilingües *Wordreference*, *Linguee*. Además, hemos consultado varios diccionarios urbanos y blogs como *Urban Dictionary*, *Demasiadasnoches* y *The Fashion Symphony*, entre otros.

Por campos léxicos, los préstamos documentados en el corpus son los siguientes:

7.2.1.1 Campo léxico de la diversión

Préstamos del inglés:

1. Cool (13). Referido a un evento, agradable.
2. Igloofest (1). Festival de música electrónica celebrado cada año en Montreal desde 2007.

Préstamos del francés:

3. Gala (3). Gran fiesta que generalmente tiene carácter oficial.
4. Spectacle (1). Espectáculo.

7.2.1.2 Campo léxico de los estudios y la actividad intelectual

Préstamos del inglés:

5. Nerd (23). Persona muy estudiosa.
6. College (3). Colegio de enseñanza entre la secundaria y la universidad.
7. High School (2). Último nivel de secundaria antes de comenzar el “college” o la universidad.
8. Geek (1). (Jerga, uso peyorativo). Persona rara.
9. Middle School (1). Nivel educativo entre la primaria y el High School.
10. PhD (1). Abreviatura de doctor en Filosofía.

Préstamos del francés:

11. Accueil / classe d’accueil (29). Clase escolar que se ocupa de la integración lingüística, escolar y social de los nuevos inmigrantes alófonos.
12. Cégep (29). En Quebec, colegio de enseñanza entre la secundaria y la universidad.
13. DEP (4). Diplôme d’études professionnelles.
14. Stage (3). Pasantía, prácticas.
15. Avancé (1). Referido a un nivel avanzado.
16. Bac (1). Baccalauréat. Estudios universitarios de primer ciclo.
17. Débutant (1). Referido a un nivel inicial.
18. HEC (1). Sigla alusiva a la escuela HEC (Hautes études commerciales) de Montreal.
19. Intermédiaire (1). Referido a un nivel intermedio.
20. Méritas (1). Premio otorgado a una persona que se ha destacado en su campo. (Propio de Quebec).
21. Prématernelle (1). Clase para los niños de 4 años o menos.
22. Pupitre (1). Mesa o escritorio escolar (incluido en el DRAE).
23. Sécondaire trois (1). Tercer año de la educación secundaria.
24. Seconde (1). Quinto año de secundaria.
25. Section française (1). Referido a la sección francesa del Colegio Francia.
26. Sixième année (1). Sexto año cursado en la escuela primaria.

- 27. Sport-études (1). Programa de estudios que combina los deportes y los estudios.
- 28. Tableau (1). Pizarrón, pizarra.
- 29. Technique (1). Diplôme d'études techniques.

7.2.1.3 Campo léxico de las drogas

Préstamos del inglés:

- 30. Joint (19). (Uso jergal). Cigarrillo de marihuana.
- 31. Junkie (6). (Uso jergal). Adicto a las drogas.
- 32. Dank (2). Marihuana muy potente.
- 33. High (2). Drogado.
- 34. Speed (2). (Uso jergal). Anfetaminas.
- 35. Brownies (de marihuana) (1). Bizcocho de chocolate preparado con marihuana.
- 36. Ecstasy (1). Éxtasis, droga alucinógena.
- 37. Weed (1). Marihuana.

Préstamos del francés:

- 38. Pot (2). Marihuana (en Quebec).

7.2.1.4 Campo léxico del amor y la amistad

Préstamos del inglés:

- 39. Brother (9). Amigo íntimo.
- 40. Player (2). Hombre mujeriego.
- 41. Bang (1). Tener relaciones sexuales.
- 42. Flirting (1). Flirteo, coqueteo.
- 43. Making out (1). Besarse y acariciarse apasionadamente.

Préstamos del francés:

- 44. Fourrer (2). Tener relaciones sexuales (propio de Quebec).
- 45. Coup de foudre (1). Enamoramiento.
- 46. Frencher (1). Besarse apasionadamente (propio de Quebec).

7.2.1.5 Campo léxico de las características personales

Préstamos del inglés:

- 47. Nice (2). Referido a persona, simpática, amigable.
- 48. Cute (2). Lindo, tierno, adorable.
- 49. Creepy (1). De terror, repulsivo.

Préstamos del francés:

- 50. Fâché (1). Molesto, descontento.
- 51. Drôle (1). Gracioso, que hace reír.

7.2.1.6 Campo léxico de la música y el baile

Préstamos del inglés:

- 52. Crack (9). Experto.
- 53. Grunge (1). Subgénero del *rock* alternativo, de influencia punk, nacido en los años 80.
- 54. Heavy-metal (1). *Rock* pesado.
- 55. Indie (1). Término empleado para referirse a la música alternativa o independiente de diferentes géneros.
- 56. Metal (1). *Rock* pesado.
- 57. Playlist (1). Lista de reproducción.
- 58. Tectonic (1). Género de música electrónica (música tectónica).

59. Tutting (1). Estilo moderno de baile que busca imitar con las manos las formas de los jeroglíficos egipcios.

Préstamos del francés:

60. Danse (2). Baile.
61. Yayade⁴⁶ (1). Baile o paso más común que acompaña al Kompa (derivado de la palabra española ‘compás’) que es un ritmo haitiano bailado con movimientos suaves y sensuales de la cadera (uso frecuente entre haitianos). (*Urban Dictionary* y *Demasiadasnoches*).

7.2.1.7 Campo léxico de la comida y la bebida

Préstamos del inglés:

62. Happy (12). Alegre (empleado en *ponerse happy* para expresar la idea de ‘comenzar a sentir los efectos de las bebidas alcohólicas’).
63. Snack (1). Refrigerio, tentempié.
64. Veggie (1). Vegetariano.

7.2.1.8 Campo léxico del dinero

Préstamos del inglés:

65. Money (3). Dinero.
66. Cheap (1). Barato.

7.2.1.9 Campo léxico de los deportes

Préstamos del inglés:

67. Soccer (25). Fútbol, balompié.
68. Crack (11). Experto.
69. Hockey (5). Hockey.
70. Gym (3). Gimnasio.
71. Skate (3). Patín.
72. Volleyball (3). Voleibol.
73. Coach (2). Entrenador.
74. Flag football (2). Conocido en México como *toco bandera*, es una modalidad del fútbol americano en la que el equipo defensor debe retirar uno de los banderines que cuelgan en la cintura de los jugadores del equipo contrario.
75. Jogging (2). Trote.
76. Skateboard (2). Patineta, patinete.
77. Skater (2). Patinador.
78. Snowboard (2). Deporte de invierno, surf de nieve.
79. Baseball (1). Béisbol.
80. Basket (1). Baloncesto.
81. Bowling (2). Boliche, bolera.
82. Curling (1). Deporte que se juega entre dos equipos de cuatro participantes sobre una placa de hielo. Los jugadores deben deslizar una piedra de granito y acercarla a una diana que se encuentra al final del pasillo de juego.
83. Frisbee (1). Plato o disco volador que se lanza con la mano y que debe ser atrapado por el jugador contrario.

⁴⁶ Nos ha sido difícil conseguir información exacta sobre el origen de esta voz. El joven que la usó la indicó en el cuestionario con esta ortografía y luego de la entrevista entre los jóvenes hablaron del francés de los haitianos y, entre otras palabras, la mencionaron.

- 84. Hacky sack (1). Pequeña pelota de tela o cuero rellena de granos de arroz o arena. Juegos o deportes asociados a esta pelota.
- 85. Matches (1). Partido, juego.
- 86. Pool (1). Billar americano.
- 87. Super Bowl (1). Final del campeonato de la National Football League (NFL).
- 88. Workout (1). Entrenamiento.

Préstamos del francés:

- 89. Patinoire (2). Pista de patinaje.
- 90. Chasse (1). Caza.
- 91. Poteaux (1). En el fútbol, postes de la portería.
- 92. Relais (1). Carrera de relevos.
- 93. Sportif (1). Deportivo.

7.2.1.10 Campo léxico de la moda

Préstamos del inglés:

- 94. Fashion (34). Moda, a la moda.
- 95. Swag (17). (Uso jergal). Estilo de moda originado en los Estados Unidos y Canadá que busca llamar la atención. Entre las piezas más usadas en este estilo se encuentran los pantalones ajustados, los *piercings*, los tatuajes con el signo del infinito, las camisetas sin mangas y las zapatillas de marca.
- 96. Flash (7). Referido a colores intensos.
- 97. Leggings (7). Mallas.
- 98. Classy (6). Referido a persona, elegante, con clase, con estilo.
- 99. Hipsters (5). Pantalones caídos de la cadera.
- 100. In (5). A la moda.
- 101. Short (3). Pantalón corto.
- 102. Jeans (2). Pantalones vaqueros.
- 103. Piercing (2). Práctica de perforar una parte del cuerpo para insertar aretes o pendientes.
- 104. Skinny (2). Para referirse a los pantalones ceñidos a las piernas.
- 105. Extra large (1). Extragrande.
- 106. Girly (1). Femenino.
- 107. Hoodie (1). Sudadera con capucha.
- 108. Joggers (1). Pantalones de deporte.
- 109. Mohawk (1). Corte de cabello inspirado en el peinado de las tribus indígenas mohawks de los Estados Unidos que consiste en raparse el cabello a los lados y dejar una suerte de cresta al centro.
- 110. New look (1). Cambio de imagen, nueva imagen.
- 111. Punk (1). Seguidor de la moda de este movimiento.
- 112. Snobbish (1). Esnob.
- 113. Soft grunge (1). Estilo de vestir propio del grupo que sigue la cultura del mismo nombre. En este estilo destaca el uso de camisas estampadas, collares pegados al cuello, minifaldas, vestidos tipo blusón, mezcla de cuadros y rayas, entre otros (cf. *The Fashion Symphony*).
- 114. Sweater (1). Suéter.
- 115. Stylish (1). Distinguido, elegante.

Préstamos del francés:

- 116. Collant (1). Prenda de vestir femenina que cubre desde la cintura hasta los pies.
- 117. Mode (1). Moda.
- 118. Poche (1). Bolsillo.
- 119. Veste (1). Chaqueta.

7.2.1.11 Otros préstamos del inglés

- 120. You (10). Tú.
- 121. Fucking (5). Puto, jodido, maldito.
- 122. Shopping (4). Compras.
- 123. Downtown (3). Centro de la ciudad.
- 124. Man (2). Hombre, tipo, tío.
- 125. YOLO (2). You only live once. Solo vives una vez.
- 126. Breaks (1). Pausa, descanso.
- 127. Sorry (1). Expresión empleada para pedir disculpas.
- 128. Yes (1). Sí.
- 129. Airsoft (1). Arma empleada en el juego del mismo nombre.
- 130. Blog (1). Sitio web que alterna con frecuencia el contenido sobre algún tema específico.
- 131. Blogger (1). Bloguero, persona que administra un blog.
- 132. Bus (1). Bus, autobús.
- 133. Creepy (1). De terror.
- 134. Express (1). Rápido.
- 135. Fuck (1). ¡Mierda! ¡Joder! ¡Coño!
- 136. Go ahead (1). Expresión empleada para autorizar una acción o la entrada a un sitio.
- 137. Laptop (1). Ordenador portátil.
- 138. Lawyer (1). Abogado.
- 139. Oh my God! (1) ¡Dios mío! ¡Dios santo!
- 140. Post (1). Correo.
- 141. Thriller (1). Película de suspense.
- 142. YouTuber (1). Generador de contenidos en *YouTube*.

7.2.1.12 Otros préstamos del francés

- 143. Québécois(e) (24). Quebequense o quebequés.
- 144. Smog (5). Esmog.
- 145. Chef (3). Jefe.
- 146. Montréal (3). Montreal.
- 147. Rendez-vous (3). Cita.
- 148. Sloche (3). Mezcla de nieve derretida, piedras y sales que se forma sobre las calles y aceras durante el invierno.
- 149. Retraite (2). Jubilación.
- 150. Toi (2). Pronombre personal complemento de segunda persona singular.
- 151. Vous (2). Usted.
- 152. Adresse (1). Dirección.
- 153. Âge (1). Edad.
- 154. Arabe (1). Árabe.
- 155. Armée (1). Ejército.
- 156. Assurance (1). Seguro.
- 157. Assurance maladie (1). Beneficio social de seguro de enfermedad, seguridad social.
- 158. Bilingue (1). Bilingüe.
- 159. Bipolaire (1). Bipolar (trastorno psíquico).
- 160. Blanc (1). Blanco.
- 161. Bon (1). Bueno.
- 162. Bonjour (1). Buenos días.
- 163. BS (Bienêtre social) (1). Bienestar social.
- 164. Canadien (1). Canadiense.

165. Carré rouge (1). Durante las manifestaciones estudiantiles de 2012 en Quebec, los estudiantes que se oponían a la medida gubernamental emplearon como símbolo de protesta un cuadrado rojo. Comúnmente se habla de los “carré rouge” para referirse a este grupo.
166. Cassé (1). Derrotado.
167. Charte des valeurs (1). Carta de valores.
168. Chinois (1). Chino.
169. Choix (1). Elección.
170. Chuchoter (1). Susurrar.
171. Citoyenneté (1). Ciudadanía.
172. Classement (1). Clasificación.
173. Clé (1). Llave.
174. Dépanneur (1). Tienda de comestibles de barrio abierta casi todo el día.
175. D’habitude (1). Habitualmente.
176. Dossier criminel (1). Expediente judicial.
177. DPJ (1). Direction de la protection de la jeunesse. Institución encargada de la protección de los jóvenes.
178. Effet de serre (1). Efecto invernadero.
179. Endommagements (1). Daños, deterioro.
180. Étage (1). Piso, planta.
181. État islamique (1). Estado Islámico (grupo terrorista radical).
182. Faute (1). Error.
183. Garage (1). Garaje.
184. Gâteau (1). Pastel.
185. Génie (1). Genio, talento.
186. Journée (1). Día, jornada.
187. Madame (1). Señora.
188. Machette (1). Machete, objeto cortante.
189. Merci (1). Gracias.
190. Météo (1). Tiempo, clima.
191. Moyenne (3). Promedio, media.
192. Oui (1). Sí.
193. Pays (1). País.
194. Pensionnat (1). Pensionado, internado.
195. Place publique (1). Plaza pública.
196. Printemps árabe (1). Primavera árabe.
197. Referendum (1). Referéndum.
198. Service de santé (1). Servicio de salud.
199. Se fâcher (1). Molestarse, enojarse.
200. Sondage (1). Sondeo.
201. Sous-location (1). Subarriendo, subalquiler.
202. Stylo (1). Bolígrafo.
203. Touche (1). Tecla.
204. Tu (1). Tú.

Todos los préstamos, al igual que los dialectalismos, fueron clasificados atendiendo a los diferentes campos léxicos estudiados y las normas de los informantes. A continuación, ofrecemos los datos tabulados.

En el campo léxico de la ‘diversión’ las voces documentadas son las siguientes:

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|--------------------|---------------------------|---------------------------|------------------|
| <i>Peninsular</i> | | | -- |
| <i>Caribeña</i> | cool (3) | | 3 (0,23) |
| <i>Mexicano-CA</i> | cool (4) | | 4 (0,4) |
| <i>Andina</i> | cool (3) | gala (3) spectacle (1) | 7 (0,53) |
| <i>Rioplatense</i> | igloofest (1) cool (1) | | 2 (0,25) |
| <i>Chilena</i> | cool (2) | | 2 (0,4) |
| TOTALES | 14 (0,26) | 4 (0,07) | 18 (0,33) |

Tabla 22. Préstamos en el campo léxico de la diversión

Como se desprende de la tabla anterior, en el campo léxico de la ‘diversión’ se registraron préstamos en todos los grupos de jóvenes (18 préstamos en total), salvo en el grupo de la norma peninsular, aunque en un número limitado de voces. En efecto, una sola voz proveniente del inglés (*cool*) aparece reportada en este campo con un total de 13 apariciones. Por otro lado, solo los jóvenes andinos emplean préstamos del inglés y del francés (*gala*, *spectacle*). Una comparación con las tablas 5a y 5b nos permite observar que en este campo en concreto, los jóvenes del estudio privilegiaron el uso de los dialectalismos propios y de variedades regionales ajenas a la propia norma sobre el uso de los préstamos del inglés y del francés.

La tabla 23 recoge los préstamos empleados en el campo léxico de los ‘estudios’ o la ‘actividad intelectual’.

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|---------------------|--|--|-------------------|
| <i>Peninsular</i> | nerd (1) | Cégep (2) Bac (1) HEC (1) Seconde (1) | 6 (1,5) |
| <i>Caribeña</i> | nerd (4) geek (1) | accueil (6) | 11 (0,84) |
| <i>Mexicano-CA</i> | nerd (5) College (3) High School (2) Middle School (1) PhD (1) | Cégep (14) accueil (6) stage (3) DEP (2) prémamanuelle (1) sport-études (1) tableau (1) | 40 (4) |
| <i>Andina</i> | nerd (3) | accueil (11) Cégep (9) méritas (1) pupitre (1) sixième année (1) | 26 (2) |
| <i>Rioplattente</i> | nerd (6) | accueil (6) Cégep (3) avancé (1) débutant (1) intermédiaire (1) Sécondaire trois (1) section française (1) | 20 (2,5) |
| <i>Chilena</i> | nerd (4) | DEP (2) Cégep (1) technique (1) | 8 (1,6) |
| TOTALES | 31 (0,58) | 80 (1,50) | 111 (2,09) |

Tabla 23. Préstamos en el campo léxico de los estudios o la actividad intelectual

En este campo de los ‘estudios’ y de la ‘actividad intelectual’ el promedio de préstamos provenientes del francés fue superior al de préstamos del inglés (80 vs. 31). La mayor parte de estos préstamos fue empleada por los jóvenes para referirse al sistema educativo quebequense que todos han seguido. Cabe destacar que la mayor parte de las voces en inglés relacionadas con el sistema educativo corresponden a un hablante que comparó su experiencia educativa en Quebec y en Estados Unidos, país donde vivió antes de llegar a Montreal. Por el contrario, los términos para calificar a los profesores, los exámenes, el tipo de estudiantes o para hacer referencia a términos relacionados con la actividad intelectual tales como estudiar, no aprobar un examen, entre otros, han sido mayoritariamente dialectalismos, tal y como vimos anteriormente (cf. tablas 6a y 6b).

Por norma, los jóvenes mexicano-centroamericanos son los que más préstamos utilizan de todos en este campo, con diferencia (un total de 40 términos).

En el campo léxico de las ‘drogas’ se registraron los siguientes préstamos:

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|--------------------|---|----------------------|------------------|
| <i>Peninsular</i> | junkie (3) | | 3 (0,75) |
| <i>Caribe</i> | joint (7) dank (2) high (1) | pot (2) | 12 (0,92) |
| <i>Mexicano-CA</i> | joint (7) junkie (3) speed (2) brownies marihuana (1) ecstasy (1) weed (1) | | 15 (1,5) |
| <i>Andina</i> | joint (3) high (1) | | 4 (0,30) |
| <i>Rioplatense</i> | joint (1) | | 1 (0,12) |
| <i>Chilena</i> | joint (1) | | 1 (0,2) |
| TOTALES | 34 (0,64) | 2 (0,03) | 36 (0,67) |

Tabla 24. Préstamos en el campo léxico de las drogas

La tabla anterior nos muestra que la mayoría de los préstamos en este campo proviene del inglés (34 voces). Un solo término en francés es empleado para referirse a este asunto de las drogas (*pot*). Cabe destacar, como dejan ver los diccionarios consultados para el francés, que varios de estos términos (*joint*, *junkie* y *speed*) figuran en los mismos, pero están registrados como anglicismos, lo que nos lleva a considerar que también son empleados por los jóvenes de lengua materna francesa en Quebec.

Cabe preguntarse, asimismo, si el uso del inglés en este terreno de la vida de los jóvenes, según han manifestado ellos mismos durante las entrevistas, es más abierto en la sociedad quebequense que en las sociedades latinas de origen (tema más ‘tabuizado’), tal y como dejan ver los ejemplos 5a y 5b. Este hecho parecería funcionar, entonces, como una forma de hermetismo –en el caso de que los padres no conozcan dichos términos–, rasgo que caracteriza al lenguaje juvenil en ciertos temas.

- (5) a. Okey, entonces son muy liberales como “yo tomé *ecstasy*, *speed*, lo intenté todo, con todo mundo... ¿por qué mi hija no?”. Tonces esa es como la mentalidad aquí, pero en México si haces eso te va remal [risas] (6=MafD).

b. Pero creo que como... su posición, em... si nosotros, bueno yo, si yo empezara a consumir una droga que... imagínate que... am... que... que mi madre se daría cuenta, pues se da un problema, no sería normal y mi madre no se taparía los oídos. Am... pero como los padres de aquí... creo que sería que... yo creo que honestamente hay unos padres que dejarían sus hijos probarlo y experimentar con las drogas, porque dirían que es como normal (2≠PamF).

El campo léxico del ‘amor’ y la ‘amistad’, uno de los más productivos en el plano dialectal, registra ahora un escaso promedio de préstamos, con 18 en total. Los jóvenes de las normas caribeña (7 casos) y mexicano-centroamericana (6) son los que mayor número de préstamos han empleado.

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|--------------------|---------------------------------------|------------------------------|------------------|
| <i>Peninsular</i> | | | -- |
| <i>Caribeña</i> | brother (2) player (1) bang (1) | fouerrer (2) frencher (1) | 7 (0,53) |
| <i>Mexicano-CA</i> | brother (5) player (1) | | 6 (0,6) |
| <i>Andina</i> | brother (2) | | 2 (0,15) |
| <i>Rioplatense</i> | flirting (1) making out (1) | coup de foudre (1) | 3 (0,37) |
| <i>Chilena</i> | | | -- |
| TOTALES | 14 (0,26) | 4 (0,07) | 18 (0,33) |

Tabla 25. Préstamos en el campo léxico del amor y amistad

De manera semejante al campo léxico del ‘amor’ y la ‘amistad’, el campo léxico de las ‘características personales’, muy productivo en cuanto al uso de dialectalismos, registra un promedio bajo de préstamos.

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|--------------------|---------------------|----------------------|-----------------|
| <i>Peninsular</i> | | | -- |
| <i>Caribeña</i> | creepy (1) | drôle (1) | 2 (0,15) |
| <i>Mexicano-CA</i> | nice (1) | | 1 (0,1) |
| <i>Andina</i> | cute (1) | fâché (1) | 2 (0,15) |
| <i>Rioplatense</i> | cute (1) | | 1 (0,12) |
| <i>Chilena</i> | nice (1) | | 1 (0,2) |
| TOTALES | 5 (0,09) | 2 (0,03) | 7 (0,13) |

Tabla 26. Préstamos en el campo léxico de las características personales

En los campos léxicos de la ‘música’ y el ‘baile’, así como en el de la ‘comida’ y las ‘bebidas alcohólicas’, el promedio de préstamos por hablante también es muy bajo (0,35 y 0,26, respectivamente). En estos campos los jóvenes privilegian los préstamos provenientes del inglés, como vemos en las tablas 27 (16 casos) y 28 (14 casos).

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|--------------------|---|----------------------|------------------|
| <i>Peninsular</i> | crack (2) playlist (1) | | 3 (0,75) |
| <i>Caribeños</i> | | yayade (1) | 1 (0,07) |
| <i>Mexicano-CA</i> | | | -- |
| <i>Andina</i> | crack (3) heavy metal (1) metal (1) tectonic (1) | danse (2) | 8 (0,61) |
| <i>Rioplatense</i> | crack (4) grunge (1) indie (1) | | 6 (0,75) |
| <i>Chilena</i> | tutting (1) | | 1 (0,2) |
| TOTALES | 16 (0,30) | 3 (0,05) | 19 (0,35) |

Tabla 27. Préstamos en el campo léxico de la música y del baile

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|--------------------|-------------------------|----------------------|------------------|
| <i>Peninsular</i> | | | -- |
| <i>Caribeña</i> | happy (4) veggie (1) | | 5 (0,38) |
| <i>Mexicano-CA</i> | happy (3) snack (1) | | 4 (0,4) |
| <i>Andina</i> | happy (3) | | 3 (0,23) |
| <i>Rioplatense</i> | happy (2) | | 2 (0,25) |
| <i>Chilena</i> | | | -- |
| TOTALES | 14 (0,26) | -- | 14 (0,26) |

Tabla 28. Préstamos en el campo léxico de la comida y la bebida

En el campo léxico del ‘dinero’ sucede lo mismo, con solo 4 casos registrados en la muestra entre los jóvenes de la norma andina y caribeña.

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|--------------------|------------------------|----------------------|----------|
| <i>Peninsular</i> | | | -- |
| <i>Caribeña</i> | money (1) | | 1 (0,07) |
| <i>Mexicano-CA</i> | | | -- |
| <i>Andina</i> | money (2) cheap (1) | | 3 (0,23) |

| | | | |
|--------------------|-----------------|----|-----------------|
| <i>Rioplatense</i> | | | -- |
| <i>Chilena</i> | | | -- |
| TOTALES | 4 (0,07) | -- | 4 (0,07) |

Tabla 29. Préstamos en el campo léxico del dinero

En cambio, dos campos muy productivos en el uso de préstamos provenientes del inglés fueron el de los ‘deportes’ (con 73 casos registrados, 25 del término *soccer*) y el de la ‘moda’ (con 101 casos, 34 de la voz *fashion*), como podemos ver en las siguientes tablas, sobre todo entre los jóvenes de las normas andina y mexicano-centroamericana.

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|--------------------|--|-----------------------------|------------------|
| <i>Peninsular</i> | crack (4) soccer (3) | | 7 (1,75) |
| <i>Caribe</i> | | | -- |
| <i>Mexicano-CA</i> | soccer (8) coach (2) baseball (1) curling (1) flag football (1) frisbee (1) hacky sack (1) skateboard (1) snowboard (1) | chasse (1) | 18 (1,8) |
| <i>Andina</i> | soccer (12) crack (3) gym (3) hockey (3) volleyball (3) jogging (2) flag football (1) basket (1) skate (1) skater (1) | relais (1) sportif (1) | 32 (2,46) |
| <i>Rioplatense</i> | crack (4) bowling (2) hockey (2) pool (1) super bowl (1) | patinoire (2) | 12 (1,5) |
| <i>Chilena</i> | skate (2) soccer (2) matches (1) skateboard (1) skater (1) snowboard (1) workout (1) | poteau (1) | 10 (2) |
| TOTALES | 73 (1,37) | 6 (0,11) | 79 (1,49) |

Tabla 30. Préstamos en el campo léxico de los deportes

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Total |
|----------------------------|--|-----------------------------|-------------------|
| <i>Peninsular</i> | fashion (2) in (1) leggings (1) | | 4 (1) |
| <i>Caribeña</i> | fashion (8) swag (8) new look (1) | mode (1) veste (1) | 19 (1,46) |
| <i>Mexicano-CA</i> | fashion (8) classy (5) leggings (4) hipsters (3) jeans (2) hoodies (1) in (1) joggings (1) mohawk (1) skinny (1) snobbish (1) swag (1) sweater (1) | | 30 (3) |
| <i>Andina</i> | fashion (10) swag (6) flash (2) classy (1) hipster (1) pearcing (1) punk (1) short (1) skinny (1) stylish (1) | poche (1) | 26 (2) |
| <i>Rioplattente</i> | flash (5) fashion (3) short (2) swag (2) girly (1) hipster (1) in (1) leggings (1) soft grunge (1) | collant (1) | 18 (2,25) |
| <i>Chilena</i> | fashion (3) in (2) extra large (1) leggings (1) pearcing (1) | | 8 (1,6) |
| TOTALES | 101 (1,90) | 4 (0,07) | 105 (1,98) |

Tabla 31. Préstamos en el campo léxico de moda

Es importante recordar que precisamente estos dos últimos campos léxicos considerados fueron poco productivos en el uso de dialectalismos. En el campo de los

deportes debemos aclarar que el empleo de la voz *soccer* es común entre los hispanos de Montreal, término que sirve para resolver la ambigüedad que existe con la voz *fútbol*, cuyo uso se prefiere para referirse al fútbol americano. Asimismo, debemos resaltar que hay ciertos deportes o juegos como el *snowboard*, el *curling* o el *hacky sack* para los que todavía no hay una traducción específica en español. En otros casos, frente a nombres de deportes que en español conservan una pronunciación semejante en ambas lenguas (español e inglés), comprobamos que los informantes de la muestra prefieren la pronunciación extranjera, como sucede en los casos de *volleyball* o *basket*.

La presencia de anglicismos en el campo de los deportes se ha confirmado en otras investigaciones sobre lenguaje juvenil como la de Drange (2009), en la que los jóvenes chilenos y noruegos privilegiaban el uso de anglicismos (especialmente sustantivos) en el campo de los tecnicismos, la música y el deporte.

Del mismo modo, en el campo de la moda son numerosas las voces que todavía no han encontrado en el léxico hispánico un término correspondiente, o uno que haya arraigado lo suficiente. Tal es el caso de voces como *pearcing* (la forma *pirsin* figura ya en el *Diccionario panhispánico de dudas*), *jogging* (la forma *aerobismo* figura en el mismo diccionario, pero es muy poco usada en español moderno), *swag*, *hipster* o *mohawk*, entre muchas otras. Al formar parte casi de forma exclusiva del lenguaje juvenil, y al ser –en su gran mayoría– un grupo etario conocedor de la lengua inglesa, no se siente la necesidad de contar con un término español o españolizado para hacer referencia a estos objetos o personas. Es más, un cambio de forma podría causar confusión.

Aparte de los campos léxicos estudiados hasta ahora, recordamos que los informantes emplearon en sus conversaciones otros préstamos del francés (102 casos) y del inglés (43 casos) con carácter más general, sobre todo los jóvenes de la norma chilena y andina.

| Norma | Préstamo del inglés | Préstamo del francés | Totales |
|---------------------------|--|---|----------------|
| <i>Peninsular</i> | downtown (2) | rendez-vous (2) chuchoter (1) Montréal (1) Québécois (1) | 7 (1,75) |
| <i>Caribeña</i> | you (10) fucking (5) airsoft (1) creepy (1) fuck (1) go ahead (1) lawyer (1) YOLO (1) | Québécois (3) cassé (1) DPJ (1) moyenne (1) | 27 (2,07) |
| <i>Mexicano-CA</i> | breaks (1) sorry (1) yes (1) | smog (5) retraite (2) armée (1) BS/Bien-être social (1) carré rouge (1) effet de serre (1) garage (1) journée (1) printemps arabe (1) service de santé (1) sloche (1) bilingue (1) | 20 (2) |
| <i>Andina</i> | man (2) blog (1) blogger (1) Oh my God (1) thriller (1) YouTuber (1) | Montréal (2) moyenne (2) sloche (2) adresse (1) âge (1) bipolaire (1) bon (1) citoyenneté (1) charte des valeurs (1) Chinois (1) choix (1) classement (1) clé (1) d'habitude (1) dépanneur (1) dossier criminel (1) étage (1) État islamique (1) faute (1) génie (1) machette (1) merci (1) météo (1) oui (1) pays (1) place publique (1) Québécois (1) referendum (1) se fâcher (1) sondage (1) | 43 (3,30) |

| | | | |
|---------------------|--|--|-------------------|
| | | sous-location (1) stylo (1) touche (1) | |
| <i>Rioplatenses</i> | shopping (4) bus (1) downtown (1) express (1) laptop (1) post (1) YOLO (1) | vous (2) toi (2) blanc (1) bonjour (1) gâteau (1) madame (1) pensionnat (1) Québécoise (1) tu (1) | 21 (2,62) |
| <i>Chilena</i> | | Québécois/e (18) chef (3) Arabe (1) assurance (1) assurance maladie (1) Canadien (1) endommagements (1) rendez-vous (1) | 27 (5,4) |
| TOTALES | 43 (0,81) | 102 (1,92) | 145 (2,73) |

Tabla 32. Préstamos no agrupados en ningún campo léxico

En resumen, reunidos todos los préstamos léxicos por campos semánticos (cf. gráfico 14), podemos comprobar que el grupo de préstamos más numeroso es el de los “generales”, o no agrupados por campo semántico, y que los otros campos que registraron un mayor promedio de ejemplos por hablante fueron, en orden decreciente, los estudios y la actividad intelectual (EI), la moda (MOD) y los deportes (DEP).

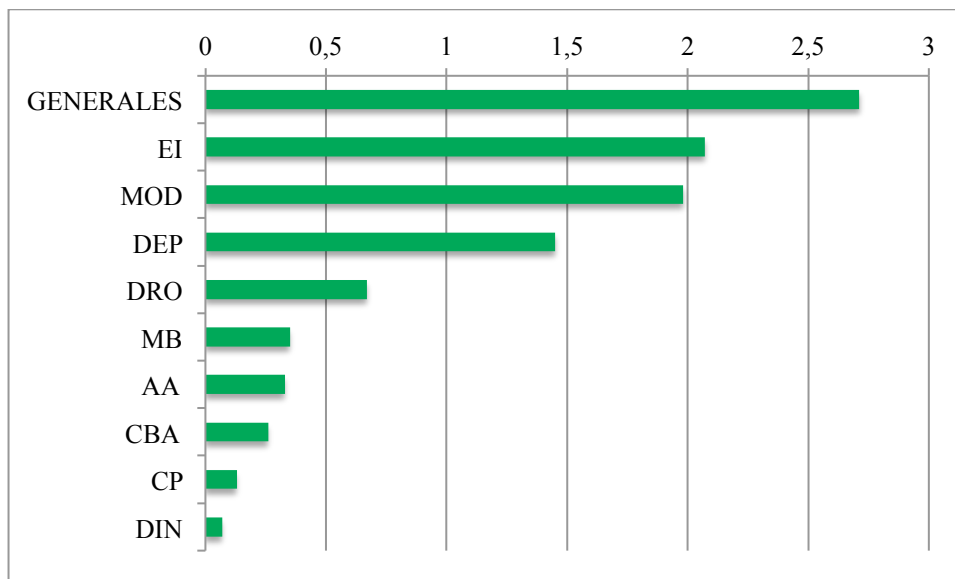


Gráfico 14. Promedio de préstamos en los distintos campos léxicos estudiados

La agrupación por campo semántico y lengua de procedencia del préstamo queda ilustrada en el gráfico 15.



Gráfico 15. Promedio de préstamos en los distintos campos léxicos según la lengua de origen

Los datos anteriores reflejan, de nuevo, que el francés prevalece claramente en el campo de los préstamos “generales”, así como en el campo léxico del estudio y la actividad intelectual (EI); algo normal si tenemos en consideración que todos los jóvenes de la muestra han seguido o están siguiendo el sistema educativo quebequense. Por su parte, el inglés predomina en todos los otros campos semánticos considerados.

Para terminar, el análisis del promedio de uso de dialectalismos y de préstamos por hablante permite observar que aquellos campos donde se registró un menor promedio de dialectalismos fueron más propensos a la integración de préstamos. Esta fue la conducta en campos léxicos como la moda (MOD) y el deporte (DEP) y en las voces no agrupadas por campo semántico. Cabe señalar que esta tendencia no se corrobora en el campo de los estudios y la actividad intelectual (EI), donde se registra un alto promedio de voces dialectales y también de préstamos. Una revisión más detallada de estos datos permite constatar que, en este campo, las voces dialectales fueron fundamentalmente empleadas para referirse a aspectos valorativos de los estudiantes, de sus profesores y de las pruebas que realizan (como *empollón*, *teso* o *arrecho*), mientras que las voces

extranjeras fueron empleadas en mayor medida para nombrar el sistema educativo quebequense. La integración de palabras del francés y del inglés compite, entonces, con voces de sus propias normas y dicha competencia parece ser a favor de las voces extranjeras en aquellos terrenos donde lo estándar y lo dialectal no responden a la cotidianidad de los informantes, así como en aquellos usos de carácter global.

Asimismo, cabe destacar que el préstamo en el grupo de los jóvenes hispanos de Montreal permanece en el sistema fonético-fonológico de la lengua de origen (el inglés o el francés). Esta característica se acerca al comportamiento léxico en el grupo de jóvenes noruegos estudiados por Drange (2009) y los diferencia del grupo de jóvenes chilenos estudiados por la misma autora, grupo que privilegiaba la integración fonológica al español de las voces foráneas.

7.2.2 Los calcos

Como mencionamos al inicio de este capítulo, en este grupo de palabras recogemos aquellas voces que conservan un significante del español y añaden un contenido semántico de una voz del inglés o del francés relacionada (Quilis *et al.* 1982).

Lo interesante de la muestra es que los calcos se han registrado fundamentalmente en las conversaciones y todos provienen del francés. Solo un calco fue propuesto en el cuestionario por un hablante chileno para referirse al hecho de ‘estudiar o aprender de memoria’, significado para el que dio la voz *aprender de corazón*, relacionado directamente con la expresión francesa *apprendre par cœur*. El promedio de calcos por hablante en grupos de la misma norma dialectal fue de 0,65, mientras que en grupos mixtos fue de 0,38.

De los calcos registrados, 9 son “generales”, 18 se ubican en el campo de los ‘estudios’ y la ‘actividad intelectual’, y en los campos de la ‘diversión’, la ‘música’ y la ‘moda’ se registran uno en cada grupo.

Los calcos clasificados como “generales” son *populación* (1), voz para referirse a la ‘acción y efecto de poblar’, empleada con el significado del término francés *population* (‘conjunto de habitantes en un espacio determinado’); *realizar* (2) en el sentido de ‘darse cuenta’, significado que se desprende del verbo *réaliser*, término que los diccionarios consultados dan –a su vez– como calco del inglés adoptado ya en la

lengua francesa; *ajustar* (1) con el significado de *ajouter* en su primera acepción de ‘agregar’ (*Yo ajustaría que* en lugar de *Yo agregaría que*); *intentar* (1) con el significado de ‘probar’ asociado a la construcción *essayer de* que tiene los significados de ‘intentar o tratar de’ (cf. 5a); *carta* (1) proveniente de la voz francesa *carte* para referirse, por ejemplo, a la *carte OPUS* (tarjeta que autoriza el uso del sistema de transporte público en Montreal); y *quitar* (3), que retoma el uso transitivo de *quitter* en el sentido de ‘romper o separarse definitivamente o por largo tiempo de algo’ (cf. 6a).

En el plano de los ‘estudios’, además de *aprender de corazón* (1) que ya vimos al inicio del apartado, se registraron otros como *secundaria regular* (1) o *regular* (2) para referirse a *secondaire régulier* que es el término empleado el sistema educativo de Quebec para los programas no especializados, por oposición a aquellos que tienen una especialización (en arte, música, lenguas, ciencias, deporte, etc.) y *secundaria dos* (2) y *secundaria tres* (1) proveniente de *secondaire deux* y *secondaire trois* para referirse al ‘segundo y tercer año de la escuela secundaria’. Los jóvenes emplearon, asimismo, *acogida* (11), para referirse a la *classe d'accueil* o clase especial prevista en el sistema quebequense para los estudiantes inmigrantes que ingresan al sistema educativo de Quebec (cf. 6b).

- (6) a. ...me decía que ya **había quitado** el colegio a los 12 años... (5≠AbfD).
b. ...en la secretaría me esperaba la profesora de **acogida** para llevarme a la clase y todo... (11=AbfM).

En el campo de la ‘diversión’, encontramos *hacer la fiesta* cuyo origen es la locución *faire la fête* con el significado de ‘divertirse, pasarla bien’. En el campo de la ‘música’, se registra el empleo de *palabras* en plural para referirse a ‘la letra de una canción’, uso que proviene de la voz *paroles* en francés. Por último, en el campo de la ‘moda’, se documenta el adjetivo *cerrado* para referirse a una ropa ‘muy ajustada’, adjetivo que corresponde con francés *serré*.

En resumen, se ha podido registrar un total de 30 calcos, lo que representa un promedio de 0,56 por hablante. La revisión por normas dialectales deja ver que el calco se produce de forma decreciente, con los siguientes promedios: norma andina (1,3),

norma chilena (0,8), norma mexicano-centroamericana (0,5), normas rioplatense y peninsular (0,25) y norma caribeña (0,07). Al igual que en el caso de los préstamos, el promedio de aparición es mayor en hablantes femeninos (0,64) que en masculinos (0,45), y en las generaciones 1.5 y 2 (0,8 y 0,5 respectivamente) que en la 1 (0,36). A diferencia de los préstamos, los promedios fueron mayores en jóvenes mayores de 18 años.

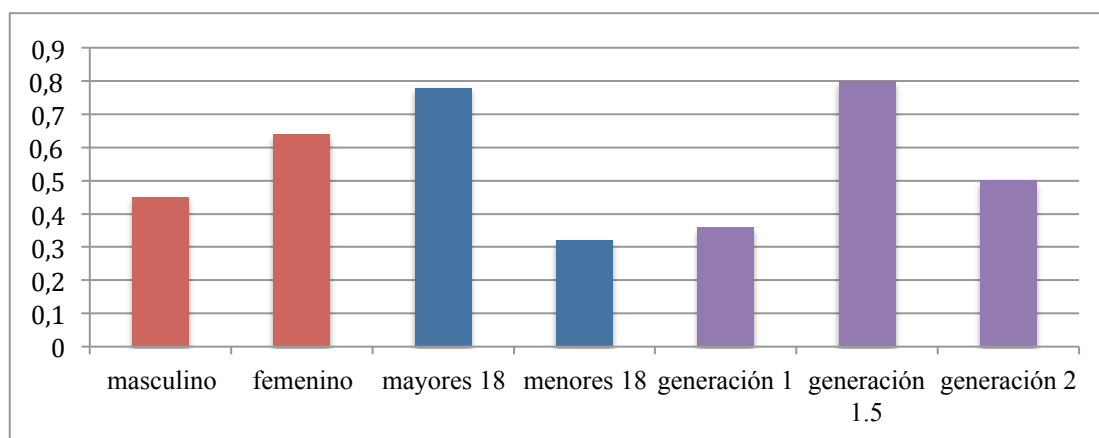


Gráfico 16. Presencia de calcos según el sexo, la edad y la generación de los informantes

7.2.3 Las adaptaciones

Como señalamos, en este grupo se han incluido todas aquellas voces provenientes del francés y del inglés que se adaptan fonética y morfológicamente al español (Quilis *et al.* 1982).

En los grupos estudiados se registró un total de 53 adaptaciones, clasificadas del siguiente modo: 45 ‘generales’, 4 en el campo semántico de los ‘estudios’, 2 en el campo semántico de la ‘moda’, 1 en el campo de la ‘música’ y 1 en el del ‘amor’ y la ‘amistad’.

Solo 2 de estas adaptaciones se registraron en el cuestionario, el resto apareció en las conversaciones en grupo. El promedio de adaptaciones por hablante en grupos de la misma norma dialectal fue de 1,02, mientras que en grupos mixtos fue de 0,94.

A continuación, listamos las adaptaciones registradas en el corpus, por campo léxico, e indicamos su origen y significado correspondientes.

| ADAPTACIONES REGISTRADAS | | | |
|--|--------------------|-------------------|-----------------------------------|
| Adaptación | Del francés | Del inglés | Significado |
| Adaptaciones generales | | | |
| quebeco (24) | Québécois | | Quebequense |
| depanor (2) | dépanneur | | Abasto |
| se exprima (2) | exprimer | | se expresa |
| acceptar (1) | accepter | | aceptar, recibir |
| amejorar (1) | améliorer | | Mejorar |
| armeniano (1) | arménien | | Armenio |
| clasamiento (1) | classement | | acción de clasificar |
| concernado (1) | concerné | | concernido, afectado |
| consacrado (1) | consacré | | Consagrado |
| deta (1) | dette | | Deuda |
| diplomata (1) | diplomate | | Diplomático |
| friquear (friqueó) (1) | | to freak out | Enloquecer |
| fusillada (1) | fusillade | | descarga de fusiles, fusilada |
| governamiento (1) | gouvernement | | Gobierno |
| isolar (1) | isoler | | Aislar |
| opresada (1) | oppressée | | oprimida, reprimida ⁴⁷ |
| regrupan (1) | regrouper | | agrupar, reunir |
| suckear (1) | | to suck (argot) | ser una mierda |
| textear (1) | | to text | enviar mensajes de texto |
| vestimentario (1) | vestimentaire | | relativo a la vestimenta |
| Campo léxico de los estudios y la actividad intelectual | | | |
| intermediario (2) | intermédiaire | | Intermedio |
| encambio (1) | echange | | Intercambio |
| francisación (1) | francisation | | enseñar la lengua francesa |
| Campo léxico de la moda | | | |
| chores ⁴⁸ (2) | | shorts | pantalón corto |
| Campo léxico del amor y la amistad | | | |
| frenchar (1) | frencher | | besar apasionadamente |

⁴⁷ El *Diccionario de la lengua española* (RAE 2016) registra el verbo *opresar* con el sentido de ‘oprimir, apretar’, pero como verbo que ha dejado de usarse.

⁴⁸ La sustantivo *chor* (plural *chores*) figura en el *Diccionario de americanismos*, para Estados Unidos, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Cuba, República Dominicana y Venezuela, con el significado de ‘pantalón que cubre hasta la mitad del muslo’.

| Campo léxico de la música y el baile | | | |
|--------------------------------------|--|--------|-----------|
| rapear ⁴⁹ (1) | | to rap | tocar rap |

Tabla 33. Adaptaciones léxicas presentes en la muestra por campos léxicos

La normas dialectales donde se registra un mayor número de adaptaciones son la andina (1,76), la chilena (1,2) y la mexicano-centroamericana (0,9), seguidas de la caribeña (0,69), la rioplatense (0,62) y la peninsular (0,25). Al igual que sucede con los calcos, el recurso de la adaptación tiene un mayor promedio de empleo por hablante entre las chicas (1,25) que entre los chicos (0,63) y levemente superior en los mayores de 18 años (1,03). En cambio, a diferencia del calco y del préstamo, se registran mayores promedios de uso en los jóvenes de la primera generación (1,26) que en el resto de generaciones (0,95 y 0,71, respectivamente).

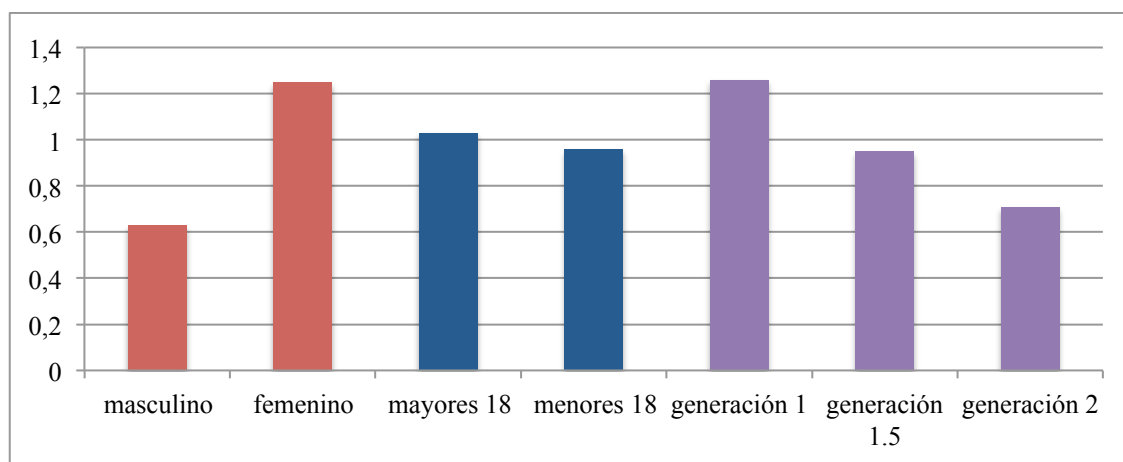


Gráfico 17. Presencia de adaptaciones según el sexo, la edad y la generación

Por lo que respecta al grupo generacional, cabe destacar que la adaptación es un mecanismo léxico que parte de una lengua foránea (en nuestro caso del francés y, en menor medida, del inglés) y que exige un nivel de dominio de los procedimientos morfológicos de la lengua receptora (el español). Por ello, creemos que los jóvenes de la primera generación son los que podrían contar con este mayor dominio de la lengua, ya

⁴⁹ El verbo *rapear* aparece en el *Diccionario de americanismos* solo para Puerto Rico y con el significado de ‘enamorar a alguien’.

que estuvieron expuestos por más tiempo a su lengua materna en contexto familiar y escolar en inmersión.

En conclusión, podemos señalar que en el grupo estudiado los procedimientos léxicos relacionados con la influencia de las lenguas de poder (francés e inglés) se registran con promedios mayores de uso por hablante en la conversación que en el cuestionario y entre hablantes femeninos, que los hablantes mayores de 18 años registran mayor promedio de calcos y adaptaciones, mientras que los menores de 18 registran más préstamos. En cuanto a la generación de inmigrantes, los préstamos y los calcos son más frecuentes en la generación 1.5, mientras que las adaptaciones son más frecuentes en jóvenes de la primera generación. Asimismo, cabe destacar que mientras que el inglés es la lengua que ejerce mayor influencia en el préstamo léxico (y esto a nivel global), es el francés –lengua de la cotidianidad de la gran mayoría de estos jóvenes– la que condiciona en mayor medida la aparición de los calcos y las adaptaciones.

7.3. Los rasgos regionales y la influencia de las lenguas de poder según la generación de inmigración⁵⁰

Los distintos procedimientos léxicos estudiados en los apartados anteriores dejan ver en el plano generacional ciertas semejanzas entre procedimientos asociados a lo dialectal y procedimientos asociados a las lenguas mayoritarias de la zona. En efecto, en este sentido los dialectalismos y las adaptaciones comparten, aunque con valores muy diferentes, una misma curva de comportamiento en los tres grupos generacionales, mientras que los préstamos, los calcos y los dialectalismos de otras normas presentan otra, tal y como queda ilustrado a continuación.

⁵⁰ Los datos aquí expuestos han sido parcialmente presentados en un trabajo previo (Pérez Arreaza 2016b).

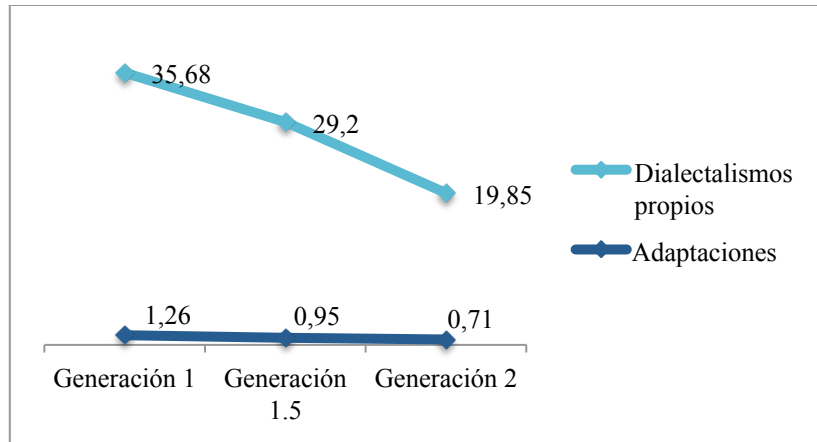


Gráfico 18a. Dialectalismos propios y adaptaciones por generación de inmigrante

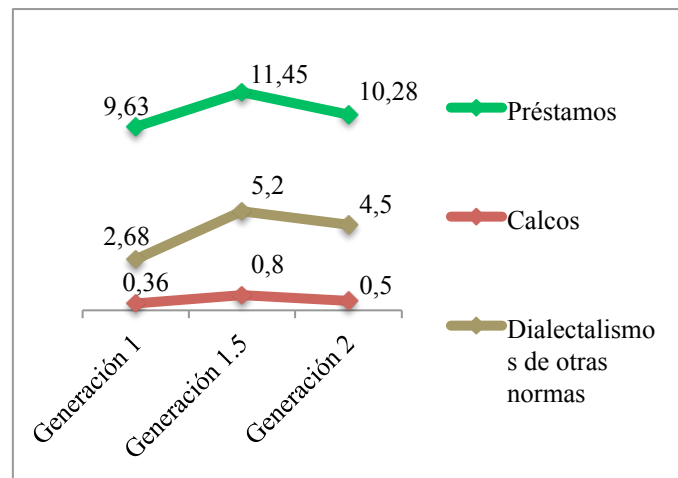


Gráfico 18b. Préstamos, calcos y dialectalismos de otras normas por generación

Si bien los dos tipos de dialectalismo considerados han sido estudiados dentro de los rasgos regionales, en el plano generacional su conducta es diferente. Mientras los dialectalismos propios decrecen de la primera a la segunda generación de forma continua, los dialectalismos de otras normas aumentan en la generación 1.5 y disminuyen en la segunda generación, pero no se igualan a los promedios de la primera generación. La conducta de los dialectalismos de otras normas es semejante a la de los préstamos y calcos, en cambio los dialectalismos propios siguen la línea de las adaptaciones.

A partir de las definiciones que hemos manejado, la adaptación (llamada también calco estructural léxico) remite a un nuevo signo (significante/significado) en la

lengua receptora que se crea a partir de la lengua extranjera –en este caso del francés o del inglés– y se hispaniza no solo en su pronunciación, sino en su constitución morfológica (Gómez Capuz 2009). La adaptación supone, frente al calco o al préstamo, un proceso de creación más complejo, pues no solo se suman significados a un significante del español como en el calco (*realizar* como ‘darse cuenta’) o se transfiere en bloque la unión significante/significado como en el préstamo (*rendez-vous* por ‘cita’), sino que se crea una nueva palabra de base extranjera que se adapta al sistema morfológico del español (*clasamiento* > fr. *classement*). La adaptación, en el caso de los hablantes bilingües, puede mostrar al mismo tiempo un debilitamiento de la base léxica hispana y un dominio del funcionamiento morfológico del español. La exigencia de esta destreza podría justificar que este procedimiento de influencia foránea esté un poco más presente en hablantes de primera generación y que vaya disminuyendo en las siguientes generaciones.

En el estudio, los dialectalismos de otras normas fueron estudiados dentro de los rasgos regionales, pues se trata de bases léxicas asociadas al español. Sin embargo, en situación de contacto dialectal, como es el caso del español en Montreal, su comportamiento semejante al de los préstamos y calcos en las diferentes generaciones reafirma la marca extranjera de este elemento respecto al dialecto de origen.

7.4 Creaciones del universo juvenil

Son diversos los procedimientos de formación léxica propios del universo juvenil citados en los distintos trabajos consultados (Ríos González 2010, Mitkova 2007, Cabrera Pommiez 2003, Rodríguez González 2002a). En este subapartado vamos a presentar aquellos procedimientos que, aunque menos numerosos que en la literatura sobre léxico juvenil, alcanzamos a registrar en nuestro corpus de datos. En este sentido, nos concentraremos en cuatro casos concretos: 1) la derivación, 2) el acortamiento silábico, 3) las asociaciones de significado, y 4) los usos malsonantes.

En cuanto a la **derivación**, en este grupo se incluyen las voces formadas por composición y por derivación. Entre las voces formadas por composición se registró el sustantivo *carimaluca* (2), empleado por una informante andina para referirse a ‘una

persona de apariencia poco gentil o agradable’ (de *cara*_N + *malo*_A + *-uco*). En cuanto a la derivación por prefijación, se documentan en el grupo rioplatense voces formadas con el prefijo intensificador *re-* como *remal* (1), *relindo* (2), *redifícil* (1) o *reexigente* (1), uso que ha aumentado entre la población juvenil de las áreas rioplatense y chilena y se ha extendido a adjetivos con los que usualmente no se combinaba en otras áreas dialectales (RAE/ASALE 2009: 711).

Más numeroso que la derivación por prefijación, es el procedimiento de derivación por sufijación. En este grupo encontramos voces como *cachetoso* (2) y *cachesudo* (2), en los grupos andino y rioplatense, para referirse a ‘personas muy elegantes y con clase’, adjetivos formados no a partir de la voz de origen incierto *cacha* > *cachete* (DRAE 2016), sino del francés *cachet*, español *caché* (‘signo distintivo’)⁵¹ y los sufijos *-oso* y *-udo* para indicar posesión de una cualidad o valor ponderativo. Con el sufijo *-udo* se registra también el adjetivo *estiludo* (3), en el grupo caribeño, para referirse a ‘una persona que tiene estilo’. El grupo caribeño empleó, además, varias voces con el diminutivo *-ito* como *facilito* (4), para referirse a ‘algo extremadamente fácil’, *cerebrito* (1), para referirse a ‘una persona que aprende con mucha facilidad’, y *cariñosito* (1), palabra en la que el adjetivo *cariñoso* –empleado en el sentido de ‘caro o costoso’– se combina al mencionado prefijo para referirse a algo ‘muy costoso’⁵². Todos los casos de diminutivos registrados en el cuestionario en el grupo de los jóvenes caribeños dan muestra de un uso intensificador del sufijo en el plano semántico (de Stefano y Pérez Arreaza 2001-2002). En la norma andina, por el contrario, se emplea con mayor frecuencia el sufijo *-azo* con valor ponderativo en voces como *malazo* (1)⁵³, *buenazo* (1) y *viejazo* (1)⁵⁴. Se trata de un uso poco común en adjetivos (RAE/ASALE 2009: 659) que parece ser propia del habla popular de algunas regiones del sur de América (Kany 1970: 73). Otras voces registradas fueron *gastón*, *buenona* y *marquitis*. El sustantivo *gastón* (6) fue propuesto en el cuestionario por jóvenes caribeños y mexicano-centroamericanos para referirse a una persona que ‘gasta mucho dinero’, es

⁵¹ El *Diccionario de americanismos* lo da como propio de México, Guatemala, Nicaragua, Perú y Bolivia.

⁵² El significado que figura en el *Diccionario de americanismos* para Puerto Rico, Colombia, Perú y Chile es completamente diferente, ya que hace referencia a la ‘persona que acaricia con intenciones eróticas’.

⁵³ Según el *Diccionario de americanismos*, es de empleo en Panamá, Perú, Chile, Uruguay y Argentina para referirse a una persona ‘que carece de habilidad’ y a una cosa ‘de mala calidad’.

⁵⁴ En México, Bolivia, Chile, Argentina y Uruguay, según el *Diccionario de americanismos*, como sustantivo tiene el sentido de ‘envejecimiento físico o mental muy rápido’.

decir a partir del verbo *gastar* y del sufijo *-ón* se forma la palabra *gastón* con un matiz despectivo, pero no siempre. En el grupo mexicano-centroamericano, un informante ofrece la voz *buenona* (1) para referirse a una ‘chica muy guapa’, sustantivo que resulta de la unión de *buen*, en el sentido de ‘mujer de evidente belleza’, y el sufijo aumentativo *-ona*⁵⁵. En el grupo peninsular, uno de los informantes parte del sustantivo *marca* y del sufijo *-itis* (‘inflamación y enfermedad que se desprende de la misma’, como en *otitis* o *sinusitis*) para formar la voz *marquitis* (1), que hace referencia a la conducta de ‘una persona que solo compra cosas de marca’. Este sufijo es relativamente productivo en español peninsular actual, sobre todo entre los jóvenes: *titulitis* (de *título* académico), *curiositis* (de *curiosidad*), *curriculitis* (de CV), *colombianitis* (de *colombiano*), *catalanitis* (de *catalanes*), *animalitis* (de conducta *animal*), *amiguitis* (de *amigo*), etc.

Con todo, podemos señalar que la derivación –dentro del grupo de jóvenes estudiado– fue más frecuente en aquellos de la norma caribeña, en hablantes de sexo femenino, en menores de 18 años, en la generación 1,5 y en el cuestionario (cf. gráficos 16 y 17).

En el caso de los **acortamientos silábicos** (o abreviaciones léxicas, según la RAE 2010: 565) se registraron las voces *depre* (15), como acortamiento de *deprimido*, y esto en todas las normas salvo en la peninsular; *disco* (6), forma coloquial para referirse a la *discoteca*, en jóvenes andinos, caribeños y mexicano-centroamericanos; *merca* (3), en las normas andina y caribeña, como acortamiento de *mercancía*, voz empleada para referirse a ‘las drogas’; y *drogo* (2), también en las normas andina y caribeña, para referirse a ‘un consumidor de drogas’.

En el grupo andino se registraron, además, los acortamientos *pro* (*profesional* 1), *cardio* (*cardiovascular* 1), *emo* (*emotionals* 1) y *apá* y *amá* (*papá* y *mamá* 1), formas estas últimas que no presentan un acortamiento silábico sino uno fonético⁵⁶. Entre los

⁵⁵ El *Diccionario de americanismos* ofrece esta voz para Panamá, Colombia y Chile para hacer referencia a una persona ‘atractiva, de buena presencia’. En Panamá y República Dominicana también significa ‘simpática’.

⁵⁶ Como indica el *Diccionario de americanismos*, la voz *amá* (‘mamá, madre’) es de uso común en el norte de México, Honduras, El Salvador, Nicaragua, este de Cuba y Colombia. Por su parte, la voz *apá* (‘papá’) es de empleo en el norte de México, Honduras, El Salvador y Venezuela.

jóvenes del grupo caribeño se registra también *pro* (*profesional* 1) y otros acortamientos como *bro* (*brother* 1)⁵⁷, *porfa* y *porfis* (de *por favor* 2) y *cole* (*colegio* 1). La norma rioplatense registra *masoca* (*masoquista* 1) y *compu* (*computadora* 1). En el grupo peninsular, uno de los informantes empleó *prepa* como acortamiento de (*année*) *préparatoire*, que es el primer año de estudios que siguen en la escuela HEC Montréal. Cabe señalar que esta forma apocopada se registra tanto en francés para referirse a ‘una clase preparatoria’ como en el español de México, Guatemala y Nicaragua para referirse a ‘los estudios previos a los estudios superiores o universitarios’ (ASALE 2010). La mayor parte de los acortamientos registrados en el corpus retoman el procedimiento en la lengua común, pues se producen voces bisílabas y sin alteraciones fonéticas (Casado Velarde 2002).

Así las cosas, los acortamientos dentro del grupo juvenil estudiado fueron más frecuente en las normas andina y caribeña, en hablantes de sexo masculino, en mayores de 18 años, en la generación 1 y en el cuestionario (cf. gráficos 16 y 17).

Rodríguez González (2002a) señala que un procedimiento que dota de expresividad al habla juvenil es la transferencia semántica, transferencia que suele darse a través de construcciones metafóricas, entendiendo la metáfora en sentido amplio. El *Diccionario de la lengua española* (RAE 2016) define la metáfora como la ‘traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita’. Por su parte, Lejarregui (1990: 138) la define como la unión de un término ‘comparado’ a un término ‘comparante’ por una relación de analogía. Explica la autora, apoyándose en Trujillo (1976), que en esta relación deben mantenerse los rasgos o valores primitivos del término objeto de comparación. Para ilustrar este procedimiento citamos un ejemplo de Pérez y Pericchi (2012) en el que los jóvenes caraqueños emplearon la voz *fuerza* para referirse al ‘dinero’. En este desplazamiento de significados, el dinero, elemento concreto, es asociado al vigor y a la capacidad que ofrece para tener acceso a distintos productos y actividades.

⁵⁷ La interjección *¡eh, bro!* figura ya en el *Diccionario de americanismos* (Estados Unidos y Puerto Rico) ‘para saludar de forma cariñosa’.

Aunque diversas voces agrupadas dentro de los dialectalismos podrían entrar dentro de este grupo, debemos aclarar que en este caso solo hemos incluido aquellas voces sin marca regional que parecen estar asociadas más al grupo etario juvenil que a la norma de origen concreta.

Dentro de este tercer grupo de creaciones propias del universo juvenil, entre las **asociaciones de significado** encontramos los siguientes usos –por orden alfabético–, según la norma de los jóvenes y el significado que adquieren. El número de menciones registradas en el corpus figura, como en otras ocasiones, entre paréntesis.

| Voz juvenil | Norma | Significado |
|--------------------------------|---|--|
| agregado (1) | andina | persona que asiste a una fiesta sin ser invitada |
| apagar la tele (1) | mexicano-CA | estar embriagado por la bebida |
| desatarse (2) | caribeña | divertirse sin pensar en las consecuencias |
| desbarrancarse (5) | mexicano-CA, andina, peninsular, caribeña | divertirse sin pensar en las consecuencias |
| despelucarse (3) ⁵⁸ | mexicano-CA, andina | divertirse sin pensar en las consecuencias |
| destetarse (1) | andina | divertirse sin pensar en las consecuencias |
| dinosaurio (1) | andina | Tacaño |
| empelicularse (1) | andina | Drogarse |
| enchufe (1) | caribeña | persona que asiste a una fiesta sin ser invitada |
| enroscado (1) | mexicano-CA | persona que se complica por todo |
| grabadora (1) | mexicano-CA | persona que habla mucho |
| infiltrado (5) | mexicano-CA, caribeña, andina | persona que asiste a una fiesta sin ser invitada |
| jugar a dos puntas (3) | mexicano-CA, andina, rioplatense | ser infiel |

⁵⁸ Solo para el caso de Panamá, el *Diccionario de americanismos* ofrece el significado de ‘animarse, cobrar vigor’.

| | | |
|---------------------------------------|------------------------------|--|
| mercancía (1) | peninsular | droga |
| morderse (1) | mexicano-CA | Besarse |
| papeles (2) | mexicano-CA, rioplatense | papel dinero, billetes |
| pasarla como el culo (7) | chilena, rioplatense | pasarla mal |
| rugir la tripa (3) | chilena, andina, rioplatense | tener hambre |
| sacudirse a alguien (1) ⁵⁹ | caribeña | terminar una relación con alguien |
| viajar (1) | mexicano-CA | Alucinar |
| volverse mierda (1) | caribeña | divertirse sin pensar en las consecuencias |
| volverse un culo (1) | caribeña | Enredarse |

Tabla 34. Voces juveniles por asociación de significado, según la norma de los informantes

Hay que indicar que todas estas voces fueron propuestas por los jóvenes en el cuestionario y que ninguna de ellas ha aparecido durante las conversaciones en grupo.

Como vemos en la tabla precedente, de las 44 voces clasificadas en este apartado, 13 se registraron en el grupo de los mexicanos-centroamericanos, 10 en los andinos, 8 en los jóvenes caribeños, 7 en el grupo rioplatense, 4 en el de chilenos y 2 en el grupo de jóvenes peninsulares.

La asociación por significado, con todo, fue más frecuente entre los jóvenes de la norma mexicano-centroamericana, en hablantes de sexo femenino, en mayores de 18 años y en la generación 2 (cf. gráficos 16 y 17).

Otra de las características del lenguaje juvenil, según explica Rodríguez González (2000a), es el uso de **voces malsonantes**, empleadas con el fin de alejarse de la cultura oficial.

Por lo que respecta al cuestionario, las voces malsonantes no son muy numerosas, y su presencia se registra con función disfemística como por ejemplo el caso de *mierda* para referirse a la ‘droga’ o el uso del verbo *coger* para referirse al hecho de ‘tener relaciones sexuales’. Estos términos del cuestionario no han sido clasificados dentro del grupo de voces malsonantes, ya que no aparecen en un contexto comunicativo y, como

⁵⁹ También para el caso de Panamá, el *Diccionario de americanismos* incluye el sentido de ‘terminar, salir alguien de una situación molesta que le causa fastidio’.

es sabido, estas voces solo adquieren el valor de difemismo en la interacción, donde tanto el emisor como el receptor las consideran como tales.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos concentramos en la presencia del uso de voces malsonantes en la conversación grabada en grupo. En este sentido, podemos indicar que son muy pocas las voces malsonantes registradas. En el grupo de jóvenes peninsulares se registró *mierda* (1), que sí recogimos al estar en la conversación; en el grupo de los caribeños la palabra *verga* (8) y su derivado *vergación*⁶⁰ (1), así como *coño* (6) y las locuciones *coño (d)e la madre* (1) y *coño (d)e tu madre* (1), *mierda* (1) y *puta* (1); en el grupo de mexicano-centroamericanos se registraron *mierda* (1), *coger* (1) y *¡qué poca madre!* (1); entre los andinos el verbo *joder* (2); en el grupo de rioplatenses solo se documenta *putear* (1) y, por último, en el grupo de chilenos no se registró ninguna voz de este tipo.

Los contextos de aparición de las voces malsonantes en la conversación fueron variados. Algunas de ellas aparecieron como parte del discurso del hablante (cf. los ejemplos de 7a y 7b), otras lo hicieron como parte de un discurso en el que se reportaba la palabra de otros o la propia palabra (cf. los ejemplos de 7c, 7d y 7e), en otros casos las palabras malsonantes aparecieron cuando el informante estaba hablando de ellas y de cómo se usaban (cf. el ejemplo de 7f), otras sirvieron para reaccionar ante alguna anécdota de un compañero del grupo (como el ejemplo de 7g) y otras para completar el discurso de un compañero (como en el caso de 7h). Como podemos ver, en algunos casos el uso de la palabra malsonante produjo hilaridad (cf. 7c y 7h) y en otros la palabra o expresión malsonante no se llegó a pronunciar en su totalidad (cf. 7g y 7h).

- (7) a. La gente está en eso... vomitando, se **cogían** a quien fuera, pasaban sobre todo mundo (6=MafD).
b. Había uno que en un momento lo tenían que sacar porque no paraba de **putear** al profesor (13=RbfF).
c. El año pasado o este año, un niño también al profesor de francés le tiró el pupitre y dijo: “no me **jodas**”... en pocas palabras “no me **jodas**” [risas] (10=AamS).

⁶⁰ Como interjección propia del oeste de Venezuela figura en el *Diccionario de americanismos*. Sirve para ‘expresar sorpresa y rechazo ante un hecho negativo’.

- d. Mis papás, “ay, pero si lo hacemos por tu bien” y que tal... y yo, y que “*mierda*, qué bien ni qué bien” (3=CafA).
- e. Yo sé que si enseñó mi *playlist* a alguno de allá de *HEC Montréal* me va a decir: “¿Qué *mierda* tienes en tu móvil?” (1=PbmD).
- f. Por ejemplo, cuando tú vienes y tú dices: “*Verga*, chamo, vení pa cá, marico⁶¹”... Y entonces tú ahí ya sabes... una frase... ya dijeron como ocho groserías seguidas (3=CafA).
- g. A: Todos los inmigrantes de toda la escuela odian a todos los quebecos (6=MafK). B: ¡*Qué poca ma(dre)*! (6=MafD).
- h. A: No tengo ganas de ponerme toda borracha y enfrente de gente que ni conozco... así de perder la cordura. Aquí les vale... les vale... (6=MafD). B: *Mier(da)*... [risas] (6=MafK).

Cabe destacar que todas estas voces malsonantes aparecieron en grupos donde participaron jóvenes de la misma norma dialectal y que en los grupos mixtos no se registró este tipo de usos, lo que nos invita a pensar que junto a interlocutores coetáneos de la misma norma dialectal estos jóvenes se sienten más cómodos y ‘libres’ para emplear este tipo de voces o para hablar sobre ellas. El estudio de Martínez López (2009) con jóvenes madrileños concluye que el lenguaje juvenil parece llevar al extremo la categoría malsonante, con el fin de violentar la norma y separarse del lenguaje adulto. Aunque también se registran voces malsonantes, en nuestra muestra no consideramos que dicha estrategia figure entre las más notorias y este hecho puede responder a la diferenciación dialectal o a la presencia de una adulta durante las conversaciones.

Como hemos visto, el uso de voces malsonantes dentro del grupo juvenil estudiado fue más frecuente en la norma caribeña, en hablantes de sexo femenino, en menores de 18 años y en la generación 1,5 (cf. gráficos 19 y 20).

El resumen general de todos los procedimientos que hemos presentado en este subapartado, y que caracterizan al léxico juvenil de la muestra, nos deja ver que se registran mayores promedios entre los jóvenes caribeños (3,69), de sexo femenino (2,77), menores de 18 años (2,46) y de la generación 1.5 (3,05).

⁶¹ La voz *marico* no ha sido clasificada como disfemismo, ya que como indica Martínez Lara (2009: 73-74) en el universo juvenil caraqueño voces como *marico* y *güevón/ güón* “que tienen una gran carga negativa, no son vistas como tales por el destinatario, al contrario, son percibidas como vocativos”. Este significado no figura en el *Diccionario de americanismos*.

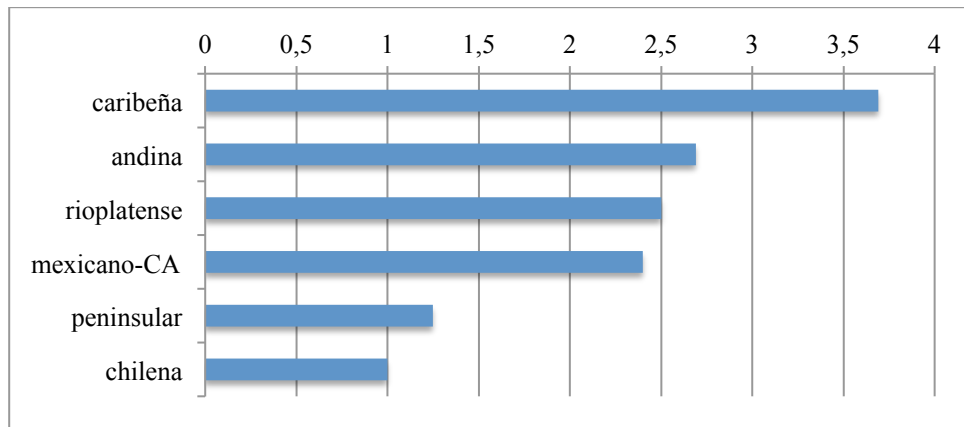


Gráfico 19. Creaciones propias del universo juvenil por norma dialectal

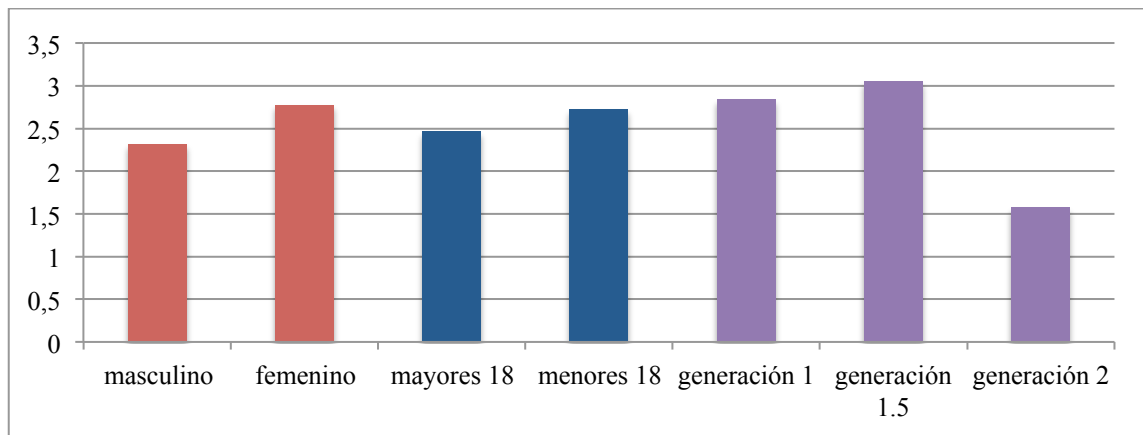


Gráfico 20. Creaciones propias del universo juvenil por sexo, edad y generación

7.5 Recapitulación

Para concluir y resumir este capítulo sobre los rasgos léxicos del habla de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal podemos señalar los siguientes hechos:

1. Tal y como indican los datos, la presencia de dialectalismos es superior en el cuestionario que en la conversación, lo que muestra que si bien el dialectalismo está presente en el lexicón mental de los informantes de la muestra, las voces dialectales no tienen la misma presencia en la conversación de estos jóvenes. Los campos léxicos que favorecen la presencia de voces regionales en el corpus

objeto de estudio son, en orden decreciente, las características personales (CP), el amor y la amistad (AA) y la diversión (DIV), tres de los aspectos más relevantes e importantes en la vida personal de un joven.

2. En cuanto a los préstamos léxicos del francés y del inglés, su promedio de uso es mayor en las conversaciones que en el cuestionario. Los campos léxicos que favorecen la presencia de préstamos son, en orden decreciente, los estudios y la actividad intelectual (EI), la moda (MOD) y los deportes (DEP), tres de los aspectos más importantes en la vida en sociedad de un joven.
3. El promedio de aparición de voces dialectales es mayor entre los jóvenes de la primera generación. En cambio, el préstamo y los dialectalismos de otras normas son más frecuentes en los grupos de la generación 1.5 y segunda generación.
4. En cuanto al género de los jóvenes, podemos destacar que en términos generales los procedimientos léxicos estudiados obtuvieron mayores promedios de uso entre los hablantes femeninos que entre los masculinos.
5. En cuanto al factor edad, cabe destacar que en el grupo de jóvenes menores de 18 años se registró un promedio mayor de préstamos, de dialectalismos de otras normas, y de creaciones juveniles por derivación y palabras malsonantes. Por el contrario, en los mayores de 18 los promedios de uso de dialectalismos propios, calcos, adaptaciones, acortamientos y asociaciones de significado fueron más elevados.
6. Los procedimientos propios del lenguaje juvenil como la derivación, el acortamiento, la asociación de significados y el uso de voces malsonantes fueron menos productivos que el de préstamos y regionalismos.
7. En las conversaciones de los grupos mixtos no se registró ningún mecanismo de creación léxica propio del habla juvenil y los promedios de uso de voces regionales, préstamos, adaptaciones y calcos fueron menores que en los grupos donde participaron jóvenes de la misma norma. Parece, entonces, que frente a la diversidad dialectal, en el plano léxico la vía que garantiza la plena comprensión entre los jóvenes de diferentes normas en situación de contacto es la estandarización.

8. Rasgos pragmáticos

Como vimos en el capítulo 3, una parte del corpus está constituida por conversaciones grabadas en grupo. La naturaleza de este material de estudio nos lleva a abordar su análisis desde la óptica del español coloquial oral, que hemos definido anteriormente como un tipo de registro informal en el que se tratan temas cotidianos, prevalece la espontaneidad y cuya función principal es la interacción. Los registros coloquiales, como bien señalaron Briz (1996) y Payrató (1992), se caracterizan por tener manifestaciones específicas en diferentes niveles de la lengua. Muchas de estas manifestaciones tienen incidencia en el nivel pragmático, que aborda los rasgos de la lengua en función del hablante, de la intencionalidad y del contexto en que surgen los distintos actos de habla.

Hemos decidido, entonces, dentro de este nivel emparentado con lo discursivo, acercarnos al estudio de aspectos tales como las formas de tratamiento (§ 8.1), el uso de marcadores discursivos (§ 8.2), el empleo del discurso reportado (§ 8.3) y los elementos de atenuación e intensificación (§ 8.4). Otro aspecto pragmático que destaca en las grabaciones es el turno en la conversación. Sin embargo, y dada la amplitud del trabajo, abordaremos este aspecto en una investigación futura.

8.1 Formas de tratamiento

El estudio de las formas de tratamiento, muy extendido en el mundo hispánico, ha sido abordado desde varios enfoques: gramatical, pragmático, diacrónico, diatópico y sociolingüístico (Carricaburo 2013: 135). El estudio de este aspecto incluye tanto las formas gramaticales (formas pronominales y verbales) como las nominales (nombres propios, familiares, ocupacionales, generales, cordiales y honoríficos) (Bertolotti 2015: 10).

A partir de este tipo de estudio, como señalan Bertolotti (2015: 10) y Álvarez y Freites (2010: 328), se reconocen significados manifiestos en el acto ilocutivo tales como la persona gramatical, la identidad social y dialectal, y la relación afectiva o la distancia entre los interlocutores.

Desde una perspectiva en la que se unen aspectos gramaticales, sociolingüísticos, dialectales y pragmáticos establecemos una revisión tanto de las formas de tratamiento

nominales como gramaticales empleadas por los jóvenes hispanos que viven en Montreal.

8.1.1 Formas de tratamiento nominales

Las formas de tratamiento nominales pueden dividirse en denotativas y connotativas (vid., entre otros, Carricaburo 1997: 50). Se consideran tratamientos denotativos los nombres propios y connotativos los vocativos que expresan un parentesco o relación social (*padre, primo, jefe*), los que hacen énfasis en la afectividad (*mi amor*) y los que dan indicio de edad, rasgo físico, característica intelectual o moral, y origen racial (*mi vieja, flaco, genio, gringo*).

En la investigación que nos ocupa abordamos las formas de tratamiento nominales a través de dos instrumentos: el cuestionario y la conversación grabada en grupo. El cuestionario cuenta con 8 ítems en los que se pregunta acerca de la forma de tratamiento nominal empleada con la madre y el padre, el abuelo y la abuela, la pareja, los amigos y las amigas, y los profesores. El modelo de pregunta empleado es el siguiente:

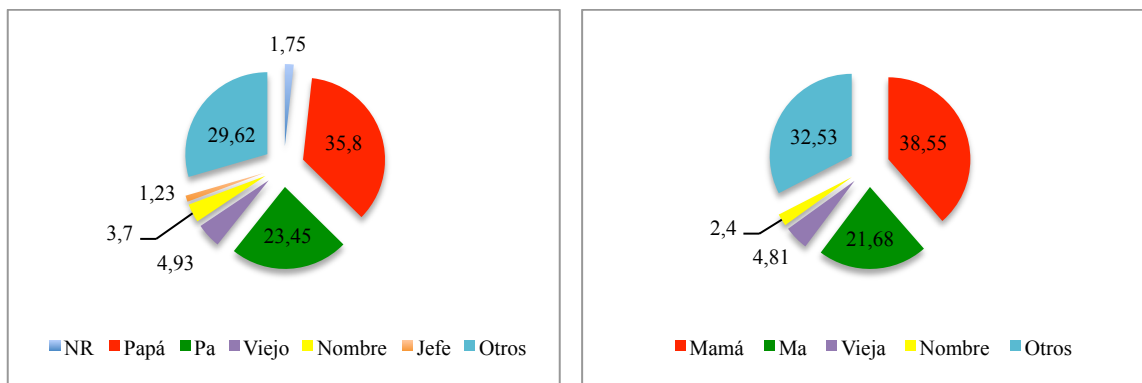
(084) Cuando hablas con tu abuela, ¿cómo la llamas?

(1) abuela; (2) abuelita; (3) abue; (4) vieja; (5) la llamas por su nombre; (6) otro(s): _____

Cabe destacar que, si bien la entrevista no fue diseñada con el propósito de obtener formas de tratamiento, por tratarse de una conversación grabada en grupo surgieron formas de tratamiento durante la interacción. De las 191 formas de tratamiento registradas (cf. tabla 3) hacia miembros del grupo o hacia personas que no formaban parte del grupo, pero con las que los entrevistados tuvieron contacto durante la entrevista, se registraron 16 formas nominales.

En cuanto a los tratamientos familiares, los datos del cuestionario dejan ver que, de manera general, entre los jóvenes hispanos de Montreal –para el parentesco de padre y

madre– prevalecen las formas *papá* y *mamá*⁶² seguidas del grupo “otros” y de las formas apocopadas *pa* y *ma*, como muestran los porcentajes presentados en los siguientes gráficos.



Gráficos 1 y 2. Formas de tratamiento hacia el padre y la madre

Entre las formas que se registraron en el grupo “otros” figuran para el padre las formas de tratamiento *chango*, *padre* y *papa* (jóvenes mexicano-centroamericanos), *nene* (hablante rioplatense) y *pito* y *daddy* (jóvenes andinos). La forma *papi* fue propuesta por jóvenes de origen andino, caribeño y chileno, y la forma *papito* por jóvenes andinos, mexicano-centroamericanos y chilenos. Dentro de esta categoría, para el tratamiento a la madre, aparecen formas como *vidita*, *bichote*, *bichito*, *mamasota*, *mamacita*, *madre* y *progenitora* (jóvenes andinos), así como el uso de sobrenombres particulares (jóvenes caribeños) y *jefa* y *madre* (hablantes mexicano-centroamericanos). La forma *mami* se registró en jóvenes de origen andino, caribeño, rioplatense y chileno, mientras que la forma *mamita* se registró en el grupo chileno y mexicano-centroamericano.

Una revisión por norma dialectal nos deja ver que las formas particularizadas o de diminutivo (*papi* y *mami*) registradas bajo el grupo “otros” son más productivas para ambos parentescos en los grupos andino y caribeño; que la forma convencional *papá* y *mamá* tienen un mayor número de menciones en los grupos chileno, peninsular y rioplatense; y que el grupo mexicano privilegia el uso de *mamá* para el tratamiento de la madre y la forma apocopada *pa* para el tratamiento del padre.

⁶² Según Carricaburo (1997: 52), en español general *papá* y *mamá* son los títulos preferidos para referirse a los padres y estas formas alternan con *papi/mami*, *papito/mamita*, *papaíto* o *papacito/mamaíta* o *mamacita*, además de las apócope *pa* y *ma*.

La edad no parece marcar una diferencia sustancial en la selección de una forma de tratamiento hacia el padre o la madre, pues tanto los mayores de 18 años como los menores de 18 años privilegian el uso de las formas convencionales *papá* y *mamá*, seguido del grupo “otros” y de la forma apocopada *ma*. La única pequeña diferencia podría quedar establecida en el hecho de que los mayores de 18 años reportan un porcentaje ligeramente mayor de uso del nombre propio para dirigirse a sus padres, mientras que los menores de edad registraron un porcentaje ligeramente mayor en el uso de los vocativos *viejo* y *vieja*. El uso del nombre propio para llamar a los padres podría, de alguna manera, romper con la marcada jerarquía que se pone de manifiesto en el tratamiento nominal en el ámbito familiar, pues mientras ciertos parentescos como el de los padres, tíos, abuelos, son nombrados por un título, en otros parentescos (hijos, primos, sobrinos, nietos) suele emplearse el nombre y no el título de parentesco (Carricaburo 1997: 51). Esta manifestación lingüística podría también dar inicio al final de una fase del desarrollo adolescente, en la que se elabora el “duelo” en los padres por la pérdida de la infancia y con ella la dependencia filial, con el fin de construir una relación más autónoma en la vida adulta (Aberastury y Knobel 2010: 107-109).

Los porcentajes relativos a los datos anteriores pueden confirmarse en el gráfico 3. En la imagen no se incluyen los valores NR (no respondió), ni las formas *jefe* (para interactuar con el padre) o *jefa* (para interactuar con la madre) propuestas de forma muy aislada por dos jóvenes mexicanos (un chico y una chica respectivamente), menores de 18 años y de la generación 1.5.

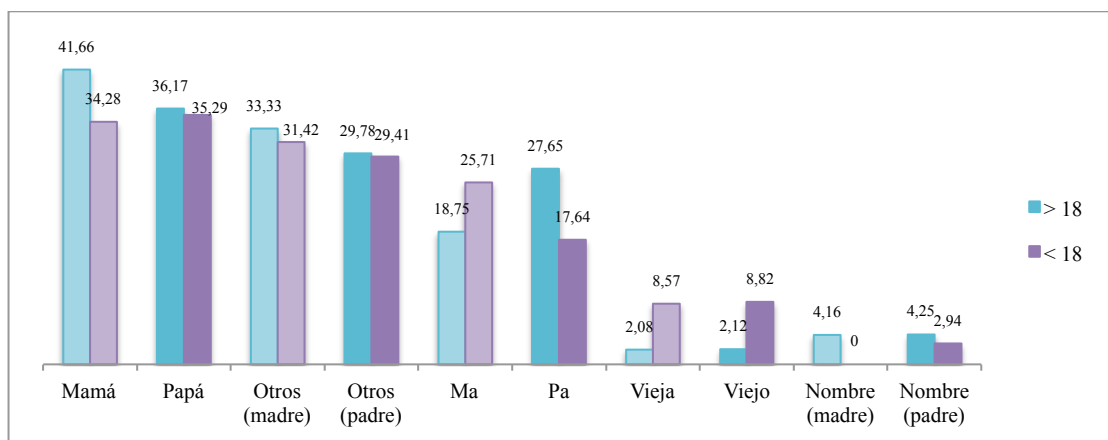


Gráfico 3. Formas de tratamiento hacia el padre o la madre según la edad

El género, por el contrario, sí parece arrojar mayores diferencias en la selección de la forma de tratamiento hacia el padre o la madre. En efecto, mientras el grupo masculino hizo una selección mayor de las formas *papá* y *mamá*, seguidas de las formas apocopadas *pa* y *ma*, los hablantes femeninos hicieron más propuestas particularizadas y emplearon las formas de diminutivo *papi-papito* y *mami-mamita*⁶³, seguidas de las formas *papá* y *mamá*. Además, en el grupo masculino se registraron más usos de *viejo* y *vieja* que en el grupo femenino. En cuanto al uso del nombre propio, los chicos prefirieron este uso para dirigirse a la madre y las chicas para dirigirse al padre. Lo anterior queda reflejado en el gráfico 4. El uso del nombre propio hacia los padres también ha sido señalado en la juventud madrileña, especialmente en informantes femeninos (Molina 2002).

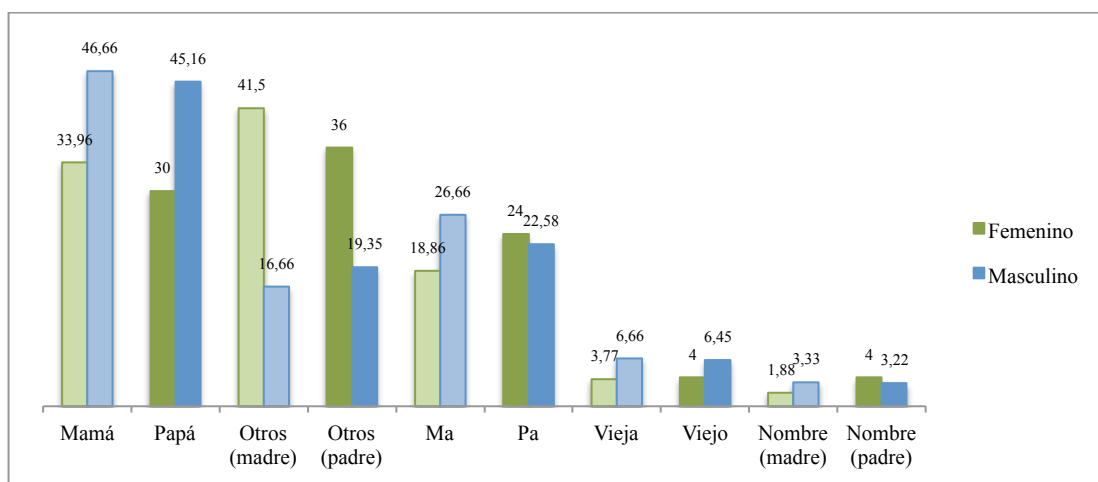


Gráfico 4. Formas de tratamiento hacia el padre o la madre según el sexo

El siguiente gráfico (5) muestra que el vocativo *mamá* es la forma de tratamiento más productiva en las generaciones 1.5 y 2, mientras que el grupo “otros” reúne un mayor porcentaje en la primera generación. El uso del nombre propio hacia los progenitores alcanzó mayores porcentajes en la primera generación que en las generaciones 1.5 y 2. Las otras formas de tratamiento no muestran una conducta

⁶³ Cabe destacar que durante las entrevistas se verificó en la interacción real con sus madres el uso de *mami* por parte de una hablante caribeña y de una hablante andina.

semejante en los grupos generacionales, lo que nos lleva a pensar que estos usos no se asocian al grupo generacional del hablante.

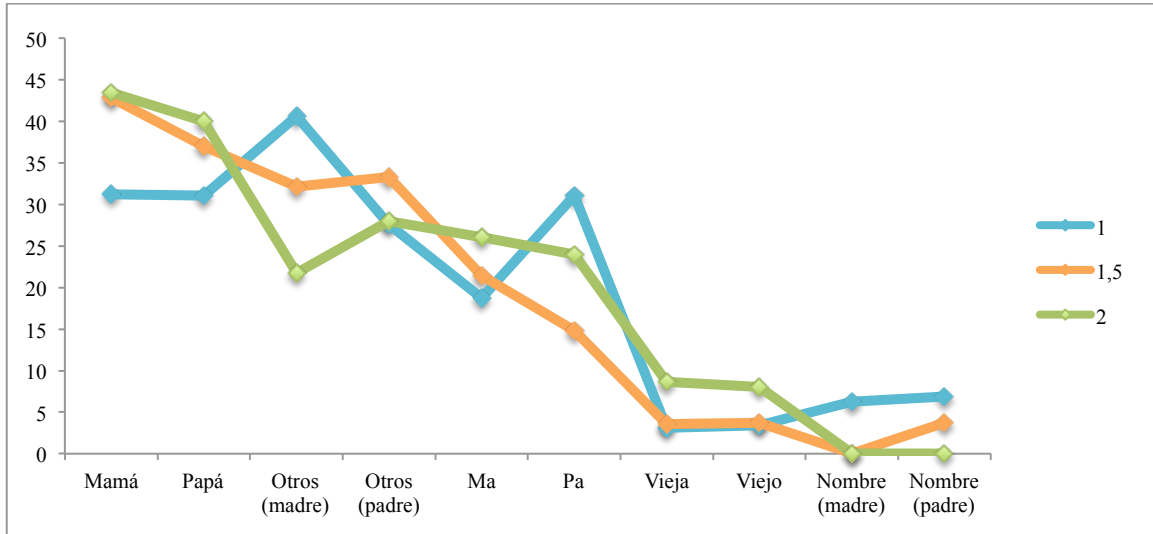
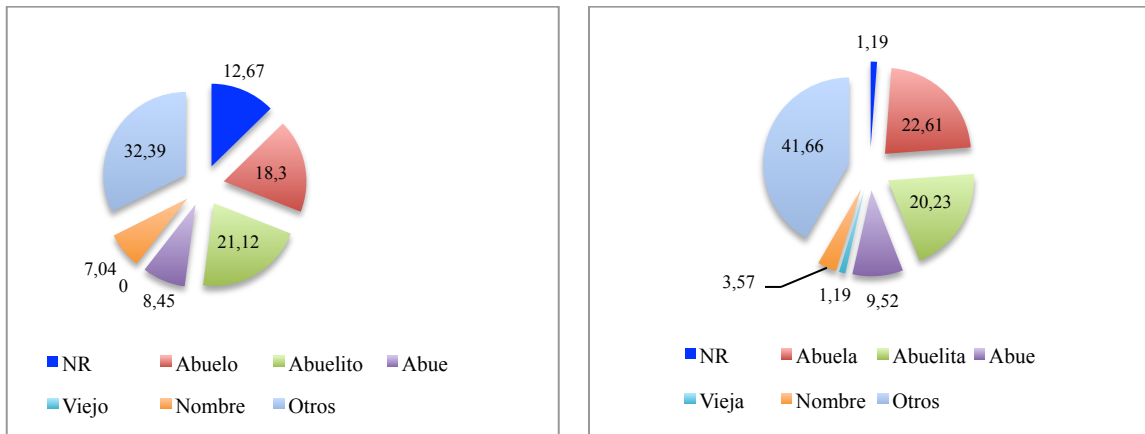


Gráfico 5. Formas de tratamiento hacia el padre o la madre según la generación de inmigrante

En cuanto a las formas de tratamiento empleadas hacia los abuelos, el grupo “otros” fue el más productivo, seguido de las formas *abuela* y *abuelito*, como puede apreciarse en los gráficos 6 y 7.



Gráficos 6 y 7. Formas de tratamiento hacia el abuelo y la abuela

Entre las formas que se clasificaron en el grupo “otros” se registraron *ito/ ita*, *papapa/ mamama*, *papi/ mami*, *papito/ mamita*, *ñato*, *mamaíta* y el uso de sobrenombres

en el grupo andino; *papá + el nombre, mamáita, nono/ nona, abu, abunchi* y el uso de sobrenombres en el grupo caribeño; *tata, mama, tata + nombre, mama + nombre, yaya + nombre, papi, mimi* en el grupo chileno; *papá/ mamá, papá/ mamá + nombre en diminutivo, lito, tita, yayo/ yaya* en el grupo mexicano-centroamericano; *abu* en el grupo peninsular; y *abu, tata y mama* en el grupo rioplatense. Carricaburo (1997: 54), por su parte, indica que en el tratamiento hacia los abuelos son comunes las formas *abuelo/ abuela, abu/ abue*, que se registran también las formas *tatatata y mamamama*, y que en Argentina, Uruguay, Chile, Venezuela y Colombia se emplean también las formas *nono/ nona*.

Desde el punto de vista dialectal, podemos afirmar que las formas de tratamiento *abuelo/ abuela* fueron las más seleccionadas por los jóvenes peninsulares y rioplatenses; las formas con el diminutivo *abuelito/ abuelita* fueron preferidas por los mexicano-centroamericanos; en el grupo de chilenos y andinos predominaron las creaciones particulares, formas de diminutivo o apocopadas (reportadas anteriormente); y en el caso de los jóvenes caribeños, las formas de tratamiento preferidas fueron *abuelo* y creaciones particulares hacia la abuela.

Por lo que respecta al grupo etario, cabe señalar que los mayores de 18 presentan un mayor número de formas de tratamiento en el grupo “otros”, mientras que en el caso de los menores de 18 la selección parece estar más diversificada entre la opción “otros”, la forma estándar *abuelo/ abuela* y las formas con diminutivo *abuelito/ abuelita* como podemos apreciar en el gráfico 8.

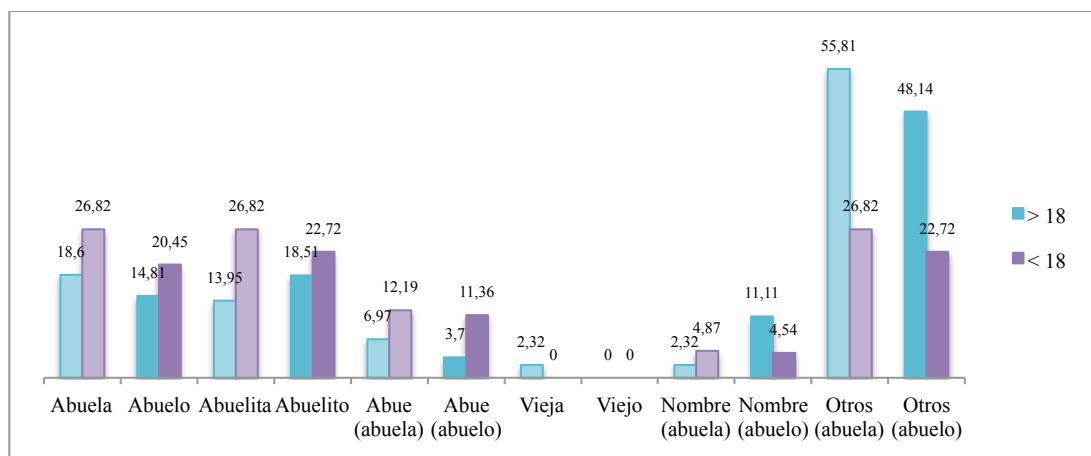


Gráfico 8. Formas de tratamiento hacia el abuelo y la abuela según la edad

En cuanto al género, mientras que las jóvenes hispanas de Montreal registraron más formas en el grupo “otros”, seguidas de las formas de tratamiento con diminutivo *abuelito/ abuelita*, los jóvenes privilegiaron también el grupo “otros” seguido de las formas estandarizadas *abuelo/ abuela*, como vemos en el gráfico 9.

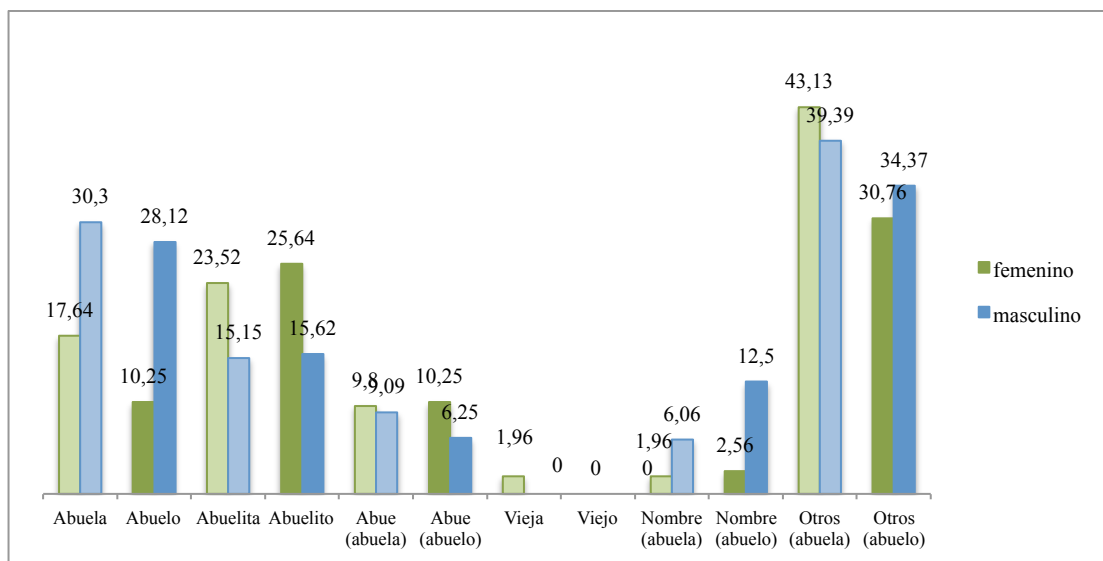


Gráfico 9. Formas de tratamiento hacia el abuelo y la abuela según el género

En relación con el grupo generacional, la primera y segunda generaciones propusieron mayor número de tratamientos particularizados en el grupo “otros”, a diferencia de la generación 1,5 que hizo una selección más equilibrada entre el grupo “otros”, las opciones estandarizadas *abuelo/ abuela* y las formas de diminutivo *abuelito/ abuelita*. Los datos anteriores quedan ilustrados en el gráfico 10.

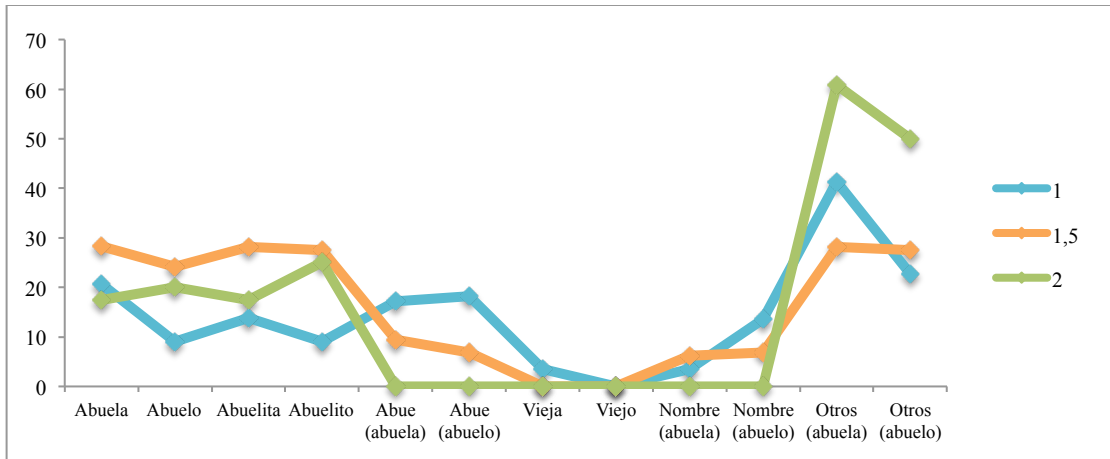


Gráfico 10. Formas de tratamiento hacia el abuelo y la abuela según la generación de inmigrante

A modo de resumen, podemos remarcar que las formas de tratamiento hacia los abuelos son más libres y particularizadas en los jóvenes mayores de 18 años, de sexo femenino y de primera y segunda generación. Los jóvenes menores de 18 años, de sexo masculino y de generación 1.5 mostraron preferencia por las formas de tratamiento más estandarizadas en la interacción con sus abuelos.

Entre los tratamientos nominales dirigidos a personas con las que no se da un vínculo consanguíneo *familiar* se dieron, por norma dialectal, los siguientes tratamientos nominales (vid. tabla 1). El número entre paréntesis indica la cantidad de selecciones que obtuvo cada voz. NP hace referencia al nombre propio.

| Norma Interlocutor | Peninsular | Caribeña | Mexicana-CA | Andina | Rioplatense | Chilena |
|---------------------------|---|---|--|---|--|--|
| Profesor | señor (3) NP (2) | profe (8) profesor (4) señor (4) NP (1) | señor (4) profesor (2) profe (2) NP (2) don + NP (1) miss (1) señorita (1) | profe (8) profesor (4) señor (4) don + NP (1) NP (1) | NP (4) profe (3) señorita (3) seño (3) profesor (1) señor (1) | profesor (1) NP (1) |
| Amigo | NP+diminutivo (4) NP (3) bro (1) tío (1) | NP (8) pana (7) marico (4) chamo (3) NP+diminutivo (3) bro (1) baby (1) | NP (7) bro (3) NP+diminutivo (3) men (2) feo (2) marico (1) chavo (1) copa (1) pendejo (1) rata (1) | NP (6) NP+diminutivo (6) parce (6) men (4) bro (2) brother (1) marico (1) güey (1) chamo (1) chicuelo (1) jovencito (1) señorito (1) parcero (1) socio (1) nerd (1) pata (1) | NP (6) NP+diminutivo (6) che (1) boludo (1) | NP (3) NP+diminutivo (3) weón (2) brother (1) bro (1) men (1) marico (1) |
| Amiga | NP+diminutivo (4) NP (3) amiga (1) tía (1) | NP (11) amiga (3) chama (3) pana (2) NP+diminutivo (2) marica (1) | NP (6) NP+diminutivo (6) fea (2) chava (1) amiga (1) loca (1) rata (1) | NP+diminutivo (6) marica (5) NP (5) nena (4) amiga (2) chama (2) mami (2) chica (2) pana (1) amiguis (1) | NP (6) NP+diminutivo (6) amiga (2) che (1) boluda (1) | NP (4) NP+diminutivo (3) |

| | | | | | | |
|----------------------|---------------------------------------|--|---|--|--|-----------------------------------|
| | | | | chola (1) marica (1) chica (1) parcera (1) | | |
| <i>Pareja</i> | NP (2) princesa (1) mi niña (1) | amor (7) NP (6) cielo (4) corazón (4) gordo/gorda (2) bebé (1) belleza (1) cuchi (1) cushuro (1) mi amol (1) Mi amor (1) poussin (1) chéri (1) | NP (6) amor (5) bebé (4) corazón (3) cielo (2) chiquita (1) vieja (1) | amor (5) NP (4) cielo (3) corazón (2) bebé (2) mi amor (1) gordo/gorda (1) baby (1) nené (1) mi rey (1) cielito (1) mi vida (1) | amor (4) NP (3) gordo/gorda (1) bibi (1) “Otros” (2) | NP (2) corazón (2) amor (1) |

Tabla 1. Inventario de tratamientos nominales en relaciones no consanguíneas por norma dialectal

La tabla anterior deja ver que entre los tratamientos nominales se registran muchas voces con marca regional (cf. *tío, pana, che, boludo, chava, weón*, entre otras), que ya fueron tratadas en el capítulo dedicado al léxico, y en especial en las relaciones entre amigos⁶⁴. Por su parte, las formas *chamo/ chama* en la norma andina fueron reportadas por dos hablantes de la región andina de Venezuela, área que comparte muchos rasgos léxicos con la variedad caribeña mayoritaria en el país.

Cabe destacar, asimismo, que la opción “nombre propio + diminutivo” para el tratamiento a un amigo o a una amiga fue seleccionada fundamentalmente por informantes mujeres y que cuando fue seleccionada por un informante masculino estuvo siempre dirigida a una mujer. En este sentido, Criado (2016: 50) indica que, si bien el resultado de su investigación no marca mayores diferencias de género en cuanto al uso del diminutivo, es recurrente que en las investigaciones sobre el tema se afirme que el diminutivo es más frecuente “cuando la mujer es hablante o destinataria de un texto”. Esta información sobre la asociación del uso del diminutivo al género femenino queda verificada en otros estudios más específicos desde el punto de vista dialectal, entre los que podemos citar el de Jani (2009), sobre el uso del diminutivo en revistas para jóvenes mexicanas, o la tesis de John (2013), sobre el diminutivo como índice del género en el español de Madrid. Asimismo, parece que, de manera general, durante la infancia las niñas estarían en mayor contacto con las formas diminutivas. A este respecto algunos autores afirman que las niñas están más expuestas a recibir tratamientos en diminutivo por parte de sus padres, mientras que los niños reciben tratamientos más estandarizados (Gleason *et al.* 1994, Eckert y McConnell-Ginet 2013: 9).

El estudio de los vocativos en el lenguaje juvenil (Jørgensen y Drange 2011, Jørgensen 2009b, Jørgensen y Aarli 2012) sigue la teoría de los vocativos de Leech (1999) en la que se establece una asociación entre el lugar de aparición del vocativo (inicial, media, final) y su función en el enunciado (llamar la atención, distinguir al interpelado, reforzar y mantener la relación social). Los resultados de los estudios anteriores, que abordan el tema en jóvenes de Madrid, Santiago de Chile y Oslo,

⁶⁴ Carricaburo (1997) reporta, entre las formas nominales hacia los amigos, las siguientes: *guapa, tía/ tío, chaval, gordis, gilipollas* y *loca* en España; *cabro, flaco, guatón* en Chile; *nato, primo, compadre* en Perú; *pelado* en Colombia; *chamo, pana, vale* en Venezuela; *man, chabón, flaco/ flaca* en la región rioplatense; *primo, cuate, carnal* en México; y *mano* y *cuate* en Guatemala.

muestran que en las tres capitales y en las dos lenguas (aunque con ciertas restricciones discursivas en el caso del noruego) se usa el vocativo con su función propia de llamar la atención o distinguir al interlocutor. En el caso de las capitales hispanas, cabe destacar que entre los jóvenes de Madrid se evidencia un uso bastante parejo del uso del vocativo en sus tres funciones, mientras que en el caso de los jóvenes chilenos, con frecuencias mucho más bajas que las de los madrileños, se prefiere el uso del vocativo en posición final y, por tanto, con la función principal de mantener o reforzar la relación social. Como explica Jørgensen (2011), siguiendo a García-Vizcaíno y Martínez-Cabeza (2005) y Briz (2007), esta conducta de los jóvenes hispanos podría dar cuenta de sociedades de mayor acercamiento cultural (jóvenes madrileños) o de mayor distancia interpersonal (jóvenes chilenos).

En cuanto a los datos de la entrevista en nuestra muestra, cabe destacar que se registraron los tratamientos nominales *chamo* (joven caribeño) (cf. 1a), *bicha* (joven caribeña) (cf. 1b), *nombre propio* y *nombre propio + diminutivo* (hablantes caribeños en grupo) (cf. 1c). Un joven peruano empleó la forma *compadre* en un uso genérico o impersonal (cf. 1d) y, hacia la entrevistadora, algunos jóvenes colombianos usaron la forma *señora*. Aunque son comunes en el habla juvenil los vocativos de tono malsonante que han perdido su carga negativa (Molina 2002, Martínez Lara 2009, Jørgensen y Drange 2011, Jørgensen y Aarli 2012), en nuestro corpus no se ha registrado este tipo de vocativos en la interacción directa, probablemente por la presencia de un adulto en el grupo, pero se registra el uso de *marico* como vocativo en un discurso reportado de una joven caribeña (cf. 3c).

- (1) a. No, **chamo**... en serio chamo, te voy a dar un abrazo (3=CamR).
 b. Pero tú si pides, **bicha** [risas] (4=CbfY).
 c. [**NP + diminutivo**], pero a ti no te gusta son... por otras cosas, otros factores que... (4=CbfM).
 d. El que es pobre es que quiere ser pobre, **compadre**. Si quieres ser rico, puedes ser rico (11=AbmA).

De los 16 casos registrados en nuestro estudio entre jóvenes caribeños y andinos, 5 (31 %) se ubican en posición inicial y cumplen la función de llamar la atención o interpelar al interlocutor, 3 (19 %) se encuentran en posición media y 8 (50 %) en posición final, con la función de reforzar o mantener la relación social. Aunque

se registran usos en todas las posiciones, es evidente que el empleo del vocativo, de manera semejante a la conducta de los jóvenes chilenos, busca fundamentalmente el refuerzo social.

8.1.2 Formas de tratamiento pronominales

En cuanto a las formas de tratamiento pronominal, cabe destacar que de un total de 191 formas de tratamiento (cf. tabla 3), 175 corresponden a este tipo (pronominales/verbales, cambio de código, impersonales). Se registraron en interacciones de un participante hacia la entrevistadora, de un participante hacia otro o de un participante hacia el grupo. En este apartado hemos incluido también aquellos enunciados genéricos o impersonales que toman una forma de tratamiento pronominal.

Las formas de tratamiento han sido ampliamente estudiadas en español, ya que cuenta en su sistema pronominal con una segunda persona que goza de gran variedad. Fontanella (1999) describió cuatro sistemas de tratamiento pronominal en el mundo hispano que se basan en la noción gramatical de número (singular-plural) y en nociones pragmático-discursivas (confianza-formalidad). De acuerdo a estos criterios, los cuatro sistemas de tratamiento quedarían distribuidos de este modo.

| | | Singular | Plural | Ubicación geográfica |
|------------------|-------------------|----------|-------------|--|
| Sistema 1 | <i>Confianza</i> | tú | vosotros/as | Península ibérica, con excepción de Andalucía |
| | <i>Formalidad</i> | usted | ustedes | |
| Sistema 2 | <i>Confianza</i> | tú | ustedes | Península ibérica (Andalucía occidental, partes de Córdoba, Jaén y Granada), Canarias y América (Perú, México, Colombia y Venezuela, Antillas y parte de Uruguay). |
| | <i>Formalidad</i> | usted | | |
| Sistema 3 | <i>Confianza</i> | tú-vos | ustedes | Chile, Bolivia, sur de Perú, parte de Ecuador, parte de Colombia, oeste de Venezuela, región limítrofe de Panamá y Costa Rica y el estado mexicano de Chiapas. |
| | <i>Formalidad</i> | usted | | |
| Sistema 4 | <i>Confianza</i> | vos | ustedes | Argentina, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Paraguay, Honduras y El Salvador (donde también puede alternar con el sistema 2). |
| | <i>Formalidad</i> | usted | | |

Tabla 2. Sistemas de tratamiento pronominal en el mundo hispano, según Fontanella (1999)

Estos sistemas de tratamiento propuestos por Fontanella (1999) se confirman en gran medida en las interacciones de los jóvenes hispanos de Montreal registradas durante las conversaciones grabadas en grupo.

Además de las formas pronominales de tratamiento, hemos incluido dentro de este apartado las formas de tratamiento que aparecen en estrategias de generalización. Kluge (2010: 1111) explica que las formas pronominales en esta función no son deícticas, ya que no tienen como referente un interlocutor directo presente en la situación de comunicación. Por otro lado, aunque resulta complicado determinar las funciones de este uso genérico, el pronombre (*tú, vos, usted*) puede abrigar un *yo* encubierto o puede referirse a “todo el mundo” y, por tal motivo, en una gran parte de los casos podría sustituirse por el pronombre *uno*.

Al sistema 1, responden las formas registradas en los jóvenes de origen peninsular, pues entre pares surge el tuteo. Sin embargo, para dirigirse al grupo emplean *vosotros*, y para dirigirse a la entrevistadora (mujer caribeña de 45 años) alternan entre *tú* y *usted*: uno de los hablantes madrileños empleó siempre *tú*, mientras que el otro hablante madrileño alternó el uso formal y el de confianza; el hablante de origen murciano, que había sido alumno de la entrevistadora, empleó permanentemente la forma *usted*. En cuanto al uso predominante del tuteo en los jóvenes de origen madrileño, cabe destacar que este fenómeno, producto de un cambio social en la sociedad madrileña y que apunta a relaciones familiares y sociales más solidarias y simétricas, se aceleró durante el siglo XX y parece ser un fenómeno bastante generalizado, presente no solo en el grupo etario juvenil, sino en los distintos grupos que conforman la comunidad lingüística madrileña (Molina Martos 2010: 33-34). El uso de *vosotros* es un rasgo característico del centro-norte peninsular y de las hablas andaluzas occidentales (Moreno Fernández 2009c: 162). Dentro de este grupo se registraron, además, casos de tuteo en enunciados impersonales o generalizadores en el que la segunda persona de singular podría ser sustituida por el indefinido *uno*, como puede verse en (2).

- (2)c –¿Y la relación por ejemplo con los profesores? Con... ¿Hay diferencias entre el sistema francés, el español y el quebequense? (Entrevistadora).
–Entre el quebequense y el español hay un... [los profesores] **te** dan su número de teléfono. Eso lo dice todo (1=PbmL).

El grupo caribeño (de origen venezolano) entraría dentro de los sistemas 2 y 3 propuestos por Fontanella (1999). Estos jóvenes emplearon la forma *tú* en las interacciones tanto con la entrevistadora (3a) como con un compañero de la misma edad (3b). Se verifica entonces –en el tratamiento de los jóvenes hispanos de origen caribeño de Montreal– el modelo preferentemente tuteante que caracteriza el tratamiento pronominal en Venezuela (RAE/ASALE 2009: 214). Dentro de este grupo, los jóvenes maracuchos emplearon eventualmente formas voseantes con función generalizadora (3d), o como tratamiento entre amigos (3c). Cabe recordar que el “voseo zuliano se registra en casi todos los ámbitos sociales” (RAE/ASALE 2009: 214) y es percibido por los zulianos como una clara marca identitaria (Páez Urdaneta 1981: 94).

- (3) a. ¿Qué quieres que **te** pase? (4=CbmN).
 b. Pero... ¿**tú** vives acá? (4=CbfR).
 c. –¿Cuándo la usas, cómo lo usas? (entrevistadora).
 –Bueno, como... como “chamo, marico, **vení** pa’cá, marico” (10CamA).
 d. O le **ponéis** los tacos, pero no tienen... o sea, están los tacos y están los... el mismo zapato, pero sin los tacos abajo (10CafG).

Como ya hemos explicado en varios apartados, el grupo mexicano-centroamericano estuvo conformado por jóvenes de origen mexicano, salvadoreño y guatemalteco. La variedad dialectal de origen de los jóvenes de este grupo, al igual que el de los jóvenes venezolanos, también da cuenta de los sistemas de tratamiento 2 y 3 antes expuestos. El grupo mexicano-centroamericano privilegió el uso de la forma *usted* para dirigirse a la investigadora, de la forma *tú* para interactuar con un par y el uso de *ustedes* para interactuar con el grupo. Si bien Guatemala y El Salvador son zonas voseantes, esta forma de tratamiento no se hizo presente durante las conversaciones.

En cuanto a El Salvador (Moser 2010: 279, RAE/ASALE 2009: 214, Carricaburo 1997: 44), en esta zona conviven el tuteo, el voseo y el ustedeo. El *vos* se asocia a un trato más familiar, pero en las zonas urbanas hay tendencia a evitar el voseo pronominal. El ustedeo, por su parte, alterna en el plano familiar con el voseo y se emplea especialmente en relaciones jerárquicas como en el trato hacia los padres y

otros familiares de mayor edad. El ustedeo, por último, es recurrente también en relaciones sociales de mayor formalidad que suponen una relación jerárquica como el trato hacia un sacerdote o un funcionario público. Moser (2010: 280) indica que entre estas dos formas de tratamiento opera el *tú*, de uso más ocasional, que parece ocupar una posición intermedia entre el *vos* y el *usted* de acuerdo al nivel de cercanía y formalidad y que parece estar en competencia con el voseo.

En nuestra muestra, la hablante salvadoreña empleó hacia la entrevistadora la forma de tratamiento *usted* (cf. 4a), muy posiblemente como consecuencia de la diferencia etaria. Aunque durante la conversación no surgieron de manera directa tratamientos hacia los participantes, cabe destacar que en el discurso reportado de esta informante se registran usos de formas de tratamiento. De esta manera, podemos señalar que en el contexto quebequense, los ejemplos registrados en esta informante dejan ver el tuteo como el trato más generalizado de los profesores a los estudiantes y entre amigos (cf. 4b-c). En el contexto salvadoreño, en el discurso reportado registrado el tuteo es la forma predominante entre primos (cf. 4d), de los padres a los hijos (cf. 4e), de los tíos a los sobrinos (cf. 4f), y de gente desconocida hacia la informante joven (cf. 4g).

- (4) a. No, pues... yo... eh... como **le** dije, estuve en un programa especial en la secundaria (8=MbfD).
- b. ...también estaba un profesor de español que tuve en la secundaria, que yo me acuerdo que había un alumno muy, pero muy irrespetuoso, o sea, **le** decía [el profesor]: “**siéntate**”, y luego “no... que no me quiero sentar” (8=MbfD).
- c. ...una de esas amigas que estaba conmigo en la clase de secundaria me decía: “ay, **tiene**s que enseñarme a bailar” (8=MbfD).
- d. Y, pues crecí con mis hermanas, mis primos, entonces siempre hablábamos español, pero viajaba mucho a Ontario, entonces ahí fue donde... donde aprendí el inglés, porque mis primas no entendían nada de español [...] Entonces no nos entendíamos. Yo así: “¿**Quieres** jugar?”, y ellas: “What are you talking about?” [risas] (8=MbfD).
- e. A veces yo quería salir y mi mamá me decía: “no, **quédate** conmigo”, y no... por eso no me dejaba ir, porque quería pasar tiempo conmigo (8=MbfD).
- f. Cuando fui a El Salvador, hace unos cuantos años, acompañé a mi tía a su trabajo, porque ella es profesora de kínder... Entonces llegamos allá y me dijo: “ah, **tú** le **vas** a dar la clase de inglés, **tú**”, y yo: “okey” (8=MbfD).

g. Digamos, si voy allá, eh... mi tía conoce a toda la gente, toda la gente la conoce, la gente me conoce... “ah, **tú eres** la hija de tal persona”, y yo “sí, ¿y este quién es?” [risas] (8=MbfD).

Si bien en los ejemplos de formas de tratamiento que se han hecho evidentes en el discurso reportado el hablante funciona como eco de un interlocutor del que reproduce el discurso –y en este sentido podría darse una fusión de puntos de vista de diversos interlocutores–, cabe destacar que reflejan aparentemente un avance del tuteo como forma de tratamiento en las relaciones sociales o familiares entre miembros de igual jerarquía o de interlocutores de mayor jerarquía a menor jerarquía.

En cuanto al español de Guatemala, la RAE/ASALE (2009: 214) menciona que el voseo, sin distinción de clases sociales, corresponde al tratamiento informal o familiar y que es más frecuente en hablantes de sexo masculino que en hablantes de sexo femenino. Carricaburo (1997: 43), por su parte, indica que el tuteo responde a un tratamiento de confianza intermedia y que es más habitual entre hombres que entre mujeres. Según esta autora, en la sociedad guatemalteca la selección de la forma de tratamiento está íntimamente relacionada al sexo y a la edad del hablante: i) el voseo entre hablantes de sexo masculino se considera un rasgo de homosexualidad; ii) las mujeres emplean en la intimidad formas voseantes hacia el marido, pero en la vida social deben tutearlo; iii) el tratamiento hacia la madre varía de la infancia a la juventud y pasa de *usted* a *vos*; iv) el hermano mayor tiende a recibir *usted* como forma de tratamiento, mientras el hermano menor tiende a recibir *vos*. Pese a que en el grupo de hablantes guatemaltecas había dos hermanas y una amiga cercana, la forma de tratamiento registrada entre ellas fue siempre *tú*. Sin embargo, en la entrevista surgió un comentario acerca del uso que hacen de ciertas formas de tratamiento. Este fragmento deja ver que para las jóvenes hispanas de origen guatemalteco el uso de *usted* se reserva al tratamiento de respeto para las personas adultas (5a); el *tú* y el *vos* pueden ser empleados para dirigirse a una amiga (5b); *tú* y *vos* son formas de tratamiento comunes en el ámbito familiar (5c); *vos* se usa generalmente con los hermanos, pero podría usarse con los padres en una situación muy informal en la que prevalece el humor (5d); y *tú* se emplea generalmente con los padres (5e).

- (5) a. Como ellos, a veces hay personas que te dicen “no, dime **tú**”, pero nosotros no estamos acostumbrados a decirle **tú**, le decimos **usted**. Y aunque nos digan “llámame **tú**”, no queremos decirle eso porque ya estamos acostumbrados que a una persona adulta hay que hablarle con **usted** (7=MbfV).
- b. –A un amigo como ella yo la puedo llamar así [se refiere al uso de **tú**] (7=MbfL).
 –O hasta **vos** (7=MbfN).
- c. –¿Y en casa qué usan más, el **tú** o el **vos**? (Entrevistadora).
 – El **tú** y el **vos**, los dos (7=MbfL).
- d. –**Vos** es cuando estamos más bromeando (7=MbfV).
 –Con hermanas (7=MbfL).
 –Con hermanas (7=MbfV).
 –Mis papás como bromean fuerte sí les puedo decir **vos** [risas] (7=MbfL).
- e. –Pero con mis papás es... (7=MbfL).
 –**Tú** (7=MbfV).
 –**Tú** (7=MbfL).
 –Pero decirle **vos** a mis papás no es tan... no me siento bien... decirles eso así (7=MbfV).

Para abordar las formas de tratamiento en el grupo andino, en vista de que nuestro grupo estuvo conformado por hablantes de origen peruano, colombiano y venezolano de la región andina, describiremos brevemente el fenómeno en cada una de estas zonas.

En la zona andina venezolana conviven el ustedeo, el tuteo y el voseo (Freites 2005: 421). El uso del voseo es escaso y se emplea generalmente en ámbitos familiares en la intimidad o entre amigos de confianza; no se registra en la ciudad de Mérida (cf. Álvarez y Carrera 2006: 126), ciudad de origen de nuestras informantes. En Mérida se registra de manera generalizada, según indican estas autoras, el ustedeo tanto en contextos sociales como en contextos de intimidad y, de manera incipiente, se registra también el tuteo, como forma de acomodación al tratamiento más generalizado en el resto del país. En el grupo de jóvenes venezolanos de origen andino se registró un solo ejemplo de formas de tratamiento. Este tratamiento se dio hacia la entrevistadora y consistió en un tratamiento tuteante (cf. 6). Llama la atención este tratamiento, puesto que la tendencia generalizada en todos los grupos sociales y en las distintas interacciones en el español merideño es el ustedeo, pues pareciera que en el contexto merideño *usted* reúne a la vez el valor de respeto y cortesía hacia

personas menos cercanas o conocidas y el valor de máxima intimidad (Freites y Zambrano 2010: 915-917). El tuteo, según estos últimos autores, de muy poca vitalidad en la región andina, parece estar más presente entre los jóvenes y en las interacciones con individuos de otras regiones venezolanas, donde predomina el tuteo probablemente como una forma de acomodación lingüística. Apoyándonos en este último dato, el escenario en el que surgió la interacción entre la joven merideña y la entrevistadora caraqueña podría justificar la aparición de esta forma tuteante.

- (6) –O sea que, por ejemplo, ¿las recreaciones, fuera de la clase, el español podía estar presente con los amigos? (Entrevistadora).
–Pero yo **te** voy a decir algo, por lo menos en mi caso, yo traté de... digo... Yo trataba de también hablar con otra gente así para poder practicar (12≠AbfM).

En Colombia, salvo en la costa atlántica, conviven el tuteo y el voseo (RAE/ASALE 2009: 213-214). Siguiendo a Montes Giraldo (1982) y Mestre (2010), en la zona de Bogotá alternan los pronombres *tú* y *usted*, mientras que en el español antioqueño (zona andina occidental) alternan *vos* y *tú*. En el sistema bogotano el ustedeo se asocia tanto a tratamientos solidarios (familia y amigos cercanos) como no solidarios (relaciones sociales con desconocidos, o hacia profesores y sacerdotes). Entre estos dos tratos aparece el *tú* como forma de tratamiento de confianza intermedia, con la que se quiere denotar familiaridad y confianza, pero también establecer cierta distancia (Uber 1985: 389).

En el caso concreto de Medellín predomina el uso de *vos* (Carricaburo (1997: 40). Según Son Jang (2010), los jóvenes medellinenses de los estratos bajos privilegian el uso de *usted*, mientras que los jóvenes de estratos altos, especialmente las mujeres, prefieren *tú*, probablemente como una forma de acercamiento al tratamiento bogotano considerado prestigioso y refinado.

Nuestra muestra cuenta con seis hablantes bogotanos y una hablante de Medellín. Los hablantes bogotanos emplearon el pronombre *tú* en la interacción directa con la entrevistadora (cf. 7a) y con los compañeros de grupo, ya se tratase de interlocutores de la misma norma (7b) o de normas diferentes (7c). La hablante de

Medellín, en cambio, empleó la forma *usted* para dirigirse a la entrevistadora (7d) y *tú* para dirigirse a su compañera bogotana (7e).

- (7) a. ¿**Te** causó gracia la palabra ‘mamón’? [interacción dirigida a la entrevistadora] (5≠AbfD).
b. ¿En qué mes **llegaste**? [interacción dirigida a una compañera andina] (11=AbfE).
c. ¿Pero **eres** canadiense? [interacción dirigida a un compañero caribeño] (5≠AbfC).
d. No sé si **se ha dado cuenta** acá, eh... para que la gente sea latina tiene que conocer el “Suavemente” si no, no son nadie [interacción dirigida a la entrevistadora] (11=AbfM).
e. Es que hay diferencia entre escuchar una... dos cancioncitas porque mis primos –**tú**... **tú** los **conoces**– mis primos son fascinados por esa música [interacción dirigida a una compañera bogotana] (11=AbfM).

Dentro del discurso reportado también se registraron diversos tratamientos entre jóvenes, entre estudiantes y profesores, y entre padres e hijos. Como muestran los ejemplos de (8a-d), la forma generalizada en todos estos tratamientos fue el tuteo.

- (8) a. Entonces me dijo que... ah pues me preguntó: “¿**Oye fumas**? [interacción entre dos jóvenes] (5≠AbfC).
b. El año pasado o este año, un niño también al profesor de francés le tiró el pupitre y dijo: “no me **jodas**”... en pocas palabras... “no me **jodas**” [risas]. (10=AafL).
c. La profesora me decía: “**cállate, habla** francés... de nada **te** va a ayudar” (11=AbfM).
d. ...y la mamá dice: “no me **hables** así, **vete** a tu cuarto y **te encierras**” (10=AafL).

En cuanto a las formas de tratamiento en la región peruana, la NGLE (RAE/ASALE 2009: 213) muestra que la variedad peruana es fundamentalmente tuteante, aunque se registran algunos casos de voseo por influencia de las regiones colindantes en el norte y el sur del territorio. Carricaburo (1997: 37) y Hummel (2010: 396), este último apoyándose en los estudios de Solé (1970), afirman que *usted* se reserva para relaciones no cercanas o para el tratamiento de personas de mayor edad, y que el uso del pronombre *tú* es más común entre hablantes que tienen un cierto

grado de confianza (familiares, interlocutores de la misma edad, amigos, colegas, etc.). En la muestra del presente estudio han participado cuatro hablantes de origen peruano. En la interacción directa durante la entrevista surgió un tratamiento directo tuteante de un joven peruano hacia su novia, una chica bogotana (9a), y hacia la entrevistadora (9b).

- (9) a. Y ahí conocí a mucha gente, a muchos amigos de la infancia... a un buen amigo dominicano, Gregory –**tú** lo **conoces**– Gregory, el dominicano. [interacción dirigida a su novia bogotana] (11=AbmA).
 b. –Y ya, y después... después de meses terminé la acogida en un colegio cerca de NDG, en NDG... *Enfants du monde* se llamaba (11=AbmA).
 –Ahí lo hicieron mis hijas (entrevistadora).
 –Ahí conocí a todo el mundo... Ah, ¿sí? ¿Lo **conoces**? (11=AbmA).

Al igual que el grupo de jóvenes colombianos, este grupo dio muestras en el discurso reportado de tratamientos tuteantes en una amplia gama de relaciones: entre amigos y hacia la pareja (cf. 10a), de profesores a alumnos (10b) y de padres a hijos (10c).

- (10) a. ...no quería ir a mi casa porque tenía miedo que sepan donde vivo, entonces llamé a mi amiga y digo; “ok, **estés** conmigo” (2≠AafP).
 b. Sí, y le... y... y se levantó y tiró ¿el *pupitre* [pypitɾ]? Y lo tiró, y seguía... Lo insultaba [al profesor]: “no me **hables** así, ¿qué **te crees**?”... o sea... sí... bueno (10=AafV).
 c. Mi mamá no me quiere... yo quiero, yo quiero comenzar a trabajar porque quiero mi plata para poder com-... pagar mi celular. Porque mi mamá no me quiere comprar, porque dice que voy a ser irresponsable y toda la cosa. Yo le digo: “OK, entonces no me **compres**, pero voy a comenzar a trabajar”... pero no quiere (2≠AafP).

Se registró, asimismo, en el grupo andino el uso de formas tuteantes en enunciados impersonales generalizadores (cf. 11).

- (11) –¿Cómo... cómo se forman los grupos? ¿Cuál es el criterio? (entrevistadora).
 – Los que se **te** parecen **a tí**. (11=AbmA).

En cuanto al voseo rioplatense, la NGLE (RAE/ASALE 2009: 211) indica que Argentina se caracteriza por un voseo generalizado que ha ido ganando terreno sobre el *tú* y el *usted*. Según Carricaburo (1997: 24), en el voseo argentino no se marcan diferencias de uso significativas de acuerdo al sexo del hablante y cada vez se matizan más las diferencias por edad y grupo social. Bertolotti (2015: 65), por su parte, afirma que el tuteo ha quedado reducido y el uso de *usted* se registra generalmente en el ámbito laboral y en generaciones nacidas antes de los años 60. En cuanto al sistema de tratamiento en Uruguay, la NGLE (RAE/ASALE 2009: 212) recuerda que el voseo pronominal flexivo (*vos tenés*) alterna con el voseo flexivo no pronominal (*tú tenés*), especialmente en las zonas urbanas, que al sur del país hay zonas de tuteo exclusivo y que en Montevideo se suele considerar prestigioso el tuteo pronominal con el voseo verbal (*tú tenés*). Para Steffen (2010: 459), de acuerdo al grado de menor a mayor formalidad, las formas de tratamiento en Uruguay se distribuyen de la siguiente forma: pronombre *vos*/ verbo *vos* (V-V), pronombre *tú*/ verbo *tú* (T-T), pronombre *tú*/ verbo *vos* (T-V), *usted*. Por otro lado, los cambios sociales y la influencia de la variedad argentina presente en los medios de comunicación, como menciona Carricaburo (1997: 32), han propiciado un avance del voseo pronominal flexivo especialmente en el grupo juvenil.

En cuanto al grupo de origen rioplatense, compuesto por jóvenes argentinas y uruguayas, durante la entrevista se puso en evidencia el tratamiento hacia la entrevistadora, hacia otra compañera del grupo y hacia una hermana. Todos estos tratamientos fueron voseantes (cf. 12a-d).

- (12) a. –Vinimos desde [incomprensible] hasta acá escuchando Mercedes Sosa [risas]. No sé si **sabés** quién es [hablante argentina se dirige a la entrevistadora] (13=RbfR).
 b. Las dos somos de Buenos Aires, ¿**vos**, de Montevideo? [hablante argentina se dirige a una chica del grupo] (13=RbfR).
 c. ¿Y si lo **pedís** negro? [hablante argentina se dirige a su hermana que está indecisa sobre el tipo de pan que va a pedir en el restaurante] (12≠RbfG).
 d. **Empezá** [hablante uruguaya se dirige a su compañera uruguaya] (14=RbfL).

En las entrevistas, las hablantes rioplatenses hicieron referencia al tratamiento con los profesores. En ese sentido, una joven de origen argentino afirmó que en

Argentina era normal tratarse de *vos* con los profesores, y deja ver que es un tratamiento recíproco (cf. 13a). Una joven uruguaya mantiene que entre profesores y estudiantes de secundaria el tratamiento en Uruguay, en la época en que ella conoció el sistema educativo, privilegiaba el uso de la forma *tú* (cf. 13b-c). Este tratamiento ha sido señalado en un trabajo reciente (Shively 2016: 251), donde se explica que en Uruguay en el trato entre profesores y alumnos alternan las formas *tú-usted*, y que si el hablante quiere marcar distancia, pero indicar cierta familiaridad, opta por el uso de *tú*.

- (13) a. Mismo si la profesora era bastante grande [risas], nos tratábamos así de *vos* (12≠RbfR).
b. –¿Tú cómo tratabas al profesor en Uruguay? (entrevistadora).
–De *tú* [...] Sí, porque es más formal (14=RbfL).
c. –¿Y cuando el profesor te trata a ti? (entrevistadora).
–“[apellido]” (14=RbfL).
–¿Y luego qué viene? (entrevistadora).
–*Tú* (14=RbfL).

Si bien no contamos con descripciones que detallen el voseo en el ámbito familiar uruguayo⁶⁵, llama la atención un discurso reportado en el que una de las jóvenes uruguayas cita la conversación con una tía uruguaya y se registran un imperativo y un subjuntivo tuteantes (cf. 7g-h). De acuerdo al paradigma voseante presentado por Bertolotti (2010: 44-45) –apoyado en los trabajos de Moyna (1996), Penny (2004) y Hummel *et al.* (2010)– en el caso del presente de subjuntivo (para formar un imperativo negativo) pueden alternar para *vos* las formas aguda–no aguda (*comás-comas*). En tal sentido el ejemplo (14a) podría considerarse un tratamiento tuteante o voseante. El ejemplo (14b), por su parte, en el que aparece un imperativo que en el paradigma verbal voseante se presenta solo en la forma aguda, no cabe duda de que se trata de un tratamiento tuteante.

- (14) a. Mi tía me decía: “en el ómnibus por favor no *andes* con el teléfono así, mandando mensajes” (14=RbfL).

⁶⁵ Los distintos usos de las formas de tratamiento en Uruguay no han sido suficientemente estudiados, tal y como menciona Steffen (2010: 461).

b. Porque me contaba historias: “*mira*, yo iba tal día y pasaron así, bajaron y se llevaron el teléfono” (14=RbfL).

El grupo rioplatense registró además un importante número de enunciados impersonales generalizadores. Todos estos enunciados, tanto en las hablantes argentinas como uruguayas, se dieron con formas voseantes (cf. 15).

(15) ...no sé en Argentina, pero en Uruguay *tenés* dos tipos de enseñanza que son completamente distintos: una, un colegio privado, y una escuela pública (13=RbfF).

Un poco más marcada parece ser la distribución del voseo chileno. Según la RAE/ASALE (2009: 212), esta forma de tratamiento es más habitual en la región septentrional, en el lenguaje familiar y coloquial, mientras que el tuteo parece darse en contextos más formales. La combinación más común es el voseo verbal mixto (*tú partí/partís*) y la combinación voseo pronominal-voseo verbal se percibe como una forma más coloquial. Torrejón (2010: 763-765) recuerda que el voseo mixto verbal suele darse entre amigos, compañeros de escuela, amigos, enamorados, esposos jóvenes, hermanos y como forma impersonal. El voseo auténtico, es decir el pronominal-verbal, explica el autor, en boca de un hablante culto podría revelar cierta ira y la búsqueda de establecer una distancia con el interlocutor. En cuanto al tuteo, aclara este autor (2010: 766) que es común en las relaciones no solidarias como las de padres a hijos, de los maestros hacia los alumnos, en relaciones sociales de menor cercanía y como forma impersonal, cuando el hablante quiere distanciarse emocionalmente de su interlocutor. El ustedeo, por su parte, se reserva para las situaciones de mayor formalidad, para aquellas relaciones en las que se perciben mayores diferencias jerárquicas o también como un trato de cariño, especialmente cuando se usa de padres a hijos. En situación de contacto dialectal y más específicamente en el contexto montrealés, Fernández (2011) constata que los hablantes chilenos manejan los dos tratamientos: el tuteo y el voseo mixto verbal. Aclara que el voseo mixto verbal parece ser más frecuente en las interacciones entre chilenos y que el tuteo parece tener mayor presencia en las interacciones con hablantes de otras normas dialectales.

En la muestra recogida pudimos identificar en el trato directo hacia los participantes del grupo durante la conversación el uso de formas tuteantes hacia los primos (uno de los grupos estuvo conformado por tres primos) (cf. 16a-b), y el uso de *usted* hacia la entrevistadora (cf. 16c). Entre los casos del discurso reportado, se registraron solo dos ejemplos de voseo flexivo, un mayor número de formas tuteantes y un uso de *usted*. Las formas voseantes aparecen en enunciados en los que una hablante comunica un reproche que le habían hecho: uno de esos reproches (cf. 16d) se presenta de forma general y el otro parece retomar el discurso de sus padres (cf. 16e). Las formas tuteantes estuvieron presentes en discursos de padres a hijos (16f), de hijos a padres (16g), o discursos de familiares, patrones y amigos hacia los jóvenes (16h-j). Dentro de este grupo se registran también usos genéricos o impersonales tuteantes (16k).

- (16) a. No, pero yo **te** quería hacer una pregunta justamente. Como **tu** mamá es *québécoise*, ¿**tú** no **te sientes** quebeca? [se dirige a su prima chilena] (15=LbfK).
 b. ¿Pero **tú te sientes** *québécois*? [se dirige a su primo chileno] (15=LbfK).
 c. Como **le** decía, cuando voy aquí al Tim Hortons, voy a ir a tomarme otro café y voy a dejar mi celular ahí, porque nadie me lo va a robar [se dirige a la entrevistadora] (15=LbfK).
 d. ...y eso siempre yo he notado, que a mí me han reprochado mucho eso de “ay, pero no **seái** tan directa” (15=LbfK).
 e. Ah... no, mis papás me dicen: “ya **te estái** poniendo quebeca” (15=LbfK).
 f. Hacen bromas que “oye, ¿cuándo **te vas**?” (15=LbmA).
 g. Y yo les dije: “**miren**, voy a tener cincuenta años y le voy a decir: «Hola, papito. ¿Cómo **estás**?» Y, «te adoro»” (15=LbfK).
 h. Ya, delante de las amigas, y ella: “no, aquí no”, y yo: “el beso o no **te vas**” (15=LbmA).
 i. “O sea, y **tú eres** buena en tu trabajo, ¿qué me importa tu pelo? Está bonito tu pelo” (15=LbfK).
 j. y cuando voy allá, “ah, ¿de dónde **eres**?” (15=LbfB).
 k. ...y en la teleserie de Chile es una mezcla de los dos: **vas** a tener una escena que es superrealista, que es supertriste, y la escena de después va a decir: “**mira** allá”... y con la música y todo... y como supercómico... como super... como un teatro (15=LbfK).

En cuanto al tratamiento en plural, todos los jóvenes de las normas americanas emplearon *ustedes* (cf. 17a), mientras que los jóvenes de la norma peninsular, como ya destacamos anteriormente, utilizan la forma *vosotros* (cf. 17b).

- (17) a. ¿A qué festivales **iban** en invierno? Yo no he ido a ninguno en invierno [joven caribeño se dirige a sus compañeros] (4=CbmN).
b. ¿A qué hora **cenáis vosotros**? [joven peninsular se dirige a sus compañeros] (1=PbmL).

Vale la pena destacar que se documentan tres tratamientos con cambio de código (español-inglés y español-francés): dos dentro del discurso reportado (cf. 18a-b) y uno en la interacción directa con un participante del grupo (cf. 18c). Estos cambios se han hecho presentes en un joven salvadoreña y otra chilena de segunda generación, y en un joven venezolano de primera generación.

- (18) a. Entonces no nos entendíamos. Yo así: “¿**Quieres** jugar?”. Y ellas: “What are **you** talking about?” (8=MbfD).
b. ...cuando estaba con alguien que estoy enamorada, digo... le digo, “si te digo «je **t’aime**», es porque **te** quiero, pero el día que **te** voy a decir «**te** amo», es que es algo... ahí sí que es importante” (15=LbfB).
c. –Alguien tiene que poner las pasas con las manos limpias (4=CbfM).
–**Go ahead!** [se dirige a un compañero del grupo] (4=CbfY).

Por lo que respecta a las conversaciones en grupo (cerca de 20 horas de grabación), se registró un total de 103 interacciones directas (pronominal/ verbal, nominal, cambio de código) entre los participantes en las que figura una forma de tratamiento, y un total de 88 construcciones genéricas o impersonales que también presentan una forma de tratamiento. Además, los casos de discurso reportado dejan ver usos de formas de tratamiento: 263 interacciones directas y 3 construcciones genéricas o impersonales. Los datos anteriores quedan desglosados de este modo:

| Formas de tratamiento | Conversación | Discurso reportado | Totales |
|-------------------------------|---------------------|---------------------------|----------------|
| <i>Pronominales/ verbales</i> | 86 | 230 | 316 |
| <i>Nominales</i> | 16 | 31 | 47 |
| <i>Cambio de código</i> | 1 | 2 | 3 |
| <i>Impersonales</i> | 88 | 3 | 91 |
| Totales | 191 | 266 | 457 |

Tabla 3. Formas de tratamiento registradas en las conversaciones en grupo

En la siguiente tabla podemos observar los factores extralingüísticos en relación con la presencia de interacciones directas, a través de formas de tratamiento entre los participantes. La tabla registra un total de 103 casos (y un promedio de 1,94), ya que no figuran las formas genéricas o impersonales ni las formas que aparecieron en el discurso reportado.

| <i>Norma</i> | Peninsular | Caribeña | Mexicana-C | Andina | Rioplatense | Chilena |
|-------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|---------------------|----------------|
| | 10 (2,5) | 35 (2,69) | 16 (1,6) | 23 (1,76) | 11 (1,37) | 8 (1,6) |
| <i>Generación</i> | Generación 1 | | Generación 1.5 | | Generación 2 | |
| | 66 (3,47) | | 22 (1,1) | | 15 (1,07) | |
| <i>Sexo</i> | Masculino | | | Femenino | | |
| | 36 (1,63) | | | 67 (2,16) | | |
| <i>Edad</i> | > 18 | | | < 18 | | |
| | 86 (3,07) | | | 17 (0,68) | | |
| <i>Grupo</i> | De la misma norma | | | Mixto | | |
| | 91 (2,6) | | | 12 (0,66) | | |

Tabla 4. Formas de tratamiento y parámetros extralingüísticos en el tratamiento directo⁶⁶

Como deja ver la tabla anterior, se registró un mayor número de interacciones directas con evidencia de formas de tratamiento entre los hablantes de origen caribeño (con un promedio de 2,69). Estos enunciados en los que se buscó interpelar directamente a un miembro del grupo, a través de una forma de tratamiento, fueron más frecuentes en hablantes de la primera generación (3,47), en hablantes femeninos

⁶⁶ La cifra entre paréntesis indica el promedio de uso por hablante, calculado a partir del número de registros en cada casilla y dividido entre el número total de hablantes. Para verificar el número total de hablantes por casilla cf. § 4.

(2,16), en los mayores de 18 años (3,07) y en grupos donde participaron jóvenes de la misma norma dialectal (2,6). Esbozaremos algunas explicaciones sobre estos resultados más adelante.

En la tabla 5 figuran los factores extralingüísticos en relación con la presencia de formas de tratamiento en los discursos reportados por todos los jóvenes de la muestra. La tabla registra un total de 263 casos (y promedio de 4,96), ya que, al igual que en la tabla 4, no figuran las formas genéricas o impersonales ni las formas que aparecieron en el tratamiento directo.

| <i>Norma</i> | Peninsular | Caribeña | Mexicana-C | Andina | Rioplatense | Chilena |
|-------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|---------------------|----------------|
| | 11 (2,75) | 20 (1,53) | 59 (5,9) | 73 (5,61) | 41 (5,12) | 59 (11,8) |
| <i>Generación</i> | Generación 1 | | Generación 1.5 | | Generación 2 | |
| | 62 (3,26) | | 104 (5,2) | | 97 (6,92) | |
| <i>Sexo</i> | Masculino | | | Femenino | | |
| | 55 (2,5) | | | 208 (6,70) | | |
| <i>Edad</i> | > 18 | | | < 18 | | |
| | 178 (6,35) | | | 85 (3,4) | | |
| <i>Grupo</i> | De la misma norma | | | Mixto | | |
| | 222 (6,34) | | | 41 (2,27) | | |

Tabla 5. Formas de tratamiento y parámetros extralingüísticos en el discurso reportado

En el grupo de los jóvenes chilenos, donde se registró uno de los promedios más bajos de formas de tratamiento en interacciones directas, es donde se documenta ahora el mayor promedio de formas de tratamiento en el discurso reportado (con un 11,8). En cuanto a la generación, y a diferencia de lo que vimos con las formas de tratamiento en la interacción directa (tabla 4), es la segunda generación la que obtiene un mayor promedio de formas de tratamiento en el discurso reportado (6,92), seguida por la generación 1.5 (5,2). Los datos relacionados con la generación inmigrante muestran un conocimiento del sistema de tratamiento entre los jóvenes de las generaciones 1.5 y 2, conocimiento que queda patente en el tratamiento reflejado en el discurso reportado, el cual presenta una amplia gama de relaciones familiares y sociales. En este sentido, los datos parecen mostrar cierta “prudencia” o “timidez” por parte de la segunda generación para poner en uso el sistema de tratamiento en la interacción directa, hecho que contrasta con una mayor seguridad de la primera

generación para hacer uso del sistema de tratamiento propio de su zona dialectal en la interacción con otros hablantes. Cabe destacar que el grupo de jóvenes chilenos no contó con informantes de primera generación y que estuvo conformado principalmente por jóvenes de la generación 2.

En cuanto a los parámetros sexo del hablante, edad y tipo de grupo, el uso de formas de tratamiento en el discurso reportado ha sido más frecuente entre las jóvenes (6,70), en los mayores de 18 años (6,35) y en aquellos que participaron en grupo junto a jóvenes de la misma norma dialectal (6,34). A este respecto, Álvarez y Chumaceiro (2010: 961) señalan que en la selección de una forma de tratamiento se deja ver la identidad regional y comunitaria. El hablante, siguiendo a estas autoras, con la selección de una forma, se acerca a su interlocutor o separa de él por considerarlo o no parte de su comunidad o de su grupo. En este sentido, cabe destacar que el empleo de las formas de tratamiento en contexto de contacto dialectal puede crear cierta incertidumbre en la interacción, dado que los hablantes no manejan la totalidad de significados de las formas de tratamiento en las distintas variedades dialectales. Ello podría ser la causa de una frecuencia menor de interacción a través de formas de tratamiento en la interacción directa con otro hablante en los grupos mixtos, en los que participaron jóvenes hispanos de distintas normas, así como la mayor frecuencia de interacción directa y de aparición de formas de tratamiento en los grupos donde participaron jóvenes de la misma norma dialectal.

A este respecto hay que subrayar que las formas de tratamiento pronominal-verbal empleadas por los jóvenes hispanos de Montreal siguen de cerca los modelos de tratamiento de las distintas comunidades dialectales de origen. Esta cercanía a las normas de origen ha podido evidenciarse no solo en el tratamiento directo hacia un interlocutor del grupo, sino también en las estrategias de generalización que, como afirma Kluge (2010: 1133), están íntimamente ligadas al sistema de las formas de tratamiento de cada zona y de cada grupo en particular.

Por último, no hemos encontrado ningún rasgo que marque de manera significativa la influencia de las lenguas mayoritarias en el sistema de tratamiento pronominal-verbal de estos jóvenes. Como bien sabemos, el tratamiento en inglés se reduce tanto para el trato singular como para el plural al pronombre *you* (Kluge 2010: 1114). Para el caso del francés de Francia (Dewaele 2001, Gardner-Chloros 1991) y el

francés de Quebec (Vincent 2001), aunque parece que se constata una pérdida progresiva en el uso de *vous*, no es posible formular reglas precisas en cuanto a la selección de *vous* o *tu*, puesto que la selección depende de un amplio abanico de variables extralingüísticas relacionadas tanto con el locutor como con el interlocutor. Como indicamos, estos dos sistemas de tratamiento pronominal, de carácter menos complejo que el sistema español, no ejercen por el momento influencia en el manejo del sistema de tratamiento pronominal de los jóvenes hispanos de Montreal.

8.2 Marcadores del discurso

Los *marcadores del discurso* son unidades lingüísticas invariables, sin función sintáctica, que cumplen en el discurso la función de guiar, ordenar u orientar las inferencias que se obtienen a partir de los enunciados y que ayudan a procesar la información comunicada (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4057-4058).

Como vimos en § 4, los marcadores del discurso se pueden clasificar en varios tipos: i) estructuradores de la información (comentadores, ordenadores y digresores), ii) conectores (aditivos, consecutivos y contraargumentativos), iii) reformuladores (explicativos, rectificativos, de distanciamiento y recapitulativos), iv) operadores argumentativos (de refuerzo argumentativo y de concreción), y v) marcadores conversacionales (de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de alteridad y metadiscursivos).

Para el presente trabajo, nos centramos en el estudio de los marcadores conversacionales, marcadores que contribuyen a la función interactiva de la conversación desde diversos ángulos. Siguiendo a Martín Zorraquino y Portolés (1999) quedan clasificados y definidos en cuatro categorías:

1. De modalidad epistémica. Se emplean en enunciados declarativos con la finalidad de marcar la evidencia del enunciado o de orientar sobre la fuente del mensaje. Dentro del primer grupo se registraron en nuestro corpus los marcadores *claro* y *exacto*. Del segundo grupo, en el que podrían registrarse marcadores como *por lo visto*, no se documenta ninguno.

2. De modalidad deóntica. Se relacionan con enunciados directivos y expresan la voluntad del hablante, su aceptación o no, hacia el enunciado propuesto. Este tipo de marcadores tampoco se ha registrado en el corpus.

3. Enfocadores de alteridad. Apuntan al oyente o a varios interlocutores y pueden funcionar como estrategia cooperativa en la comunicación. En este tipo de marcadores registramos los siguientes: *¿bueno?*, *¿eh?*, *¿entendés?*/*¿entiende?*/ *¿entiendes?*, *¿me entiende?*/*¿me entiendes?*, *¿no?*, *¿ok?*, *¿sabes?*, *¿sabes qué?*, *¿sí?*, *¿verdad?*, *¿viste?*/*¿vistes?*, *¿ya?*, *hombre, mira, vamos, vea y oye*.

4. Metadiscursivos. Ayudan a construir la conversación y a organizar el discurso. En este grupo se han registrado *bueno*, *eh*, *ah*, *a ver*, *am/ mm/ em/ um*, *ben*, *bon*, *digamos/ digo*, *este* y *o sea*. Apoyándonos en la clasificación de Calsamiglia y Tusón (1999: 249), incluimos también dentro de este grupo *pues/ pos/ pes*, cuando funciona como continuativo, y *y bueno/ y eso/ y tal/ y todo/ y todo eso* con función de finalizadores.

En total se registran en la muestra 1504 marcadores discursivos conversacionales. Los marcadores de mayor uso fueron los metadiscursivos, seguidos de los indicadores de alteridad y de los de modalidad epistémica. La línea decreciente que presenta esta tendencia coincide con la conducta de estos tres tipos de marcadores en el lenguaje de los jóvenes de Madrid (Jørgensen y Martínez López 2007). De acuerdo al número de apariciones, quedan distribuidos de la siguiente forma.

| | Marcador | Número |
|--|---|---------------|
| Indicadores de modalidad epistémica (9) | <i>claro</i> | 3 |
| | <i>exacto</i> | 3 |
| | <i>okey</i> | 3 |
| Indicadores de alteridad (170) | <i>¿no? / ¿por qué no?</i> | 63 |
| | <i>¿viste?/ ¿vistes?</i> | 39 |
| | <i>mira/ vea/ oye</i> | 18 |
| | <i>¿entendés?/ ¿entiende?/ ¿entiendes?/ ¿me entiende?/ ¿me entiendes?</i> | 16 |
| | <i>¿sí?/ ¿ya?</i> | 7 |
| | <i>¿verdad?</i> | 7 |
| | <i>¿sabes?/ ¿sabes qué?</i> | 5 |
| | <i>hombre</i> | 5 |
| | <i>vamos</i> | 5 |
| | <i>¿qué?</i> | 2 |
| | <i>¿bueno?</i> | 1 |
| | <i>¿eh?</i> | 1 |
| | <i>¿okey?</i> | 1 |
| | Metadiscursivos (1325) | <i>eh/ ah</i> |
| <i>pes/ pos/ pues</i> | | 297 |
| <i>bueno</i> | | 255 |
| <i>o sea</i> | | 133 |
| <i>este</i> | | 132 |
| <i>digamos/ digo</i> | | 85 |
| <i>am/ mm/ em/ um</i> | | 82 |
| <i>y bueno/ y eso/ y tal/ y todo/ y todo eso</i> | | 27 |
| <i>ben</i> | | 14 |
| <i>a ver</i> | | 1 |
| <i>bon</i> | | 1 |
| <i>en plan</i> | | 1 |

Tabla 6. Inventario de los marcadores conversacionales registrados en el corpus

Dentro de los marcadores indicadores de modalidad epistémica encontramos *claro*, *exacto* y *okey*. Estos marcadores han aparecido acompañando enunciados declarativos con el fin de indicar evidencia (cf. 19a-c). Los casos de *okey* responden, desde nuestro punto de vista, no a un *okey* de aceptación (*Ok*) sino a uno de evidencia, que bien podría ser sustituido por *desde luego*, *sin duda* o *por supuesto*. Solo las normas peninsular y mexicano-centroamericana registraron este tipo de marcadores.

- (19) a. –Sí. Y lo que decías antes, “somos directos para”... y no se toma a mal de ninguna manera... (Entrevistadora).
 –Si te pasas pueblos, sí... **claro** (1=PbmL).

b. –Bueno, la siesta significa: algunos duermen, otros se relajan, o sea, es un momento donde nadie va a ir a tu casa a llamar a decirte que salgas (1=PbmJ).

–*Exacto*, te tumbas (1=PbmD).

c. La verdad, por lo que es del cigarro y del alcohol, yo varias veces he escuchado en la calle, o en el bus, de gente que dice: “ah, no, yo prefiero que mi hijo fume conmigo, beba conmigo, que...” [...], pero en Latinoamérica yo creo que sería más “*okey*, no, no vas a empezar a fumar ni a tomar tan joven” (8=MbfD).

Los marcadores indicadores de alteridad documentados se pueden agrupar en:

i) marcadores de alteridad propiamente dichos, ii) formas verbales de segunda persona, y iii) apéndices comprobativos. Entre los marcadores de alteridad propiamente dichos hemos registrado *hombre*, *vamos*, *mira*, *vea* y *oye*. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4171-4186) señalan que estos marcadores tienen como función acercarse al interlocutor. *Hombre* y *vamos* imprimen un tono de familiaridad y cercanía, pueden funcionar como mediadores ante ideas opuestas y refuerzan la imagen positiva del hablante (cf. 20a). En este ejemplo el marcador puede funcionar como mediador, ya que se está reforzando la imagen del *soccer* en un contexto donde culturalmente tiene mayor acogida el fútbol. Como podrá constatarse en la tabla 7, más adelante, estos marcadores se hicieron presentes únicamente en hablantes peninsulares. Por su parte, *mira*, *vea* y *oye*, formas desemantizadas, tienen como función atraer la atención del oyente en un punto específico de la conversación (cf. 20b), introducir una participación en el discurso (cf. 20c) o reaccionar oponiéndose a una idea (cf. 20d).

(20) a. –No siguen el fútbol... ah (Entrevistadora).

–[risas] No (1=PbmL).

–*Hombre*, es que cuando ves el *soccer* y luego ves el fútbol, ves que allí hay una... el *soccer* tiene más... (1=PmbJ).

b. Bueno, por ejemplo, *mira*, yo soy el perfecto ejemplo: tengo el pelo rosado... O morado o rosado, pero soy... tengo un trabajo, soy parte de un orden profesional de Quebec, soy parte del orden profesional de lo... de los seguros... (15=LbfK).

c. *Mira*... hace poquito, la profesora mía de *accueil* le dijo a unos amigos “ay, que yo te... yo tenía una alumna que se llamaba [NP]”, y que a ella no le gustaba andar con los que hablaban francés y entonces siempre andaba con los latinos y nunca hablaba francés (10=CafA).

d. –No, no, no. *Mira... mira*, sí... lo que pasó fue que durante el almuerzo hubo... hubieron dos pegas. Un chamo que se llama Kevin le pegó a un chamo que se llama Atil. Le pegó porque Atil le había dicho a la novia que “ay, que tienes las tetas grandes”, y lo agarró a golpes. Y luego, la novia de Kevin se peleó también con otra chama y Kevin se metió en la pelea y agarró también a golpes a la chama (10=CafA).

En (20c) la hablante busca atraer la atención sobre su experiencia, relacionada con la forma de arreglarse y vestirse, en medio de una conversación en la que marca diferencias entre este aspecto en la cultura chilena, que define como más conservadora, y la cultura quebequense, que percibe como más abierta en este sentido. En (20d), por su parte, encontramos un uso del marcador discursivo *mira* con función de introductor de una participación discursiva o de toma de turno, donde la hablante quiere rectificar y ampliar la versión que está dando su hermana sobre un evento delictivo que ocurrió en la escuela.

En cuanto a las formas verbales de segunda persona, Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4186-4188) indican que estas formas tienen una incidencia clara en el discurso, pues buscan establecer un acercamiento entre el hablante y el oyente, aunque no entran estrictamente dentro de la categoría de marcadores por no estar plenamente gramaticalizadas (cf. 21a). Esta ausencia de gramaticalización permite que se combinen con otros elementos. Dentro de este grupo encontramos las formas *¿viste?/ *¿vistes?, ¿entendés?/ ¿entiende?/ ¿entiendes?/ ¿me entiende?/ ¿me entiendes?, ¿sabes?/ ¿sabes qué?* La extensión de la -s de la segunda persona del singular al pretérito perfecto simple (*¿vistes?*) se registró únicamente en una hablante argentina de generación 1.5.

- (21) a. Pues yo pienso que es bueno, porque yo me considero como alguien de bien, no como los peladitos por ahí... No, que... que andan en vicios, tomando vicios... *¿me entiende?*, y esas cosas (10=AamS).
b. Tengo una amiga que va al gimnasio y paga, *¿vistes?*, para ir y para entrenarse, pero creo que siempre fue popular hacer deportes (13=RbfR).

Los elementos que hemos agrupado bajo la clasificación de apéndices comprobativos apuntan a la comprobación de que el oyente aprueba lo propuesto por el hablante, es decir, buscan entablar una relación de solidaridad entre los

interlocutores. Estos elementos, como mencionaron los autores citados, tampoco encajan estrictamente dentro de la definición de marcadores, ya que su fijación es inestable y admiten variación. Dentro de este grupo hemos incluido *¿no?/ ¿por qué no?, ¿sí?/ ¿ya?, ¿verdad?, ¿qué?, ¿bueno?, ¿eh?, ¿okey?* (cf. 22).

- (22) Y siempre y siem-... como que está... él [se refiere al hermano] es quebequense ahora, *¿no?*, y habla solo francés... y habla español, *¿no?*, pero no quiere hablar español (13=RbfF).

Dentro de esta categoría son poco citados en los estudios consultados los marcadores *¿por qué no?* (23a), *¿ya?* (23b), *¿qué?* (23c) y *¿bueno?* (23d). Los incluimos aquí porque cumplen la misma función que los marcadores citados en el párrafo anterior y pueden ser sustituidos por uno de los elementos tradicionalmente clasificados en este grupo.

- (23) a. La gente llega... te pasa al lado y te dice “¿quieres *weed?*” [cambia tono de voz] y uno va y le dice: “no, gracias” [...] te lo dicen ahí abiertamente. Si fueras un policía hasta te lo preguntarían, *¿por qué no?* (6=MafD).
 b. El grande [se refiere a un terremoto], *¿ya?* Todos los chilenos se... se enamoraron de esos mineros, *¿no?* (15=LbmA).
 c. Me acuerdo que nosotros empezábamos... *¿Qué?* ¿A las ocho? (14=RbfL).
 d. Sí, pero la música que realmente a mí no me gusta es la música de... no soy racista, *¿bueno?* pero la música de... de los negros que rapean... no oigo cosas así, no me gusta esa música. Como no es música, es solo palabras (10=AamS).

Todos los grupos dialectales han registrado marcadores discursivos conversacionales de alteridad. La distribución geográfica de los mismos queda ilustrada en la tabla 7.

La mayoría de los marcadores conversacionales clasificados dentro de la función metadiscursiva ha cumplido la función de retrasar el discurso, con el fin de alargar y mantener el turno y/o ganar tiempo para planificar: *eh/ ah* (24a), *pes/ pos/ pues* (24b), *este* (24c), *am/ em/ um/ mm* (24d), *a ver* (24e), *en plan* (24f), *o sea*. El marcador *bueno* (24g) también se registra con esta función y en ese caso alterna con las formas del francés *bon* (24h) y *ben* (24i), pero también se documentan usos de este

marcador al inicio de la participación (24j), posiblemente como indicador de cambio de turno. Bajo esta clasificación, agregamos *digamos/ digo* (24k), no cuando funcionan como reformuladores, sino cuando pueden ser sustituidos por *bueno* en cualquiera de las dos funciones. Los marcadores de finalización *y bueno/ y eso/ y tal/ y todo / y todo eso* (24l) también se incluyeron en esta categoría.

- (24) a. Fui a China; es que no hay valores, o sea... *eh*... te escupen (1=PbmL).
 b. Y este... sí... no... *pues* los latinos siempre se visten bien (6=MafK).
 c. Aquí, *este*... las escuelas... *o sea*... no exigen el mismo respeto hacia los maestros como en los otros países (8=MbmJ).
 d. *Pues*... *am*... pues... mi primera escuela oficialmente era... *am*... en Malasia y... *am*... es... *am*... *eh*... habían muchos chinos en Malasia (2≠PamF).
 e. ...él tenía un *eh*... *a ver*... *eh*... el hermano de mi abuela, él era refugiado político (15=LbfK).
 f. ...y entonces como *en plan*... como yo vivía en Francia, tenía un... dos culturas al lado: en casa tenía el español y fuera tenía el francés (1=PbmD).
 g. ...voy a ir... *bueno*, no sé si [NP] va a ir porque ella no... creo que dijo que tiene mucha tarea [risas] (6=MamA).
 h. –Y es como una fiesta. Como tipo club, pero en un salón y para... de... (10=AafV).
 –¿Y... y hasta qué hora de la noche? (entrevistadora).
 –*Bon, ben*... *d’habitude*... ¿cómo se dice “*d’habitude*”? Habitualmente es como a las tres de la mañana... tres (10=AafV).
 i. Y sí, porque tenemos... hay menos años escolares allá... *ben*... en México son dos años de menos que aquí en Canadá, se... acaba secundaria tres y aquí es secundaria cinco (9≠MamB).
 j. *Bueno*, yo aquí llegué desde los siete años, creo (6=MamA).
 k. *Digamos, eh*... un quebeco, un blanco en general... *eh*... le grita a su mamá, pues se hace un poquito regañar; o sea... aquí los... bueno, aquí, los latinos... si gritas a tu mamá, te puede pegar (9≠MamB).
 l. Eso viene de la guerra civil, del franquismo, *y tal* (1=PbmD).

De los marcadores aquí analizados, comentaremos aquellos usos que han destacado por presentar algún rasgo que se separa en cierta medida del empleo más general.

Los marcadores *eh/ ah* y *em/ mm/ am*, que algunos autores llaman pausas sonoras, corresponden a sonidos que en el sistema fónico de la lengua “no requieren

amplios movimientos articulatorios” (Patzold y Simpson 1995, Machuca *et al.* 2015: 84). Rebollo (1997), y más tarde Machuca *et al.* (2015: 84), plantean que en el sistema vocálico del español las vocales /i/ y /u/ son menos propensas al alargamiento, pues son con menor frecuencia centros silábicos. En cambio, la vocal /e/ y también las consonantes /l/, /n/ y /m/ son favorables al alargamiento. Además, los fonemas /e/ y /m/ pueden constituir pausas sonoras cuando aparecen en el discurso sin constituir el alargamiento de una palabra. Tras un análisis de 180 minutos de conversaciones, tomadas de distintos corpus del español, Machuca *et al.* (2015) determinan que las vocalización más frecuentes en español son *eh* y el murmullo nasal *mmm*. Indican, asimismo, que se registran muy pocos casos de *ah* y de las combinaciones *em*, *am*. En nuestra muestra hemos registrado, sin embargo, 22 casos del marcador *um* que, según los autores consultados, regularmente no se registra como pausa sonora en español. Algunos estudios sobre pausas llenas o silencios sonoros en francés (Candea 2000, Séguin 2008) muestran que este recurso puede llevar o no nasalización, aunque estos últimos casos parecen ser escasos, y que la vocal que lo constituye sería la vocal anterior media redondeada /œ/ y se representaría gráficamente como *eu*h u *eum*. En el caso del inglés las pausas sonoras tienden a representarse como *uh*, *um*, *er*, *erm* y la vocal en cuestión es la vocal central media /ə/ (Rose 2008). Como podemos apreciar, no es posible asociar directamente la vocal alta posterior /u/ presente en algunas pausas sonoras registradas en nuestro corpus con una lengua en particular, pero el retraso de la vocal nos invita a pensar en una posible influencia del inglés. Como señalan Stenström y Jørgensen (2008), este recurso también puede ser empleado por el interlocutor con el fin de dar una retroalimentación mínima y, con este valor, se registraron ejemplos en la muestra. De manera general, las pausas sonoras de nuestro corpus fueron más frecuentes en los jóvenes de la generación 1.5. Por su parte, mientras que las pausas con nasalización fueron más frecuentes en los grupos mixtos, las pausas sonoras sin nasalización lo fueron en los grupos de la misma variedad dialectal.

En cuanto a *pues*, como marcador metadiscursivo, hemos registrado dos funciones fundamentales: la de regulador del discurso y la de comentador (Grajales 2011: 37-38). Como regulador, permite a los hablantes retardar la comunicación para ordenar su intervención (24b). Como comentador, introduce las nuevas intervenciones

(24d). Este marcador se registró en todas las normas estudiadas salvo en la rioplatense. En las normas peninsular y mexicano-centroamericana alternaron las formas *pues/pos*, al igual que en la norma chilena –pero con aspiración de la -s final (*poh/ po^h*)–. En la norma andina alternan *pues/ pes*, esta última con un marcado debilitamiento vocálico.

En la mayoría de los trabajos consultados el marcador *o sea* se clasifica como un reformulador que permite reconstruir el discurso y decir de otra forma lo previamente expuesto. Sin embargo, dado que esta función apunta más a dar indicios sobre la interpretación de la información que sobre el desarrollo del discurso, no ha sido incluida en el presente estudio, pues no se considera como conversacional metadiscursiva. En este sentido, bajo esta categoría reagrupamos, apoyándonos en Briz (1998: 202-203) y Hernández (2015: 301-305), el marcador *o sea* como regulador metadiscursivo de inicio (25a) o cuando se encuentra en otra posición y sugiere duda o alargamiento del turno para organizar el discurso (25b). Este uso se ha registrado en todas las normas estudiadas. Cabe destacar que también se han documentado algunos casos de *o sea* como marcador de finalización (25c).

- (25) a. –¿Y qué pasa con los inmigrantes? ¿Qué creen que pasará? (entrevistadora).
–**O sea**, ahorita... no sé si usted sabe, pero corta... ya no llega inmigración ahorita (6=MafD).
- b. En Venezuela... ¿cómo se llama? **O sea**... pero... **o sea**... te van a agarrar allá afuera y no te van a dejar salir ni nada, y van a ver cuál de tus amigos fuma y no te van a dejar estar con ellos (10=CafG).
- c. ...pero si no te gusta, haz tu propio estilo, **o sea** (2≠AafP).

La siguiente tabla contiene la distribución (y número de casos) de los marcadores documentados en el corpus, según la norma dialectal de origen.

| Norma | Función del marcador | Marcadores |
|--------------------------------|---------------------------------------|---|
| Peninsular (152) | Indicador de modalidad epistémica (6) | <i>claro</i> (3), <i>exacto</i> (3) |
| | Indicador de alteridad (13) | <i>¿no?</i> (2), <i>hombre</i> (5), <i>mira</i> (1), <i>vamos</i> (5) |
| | Metadiscursivo (133) | <i>ah/ eh</i> (18), <i>bueno</i> (15), <i>digo</i> (1), <i>em/ mm/ am</i> (49), <i>o sea</i> (16), <i>en plan</i> (1), <i>pos/ pues</i> (18), <i>y bueno/ y tal/ y todo/ y todo eso</i> (15) |
| Caribeña (115) | Indicador de alteridad (16) | <i>¿verdad?</i> (3), <i>mira</i> (7), <i>¿sabes?</i> (2), <i>¿no?</i> (3), <i>oye</i> (1) |
| | Metadiscursivo (99) | <i>ah /eh</i> (28), <i>ben</i> (1), <i>bueno</i> (18), <i>este</i> (16), <i>mm</i> (2), <i>o sea</i> (15), <i>pues</i> (16), <i>y tal</i> (3) |
| Mexicano-centroamericana (541) | Indicador de modalidad epistémica (3) | <i>okey</i> (3) |
| | Indicador de alteridad (30) | <i>¿eh?</i> (1), <i>¿no?</i> (23), <i>¿por qué no?</i> (1), <i>¿qué?</i> (1), <i>mira</i> (1), <i>¿verdad?</i> (3) |
| | Metadiscursivo (508) | <i>ah/ eh</i> (96), <i>ben</i> (7), <i>bueno</i> (87), <i>digamos/ digo</i> (33), <i>este</i> (114), <i>o sea</i> (63), <i>pos/ pues</i> (94), <i>um</i> (14) |
| Andina (453) | Indicador de alteridad (47) | <i>¿bueno?</i> (1), <i>¿entiende?</i> / <i>¿entiendes?</i> / <i>¿me entiende?</i> / <i>¿me entiendes?</i> (9), <i>¿no?</i> (23), <i>¿okey?</i> (1), <i>¿sabes?</i> / <i>¿sabes qué?</i> (3), <i>¿sí?</i> (6), <i>¿verdad?</i> (1), <i>¿viste?</i> (1), <i>oye</i> (1), <i>vea</i> (1) |
| | Metadiscursivo (406) | <i>ah/ eh</i> (79), <i>ben</i> (3), <i>bon</i> (1), <i>bueno</i> (68), <i>digamos</i> (39), <i>em/ um/ mm</i> (9), <i>este</i> (2), <i>o sea</i> (33), <i>pues/ pes</i> (167), <i>y eso/ y todo/ y todo eso</i> (5) |
| Rioplatense (116) | Indicador de alteridad (50) | <i>¿entendés?</i> (7), <i>¿no?</i> (5), <i>¿qué?</i> (1), <i>¿viste?</i> / <i>¿vistes?</i> (37) |
| | Metadiscursivo (66) | <i>ah/ eh</i> (22), <i>ben</i> (1), <i>bueno</i> (25), <i>digamos/ digo</i> (6), <i>em/ um/ mm</i> (7), <i>o sea</i> (4), <i>y tal</i> (1) |
| Chileno (127) | Indicador de alteridad (14) | <i>¿no?</i> (6), <i>¿viste?</i> (1), <i>¿ya?</i> (1), <i>mira</i> (5), <i>oye</i> (1) |
| | Metadiscursivo (113) | <i>a ver</i> (1), <i>ah/ eh</i> (54), <i>ben</i> (2), <i>bueno</i> (42), <i>digamos</i> (6), <i>o sea</i> (2), <i>pos/ pues</i> (2), <i>um</i> (1), <i>y todo/ y todo eso</i> (3) |

Tabla 7. Distribución de los marcadores conversacionales según la norma dialectal

La revisión de la frecuencia de aparición de los marcadores discursivos (1504 casos, y un promedio de 28,37) deja ver que las mayores frecuencias se dan en los hablantes de origen mexicano-centroamericano (con un promedio de 54,1), en informantes de la primera generación (34,31), en jóvenes de sexo masculino (36,72) y, en menor proporción, en los menores de 18 años (29,88) y entre hablantes que participaron en grupos mixtos (29,22). Lo anterior queda resumido en la siguiente tabla.

| <i>Norma</i> | Peninsular | Caribeña | Mexicano-C | Andina | Rioplataense | Chilena |
|-------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|---------------------|----------------|
| | 152 (38) | 115 (8,84) | 541 (54,1) | 453 (34,84) | 116 (14,5) | 127 (25,4) |
| <i>Generación</i> | Generación 1 | | Generación 1.5 | | Generación 2 | |
| | 652 (34,31) | | 513 (25,65) | | 339 (24,21) | |
| <i>Sexo</i> | Masculino | | | Femenino | | |
| | 808 (36,72) | | | 696 (22,45) | | |
| <i>Edad</i> | > 18 | | | < 18 | | |
| | 757 (27,03) | | | 747 (29,88) | | |
| <i>Grupo</i> | De la misma norma | | | Mixto | | |
| | 978 (27,94) | | | 526 (29,22) | | |

Tabla 8. Marcadores discursivos y parámetros extralingüísticos

Como podemos observar en la tabla precedente, las diferencias más notorias parecen estar relacionadas con la norma de origen de los hablantes y con la generación. La correlación entre los factores extralingüísticos y los tipos de marcadores nos muestra los siguientes gráficos.

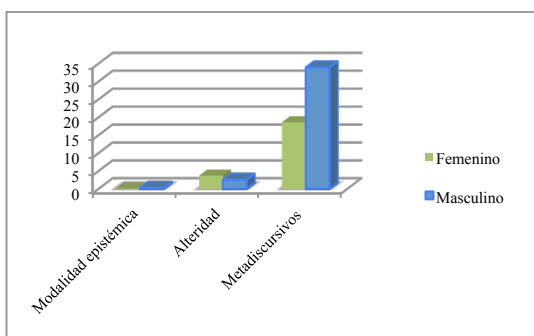


Gráfico 11. Tipo de marcador según el género

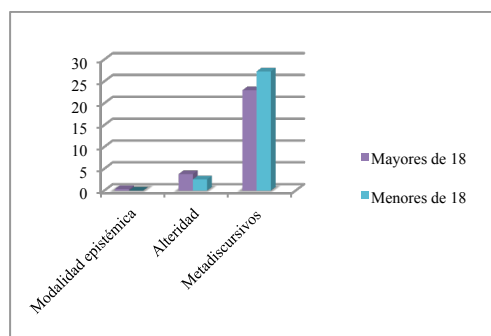


Gráfico 12. Tipo de marcador según la edad

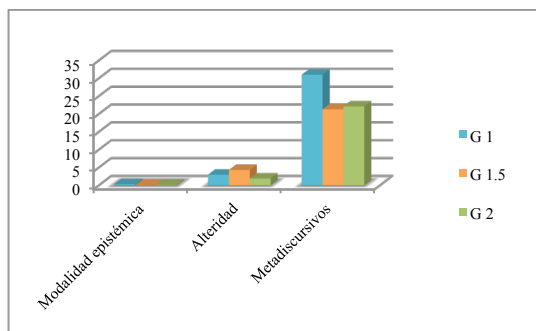


Gráfico 13. Tipo de marcador según la generación

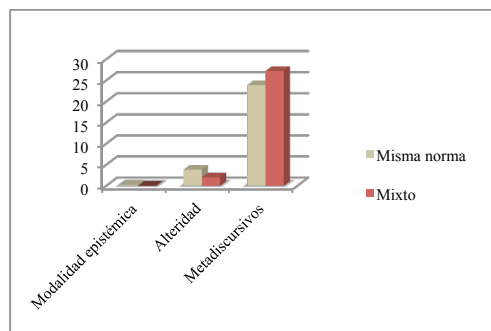


Gráfico 14. Tipo de marcador según el grupo

En el caso de los marcadores epistémicos, cabe destacar que tuvieron un promedio de aparición muy bajo tanto en hablantes femeninos (0,09) como en hablantes masculinos (0,27), y que solo fueron empleados por los jóvenes mayores de 18 años (0,32). De acuerdo a la generación, la generación 1 obtuvo un promedio de 0,31, seguida de la generación 2 (0,14) y la generación 1.5 (0,05). Este tipo de marcador solo se hizo presente en las conversaciones en grupo de jóvenes de la misma norma. Por su parte, los marcadores de alteridad obtuvieron un mayor promedio de uso entre hablantes femeninos (3,67), en los mayores de 18 años (3,78), de la generación 1.5 (4,3) y en conversaciones junto a hablantes de la misma norma dialectal (3,82). Por el contrario, los marcadores metadiscursivos obtuvieron un mayor promedio en hablantes masculinos (33,90), en los menores de 18 años (27,28), en la generación 1 (31) y en conversaciones junto a hablantes de distintas normas dialectales (27,22).

Por lo que respecta al género, los gráficos anteriores muestran que los chicos favorecieron el uso de marcadores de evidencia y organizadores del discurso, mientras que las chicas interactuaron con mayor frecuencia con sus interlocutores a través del uso de marcadores conversacionales de alteridad⁶⁷. Este último dato coincide con el uso de formas de tratamiento en interacciones directas durante la entrevista, que también fue mayor en hablantes femeninos que en hablantes masculinos.

En cuanto a la edad, los mayores de 18 años privilegiaron el uso de marcadores de modalidad deóntica y el uso de marcadores de alteridad, mientras que

⁶⁷ No hemos podido comparar el dato de sexo del hablante y tipo de marcador, pues los trabajos consultados responden bien sea a un marcador discursivo específico, bien sea a otra propuesta de clasificación o porque no toman en cuenta los criterios sociolingüísticos.

los menores de 18 destacaron en el uso de marcadores metadiscursivos. Si comparamos estos datos con los de la tabla 4, podemos ver que los hablantes mayores de 18 años también registran un mayor número de formas de tratamiento en interacciones directas, dato que relaciona de alguna manera el empleo de formas de tratamiento directo en la conversación y el uso de marcadores de alteridad.

Una revisión más detallada de la relación entre el tipo de marcador y la generación de inmigrante del hablante permite comprobar que en la muestra los marcadores de modalidad epistémica, de mayor a menor frecuencia, siguen el orden generación 1, generación 2 y generación 1.5. Los marcadores indicadores de alteridad son más frecuentes en la generación 1.5, seguida de las generaciones 1 y 2. Por último, los marcadores metadiscursivos siguen el mismo orden de frecuencias que los marcadores de modalidad epistémica.

Si tenemos en cuenta que tanto las formas de tratamiento como los marcadores discursivos de alteridad suponen la presencia de un interlocutor, vale la pena destacar que el análisis de estos dos aspectos nos da evidencias de un cierto distanciamiento del hablante hacia los interlocutores, distanciamiento que se profundiza de acuerdo a la pertenencia a una u otra generación de inmigrante. En tal sentido, nuestros datos muestran que la interacción directa con y hacia el interlocutor, en la que se recurre a formas de tratamiento que indican distancia o cercanía, origen dialectal, entre otros rasgos, es un uso que se da con mayor frecuencia en la primera generación. La generación 1.5, por su parte, recurre menos a esta interpelación directa hacia el interlocutor, pero es el grupo que registra un mayor número de marcadores discursivos de alteridad, que apuntan al oyente, en los que alternan formas que no dan evidencia de tratamiento y formas que –aunque lo hacen en el plano formal– no siguen la línea de tratamiento empleada por el hablante. Son prueba de lo dicho anteriormente los siguientes ejemplos, en los que puede notarse como una hablante mexicana que usa la forma *usted* para dirigirse a la entrevistadora (cf. 26a) y que participa en una conversación junto a dos compañeros de la misma edad, emplea el marcador de alteridad *¿sabes?* en segunda persona del singular (cf. 26b), y no una forma acorde al tratamiento dado anteriormente a la entrevistadora, o un tratamiento plural que incluya a todos los interlocutores. Un poco más distanciado de los interlocutores parece que se ubican los hablantes de la segunda generación, los cuales

registran las frecuencias más bajas tanto en el uso de formas de tratamiento directo hacia algún miembro del grupo, como en el uso de marcadores indicadores de alteridad. Este grupo, por el contrario, es el que registra mayor uso de formas de tratamiento en discursos reportados, en los que dejan ver formas de tratamiento que ellos darían o recibirían de otros interlocutores.

- (26) a. No sé si *usted conoce* la demografía de México... ¿no? (6=MafD).
b. Y pues, todo el mundo... “quiero verme bien, quiero verme arreglado”... ¿*Sabes?*, entonces es el tema de verse bien, de aparentarse bien, de mostrarse ante el resto. Es eso (6=MafD).

El parámetro “grupo”, por su parte, permite observar que, mientras en las conversaciones junto a hablantes de la misma norma aparecen marcadores epistémicos –con los que el hablante busca indicar evidencia y deja ver de cierta forma un punto de vista– y marcadores de alteridad –con los que el hablante interpela o se acerca a su interlocutor–, en las conversaciones entre jóvenes de distintas variedades dialectales el hablante recurre, en mayor medida, a los organizadores y constructores del discurso, marcadores que le permiten ganar tiempo para seleccionar la forma en que presentará las ideas y que darán paso al inicio, mantenimiento o fin de la intervención. El uso de estas herramientas, que ha sido más frecuente en grupos variados desde el punto de vista dialectal, podría llevarnos a interpretar este uso como un mecanismo de acomodación que permite garantizar la pertinencia de lo enunciado y marcar los diferentes puntos temporales de la intervención. Sería interesante contrastar este aspecto, en una futura investigación, con el cambio de turno y el solapamiento, con el fin de verificar si estos mecanismos discursivos aquí enunciados, específicamente el uso de los marcadores metadiscursivos conversacionales, regulan o no, y en qué medida, la forma en que surge la toma de palabra de un hablante a otro.

Para cerrar este apartado, debemos señalar que, como vimos anteriormente, en el corpus se registra también la presencia de algunos marcadores discursivos del francés (*ben* y *bon*) en las conversaciones en español, si bien todavía de manera incipiente (15 casos en total). Según Waltereit (2007: 98-100), *ben* et *bon* en su función de marcadores reformuladores indican una ruptura con el discurso precedente, con una diferencia de significado: mientras que *bon* indica un grado de aceptación,

ben indicaría una ruptura con el enunciado anterior, por considerarlo no pertinente. En concreto, el marcador *ben* se emplea comúnmente para indicar una ruptura con el discurso, pero también como reformulación del mismo, y parece ser el resultado de una erosión fonética del adverbio *bien* (ambas formas se registran en alternancia desde el siglo XVI). Por su parte, el uso de la forma lexicalizada *bon ben* ha ido en aumento en la comunidad francohablante y se ha alejado del valor reformulador de acuerdo o desacuerdo para señalar la separación de la necesidad de conectar de forma coherente con el discurso anterior, es decir, la búsqueda de una mayor libertad por parte del interlocutor (Waltereit 2007: 106). Este último uso parece estar más emparentado con los marcadores metadiscursivos conversacionales y con el uso del marcador *bueno* en español, con el que claramente alterna. Cabe destacar que de los 15 casos registrados de estos marcadores, uno lo produce una hablante de primera generación, dos figuran en hablantes de la generación 1.5 y los 12 restantes en hablantes de la segunda generación, lo que podría llevarnos a considerar que con el avance generacional y el dominio de las lenguas ciertos marcadores discursivos de uso relativamente común, tanto en español como en francés, pueden entrar en la lengua receptora.

8.3 Discurso reportado

Tal y como recuerda Maldonado (1999: 3551), “la posibilidad de reproducir un discurso es un universal del lenguaje”. En la conversación surgen, muy a menudo, discursos en los que aparece la voz del propio hablante o la voz de otro personaje, con el fin de reproducir lo dicho en un tiempo y espacio distintos al momento de habla. En el plano de la oralidad, estas voces se trasladan al discurso *in situ* a través de dos procedimientos fundamentales: el discurso directo (DD) y el discurso indirecto (DI).

El DD se encarga de reportar o reproducir palabras o pensamientos de forma literal⁶⁸ y, generalmente, va antecedido por un verbo introductorio. Entre los verbos introductorios del DD se encuentran los que reflejan actividad verbal como *decir*, *manifestar*, *opinar*, *responder*, *preguntar* y aquellos como *pedir*, *ordenar*, *amenazar* que junto a otros matices de significado suponen la actividad verbal (RAE/ASALE

⁶⁸ Cuando hablamos de literalidad no hacemos referencia a la ‘autenticidad’, ya que no todo discurso reproducido retoma con exactitud las palabras citadas y, además, este puede ser real o imaginario (Maldonado 1999: 3555).

2009: 3273-3274, Maldonado 1999: 3558-3559). Por su parte, el DI, más apegado al narrador, reproduce las palabras del hablante adaptándolas al sistema deíctico del narrador (RAE/ASALE 2009: 3274). Este tipo de discurso cuenta con una expresión introductora con un verbo *decir* flexionado, un *que* subordinante y una cita indirecta (Maldonado 1999: 3354).

La bibliografía sobre el discurso reportado presenta una tercera categoría: el discurso directo libre. En este discurso, propio del texto literario, la voz del narrador y del personaje a menudo se confunden. Aquí no aparecen verbos introductores ni otras marcas lingüísticas que den indicio seguro de a quién pertenece el texto (RAE/ASALE 2009: 3275, Maldonado 1999: 3351).

Como señala Maldonado (1999: 3552-3555), se ha denominado también “discurso directo libre” o “discurso directo sin marco explícito” a aquel tipo de discurso directo en el que se reproduce de forma literal una intervención, pero se omite el verbo introductorio. Para los fines de este trabajo, retomamos esta clasificación y agrupamos bajo la denominación de discurso directo libre (DL) aquellos enunciados que reportan un discurso y carecen de verbo introductor. Además, hemos agregado una cuarta categoría, que denominamos discurso mixto (DM), y que incluye aquellos discursos directos que van introducidos con la estructura del discurso indirecto, pero que no llevan ninguna marca del sistema deíctico del narrador.

En resumen, abordaremos el estudio del discurso reportado en los jóvenes hispanos de Montreal a través de cuatro categorías, previamente definidas: i) discurso directo (DD), ii) discurso indirecto (DI), iii) discurso directo libre (DL) y iv) discurso mixto (DM).

De los cuatro tipos de discurso referido estudiados el más frecuente es el DD (con más de la mitad de los casos registrados), seguido de cerca del DL, y de lejos el DI y el DM, tal y como muestra la siguiente tabla.

| | DD | DL | DI | DM | Totales |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| N | 342 | 293 | 28 | 4 | 667 |
| % | 51,27 | 43,92 | 4,19 | 0,59 | 100 |

Tabla 9. Frecuencia de aparición de los cuatro tipos de discursos reportados

Los resultados, en cuanto a la mayor frecuencia de aparición del DD, coinciden con otros estudios sobre narraciones en corpus juveniles (Guerrero 2009) y con los datos de otros corpus que incluyen diversos grupos etarios (cf., por ejemplo, San Martín y Guerrero 2013, Gallucci 2013).

En el DD se reportaron verbos introductorios como *decir* (319 casos), *preguntar* (11 casos), *contar* (2), *gritar* (2), *insultar* (2), *pensar* (2), *responder* (2), *contestar* (1) y *saludar* (1). Bajo esta categoría hemos agrupado solo aquellos enunciados que cuentan con un verbo introductor de discurso reportado en el que desde el punto de vista discursivo se anuncia la entrada de la voz de un participante ajeno, y cuya identidad queda claramente delimitada por la información del verbo. En tal sentido, en un enunciado como (27a) hay la certeza de que el hablante trae al discurso la voz de una tía, personaje ajeno en tiempo y espacio al momento de la enunciación, mientras que en (27b) la informante reporta su propia voz en un momento de su vida distante al momento de la enunciación.

- (27) a. ...justo **me dijo mi tía**: “ah, corrígeme el examen que les dije... que les hice ayer” (8=MbfD).
b. Yo **me dije a mí misma**: “yo no quiero estar en *accueil* otro año” (6=MafD).

Bajo la categoría de DI agrupamos aquellos casos en los que el hablante reporta la palabra o el pensamiento verbalizado de otro, no en la voz del autor original sino en su propia voz, dejando ver que no son palabras suyas, como vemos en el ejemplo (28). Fueron introductorios de estos enunciados los verbos *decir* (25 casos), *contar* (2) y *preguntar* (1).

- (28) ...y me empezaba a contar su vida y eso... **me decía que ya había quitado el colegio a los 12 años... a los 16 años porque repitió secundaria dos tres veces** (5≠AafC).

Entre la categoría del DL figuran los casos en los que se reporta un discurso de forma directa sin verbo *dicendi* introductorio. Se han registrado las siguientes formas:

- (29) a. (y) + SN + discurso reportado
 Sí, por ejemplo mi amiga estaba llorando, estaba llorando **y yo**: “¿qué tienes?” (8=MbfD).
- b. Ø + discurso reportado
 Y yo, hay dos lenguas que me encanta hablar que es el español y el italiano. El italiano abres la boca: “Come vai?” (1=PbmL).
- c. (y) + que + discurso reportado
 Y yo... **y que**: “mierda, qué bien ni qué bien” (3=CafA).
- d. entonces/ luego +DR
 Entonces luego entré a otra clase y ahí fue cuando ya... ya conocí más gente, porque eran muchos latinos, **entonces**: “¡ya, latinos!”, y mi profesora hablaba español (11=AbfE).
- e. como (que) + DR
 Entonces, yo después estaba **como**: “mi papá me va a llevar” (15=LbfK).
 ...y yo **como que**: “ah, hola” (11=AbfM).
- f. ser + (así/ como/ de) + DR
 Yo **como que** todo el tiempo **era**: “Ay, yo voy a hacer esto con mi hermana y voy a decirle a mi papá” (12≠AbfR).
- g. estar + (así/ como/ como que) + DR
 Yo **estaba**: “¡Ah!” (14=RbfL).
 ...y después **estamos como**: “¡Vente!” (5≠CamG).

Llama la atención en este último grupo que reúne los casos de discurso reportado sin verbo introductor, el uso de *como (que)/ era como (que)/ estaba como (que)* con función introductora (cf. 29e-g). Entre las categorías introductoras de este tipo de discurso referido se señalan los marcadores discursivos de manera general (Gallucci 2013). Algunos estudios más específicos sobre marcadores, reportan el uso de *como* como introductor de discurso reportado (Said Mohand 2008, Jørgensen y Stenström 2009, Holmvik 2011). Estos trabajos indican que se han registrado casos de *como* con la función de introductor de discurso reportado en las conversaciones de jóvenes madrileños y en jóvenes hispanos bilingües de La Florida de segunda y tercera generación. Los autores coinciden en señalar que en español se da un uso semejante al de *like/ be like* en inglés, como partículas introductoras, ya que la presencia de este marcador puede indicar en ambas lenguas que el hablante no está seguro de poder reproducir literalmente el discurso referido y, en ese sentido, busca atenuar o, por el contrario, puede focalizar a través de su carga expresiva, especialmente si va acompañado de un cambio en la entonación, la voz y otros

elementos que favorecen la expresividad. En ambos grupos de informantes (Madrid y La Florida) esta función de *como* es más frecuente en el sexo femenino. En nuestro corpus, de los 35 casos registrado de *como* introductor de discurso reportado, 25 (71 %) figuran en hablantes de sexo femenino y 10 (29 %) en hablantes de sexo masculino.

Como mencionamos anteriormente, en la categoría de DM hemos agrupado los casos que introducen un discurso indirecto, pero se asemeja al discurso directo en cuanto que no se acerca al sistema deíctico del informante, como vemos en (30).

(30) Pero mi mamá me retó, ***me dijo que*** “¿cómo se te ocurre hacer eso?”, ***que*** “no es respetuoso” (9=LamL).

En el ejemplo anterior se puede observar que los enunciados reportados “¿cómo se te ocurre hacer eso?” y “no es respetuoso” no sufren las modificaciones ni de tiempo ni de persona propias del DI y permanecen “literales”, a pesar de contar con la introducción de una estructura de DI.

En el caso del DD y del DL se han registrado casos de cambio de código. El cambio de código puede abarcar todo el enunciado reportado (31a) como, en algunas ocasiones, un fragmento del mismo (31b).

(31) a. A mí no me gusta ese tipo de persona. Que como lo miran a usted... o los miran mal... y después vienen y dicen: “*mais, je niaise, calme-toi, fâche-toi pas, bipolaire!*” (10=AamS).
b. Y como era morena siempre al colegio era “ah, la niña que viene... *retourne dans ton pays*” (15=LbfK).

La revisión de los datos, como vemos en la tabla 10, muestra que según la norma de origen de los hablantes, los jóvenes de origen chileno registraron un mayor número de casos de discurso reportado, con un promedio de 24,8 casos por hablante, mientras que los jóvenes que registraron un menor número de casos fue en el grupo caribeño, que obtuvo un promedio de 4,76 registros de discurso reportado por hablante.

| | # | DD | DI | DL | DM | Totales |
|--------------------|----|---------------|--------------|---------------|-------------|----------------|
| <i>Peninsular</i> | 4 | 20 (5) | 1 (0,25) | 7 (1,75) | -- | 28 (7) |
| <i>Caribeña</i> | 13 | 23 (1,76) | 1 (0,07) | 36 (2,76) | 2 (0,15) | 62 (4,76) |
| <i>Mexicano-CA</i> | 10 | 72 (7,2) | 4 (0,4) | 83 (8,3) | -- | 159 (15,9) |
| <i>Andina</i> | 13 | 96 (7,38) | 13 (1) | 81 (6,23) | -- | 190 (14,61) |
| <i>Rioplatense</i> | 8 | 62 (7,75) | 5 (0,62) | 36 (4,5) | 1 (0,12) | 104 (13) |
| <i>Chilena</i> | 5 | 69 (13,8) | 4 (0,8) | 50 (10) | 1 (0,2) | 124 (24,8) |
| Totales | 53 | 342 (6,45) | 28 (0,52) | 293 (5,52) | 4 (0,7) | 667 (12,58) |

Tabla 10. Discurso reportado según la norma dialectal de origen

Desde el punto de vista dialectal, encontramos una sola marca regional en una informante andina que introduce el discurso directo con la forma (*y*) *dizque* (cf. 32). Según informa el *Diccionario de americanismos* (ASALE 2010), esta forma es propia de algunos países andinos como Perú y Bolivia, para introducir un relato, un cuento o cualquier tipo de anécdota.

- (32) Y mi apá va y le preguntó a un estudiante *y dizque* “excusez-moi, où est-ce que je peux trouver...?” (11=AbfM).

Por su parte, Kany (1944, 1945) mantiene que la antigua forma *diz que* siguió caminos dialectales diferentes. Así, en regiones como Colombia, México, Ecuador y Chile se registra bajo la variante *izque*, con pérdida de la *d-* inicial, y en Venezuela y el norte de Colombia aparece como *y que*. En el caso concreto de Colombia, también es posible documentar las formas *quesque* en Bogotá (que justifica mediante la confusión de *diz que* y *es que*) y *quizque* en Antioquia. La forma plena *dizque* es propia de Argentina, Panamá, Costa Rica y Guatemala. Apoyándose en Sánchez-Sevilla (1928: 248), Kany reporta las formas *y que* e *is que* en algunas zonas de Salamanca y Andalucía.

Como estudia Bernal Chávez (2009), en el paso de *dice que* a *dizque* se dio un debilitamiento del sujeto del verbo *dicendi* y una pérdida de anaforicidad, así como una adición de un significado pragmático, puesto que el elemento pasa a comportarse

como un indicador de duda frente a la información reportada. Esta carga de indicador de duda la conserva *dizque* en las categorías gramaticales en que ha sido registrado: i) adverbial (*Le dio dizque por bailar*), ii) adjetival (*Ahora publicaron una dizque revista*), iii) sustantiva –reducida y con pocos registros, con el significado de ‘habladuría’– (“...mostráis aguar el *dizque* del temor mundano con lo que debe ser sólo sentimiento de buen cristiano de hacer las cosas por solo Dios y, en respecto”, 1589). Los significados que suministra el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2014) de ‘murmuración’ y ‘presuntamente’ encierran, desde el punto de vista semántico, la existencia de una ‘incerteza o duda’ que como explican Demonte y Fernández-Soriano (2013: 6) parece estar presente en todos los usos de *dizque*.

En nuestro ejemplo de (32), la presencia de *dizque* entre un verbo introductorio de discurso directo y el discurso reportado pudiera dar indicio de una unión del significado primario y pleno de *decir* como verbo de reporte y del matiz de duda, imprecisión o presunción de lo dicho o de la forma como es dicho. En efecto, cuando la informante reproduce el discurso que reporta, toma la voz del padre, un inmigrante recientemente llegado a Montreal, con un escaso conocimiento del francés y lo hace imitando la pronunciación de un hablante hispano con dificultad para articular ciertos sonidos vocálicos y consonánticos del francés. Es muy probable que esta joven no se sienta segura ni del texto exacto de su padre ni de poder imitar, después de siete años de inmigración, la pronunciación en francés de aquel inmigrante hispano que fue su padre.

La relación entre la presencia del discurso reportado en las conversaciones y los factores extralingüísticos queda explicada en la siguiente tabla.

| | # | DD | DI | DL | DM | Totales |
|--------------------|----|---------------|--------------|---------------|-------------|----------------|
| <i>Masculino</i> | 22 | 70 (3,18) | 5 (0,22) | 59 (2,68) | 1 (0,04) | 135 (6,13) |
| <i>Femenino</i> | 31 | 272 (8,77) | 23 (0,74) | 234 (7,54) | 3 (0,09) | 532 (17,16) |
| Totales | 53 | 342 (6,45) | 28 (0,52) | 293 (5,52) | 4 (0,07) | 667 (12,58) |
| > 18 | 28 | 229 (8,17) | 14 (0,5) | 194 (6,92) | 2 (0,07) | 439 (15,67) |
| < 18 | 25 | 113 (4,52) | 14 (0,56) | 99 (3,96) | 2 (0,08) | 228 (9,12) |
| Totales | 53 | 342 (6,45) | 28 (0,52) | 293 (5,52) | 4 (0,07) | 667 (12,58) |
| G 1 | 19 | 93 (4,89) | 13 (0,68) | 78 (4,10) | 1 (0,05) | 185 (9,73) |
| G 1.5 | 20 | 136 (6,8) | 9 (0,45) | 127 (6,35) | 2 (0,1) | 274 (13,7) |
| G 2 | 14 | 113 (8,07) | 6 (0,42) | 88 (6,28) | 1 (0,07) | 208 (14,85) |
| Totales | 53 | 342 (6,45) | 28 (0,52) | 293 (5,52) | 4 (0,07) | 667 (12,58) |
| Grupo mixto | 18 | 64 (3,55) | 15 (0,83) | 34 (1,88) | 1 (0,05) | 114 (6,33) |
| Misma norma | 35 | 278 (7,94) | 13 (0,37) | 259 (7,4) | 3 (0,08) | 553 (15,8) |
| Totales | 53 | 342 (6,45) | 28 (0,52) | 293 (5,52) | 4 (0,07) | 667 (12,58) |

Tabla 11. Discurso reportado y parámetros extralingüísticos

La tabla 11 nos muestra que el discurso reportado es más frecuente en hablantes de sexo femenino que en hablantes de sexo masculino (17,16 vs. 6,13) y que el promedio de registro de casos entre los dos géneros tiene una diferencia de más de 10 ocurrencias. Estos resultados coinciden con los datos de Guerrero (2009: 144) sobre el estudio de las narraciones en jóvenes chilenos (entre 20 y 34 años), en los que la autora puede constatar que los estilos reportados son más frecuentes en hablantes femeninos, y con los resultados de San Martín y Guerrero (2013) sobre el estudio sociolingüístico del discurso referido en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile, en el que los autores constatan que las formas de discurso referido son más frecuentes en hablantes femeninos.

El promedio de uso por edad es más elevado en hablantes mayores de 18 años (15,67). Parece, entonces, que durante la adolescencia y la juventud la presencia del discurso reportado sigue con el aumento de la edad la misma línea creciente que sigue

en los años de la infancia, como puede constatarse en el estudio de Shiro (2012) a propósito de las narraciones en niños venezolanos.

En cuanto al grupo generacional, cabe destacar que el discurso reportado es más frecuente en la generación 2 y en la generación 1.5 que en la generación 1. Si examinamos los tipos de discurso reportado de acuerdo a la generación de inmigrante, notamos que es la generación 1 la que obtiene mayor número de registros de DI (0,68), que es la generación 1.5 la que lidera el registro de casos de DL y DM (6,35 y 0,1), y que es la generación 2 la que tiene mayor número de casos de DD (8,07). Esta distribución podría estar asociada al grado de manejo de la lengua que exige cada uno de estos tipos de discursos. En efecto, el DD exige el ‘recuerdo’ de unos elementos de la lengua exactamente como se presentaron en su momento, de ahí que el hablante conserve en la memoria los elementos del acto que se relacionan estrictamente con la persona-hablante. El DI, por el contrario, exige recordar esos elementos del discurso original y cambiarlos a partir del lugar del narrador en un tiempo y espacio distintos al momento de la enunciación. En cuanto al DL, San Martín y Guerrero (2013: 275) creen que el nivel de complejidad frente al DD es mayor, puesto que este “implica una reformulación sintáctica, ya que las expresiones referenciales y el sistema deíctico deben adecuarse”. El DL, por último, presenta desde el punto de vista sintáctico una dificultad semejante a la del DD, pues podría considerarse una variación del mismo, pero la diferencia se establecería en el plano narrativo, pues el tipo de estructuras que emplea dotan de mayor dinamismo y expresividad a la narración.

Los grupos en los que participaron jóvenes con el mismo origen dialectal fueron, una vez más, el escenario que propició en mayor medida el uso del discurso reportado (15,8 en total), probablemente como estrategia de expresividad, recurso que fue más moderado en los grupos mixtos donde los jóvenes compartieron la conversación con coetáneos de distinto origen dialectal (6,33 en total). Junto a otras características propias del lenguaje juvenil como las creaciones léxicas propias, el uso de voces malsonantes e intensificadores, este recurso discursivo se ve favorecido en contextos donde se comparte la norma dialectal.

En conclusión, el discurso reportado en sus diferentes versiones es una de las estrategias discursivas presente en las conversaciones de los jóvenes hispanos de

Montreal. Desde un punto de vista sociolingüístico, el uso que los informantes hacen de este recurso coincide con los resultados arrojados por estudios similares más específicos en otras áreas del mundo hispano, como hemos constatado a partir de los datos ya citados. Este uso corrobora, asimismo, que se conserva en el grupo juvenil hispano una herramienta discursiva que en otros estudios de lenguaje juvenil (Archakis y Papazachariou 2009) se ha considerado como herramienta que dota de credibilidad y expresividad las conversaciones de dicho grupo etario.

8.4 Atenuadores e intensificadores

Si bien, a menudo, se incluyen los atenuadores y los intensificadores dentro de la categoría de marcadores discursivos, en el presente trabajo estos elementos serán trabajados en una sección aparte. La justificación para esta decisión es la siguiente. En la sección de marcadores discursivos hemos decidido estudiar solo los marcadores conversacionales, es decir, aquellos que tienen una incidencia directa en el interlocutor o en el flujo del acto comunicativo. Los atenuadores e intensificadores, en cambio, tendrán un efecto ya sea sobre la imagen del hablante, ya sea sobre la interpretación del oyente, por ello estos elementos inciden de manera directa sobre la información reportada y en tal sentido quedan fuera de la clase de marcadores que se ha estudiado en el apartado correspondiente.

Como explica Briz (1998: 113-163), tanto la atenuación como la intensificación pueden darse tanto en el plano semántico-pragmático –con el fin de minimizar o resaltar lo que se dice y favorecer la interacción–, como en el plano meramente pragmático –con el fin de provocar una reacción en un interlocutor que puede estar implicado en distinto grado en el discurso–. Aclara este autor que se puede atenuar tanto la cantidad, como la cualidad y que estas estrategias pueden afectar una parte del enunciado o el enunciado en su totalidad. En el presente estudio no tomaremos en cuenta los cuantificadores (33a), y nos concentraremos en el plano de la cualidad (33b), siempre y cuando la estrategia tenga un efecto no solo semántico, sino semántico-pragmático⁶⁹. Dentro de este plano incluiremos las cualidades específicas relacionadas con un hecho, ente o evento, así como las

⁶⁹ No incluiremos en este apartado intensificadores o atenuadores como *muy*, *mucho*, *un poco de*, entre otros, porque los ejemplos registrados conllevan una modificación semántica, pero no necesariamente pragmática.

opiniones más generales que pueden ser deducibles a partir de un enunciado completo. Los mecanismos para las estrategias atenuadoras e intensificadoras son muy variados y comprenden desde estrategias fonéticas (alargamiento vocálico como intensificador) hasta recursos semánticos (recurso de la ironía como intensificador), pasando por recursos morfosintácticos o léxicos (uso del diminutivo, repetición, uso de cuantificadores o partículas, negación, uso de ciertos tiempos verbales, o la combinación de alguno de los elementos anteriores) (cf. Briz 1998, entre otros). Por ello, nos concentraremos en los recursos clasificados dentro de la categoría morfosintáctica y léxica.

- (33) a. Habíamos alquilado un apartamento en el Plateau-Mont-Royal y fuimos ahí por un mes, *más o menos* (12≠AbfM).
 b. Mi mejor amigo es québécois *puro puro puro* (9≠LamL).

Por su parte, Montecino (2004: 1) señala que los intensificadores y atenuadores se relacionan con la fuerza argumentativa y pueden bien reforzar la imagen del hablante con el fin de hacer valer su intención comunicativa, bien mitigar de cierto modo una opinión o descripción con el fin de mantener el equilibrio de la interacción. Mientras la intensificación realza el rol del hablante, la atenuación realza el rol del oyente (Montecino 2004, Briz 2005).

En el habla de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal, hemos podido constatar que los hablantes en sus conversaciones en grupo recurren a ambos procedimientos discursivos, aunque privilegian las estrategias atenuadoras como muestra la tabla 12.

| Procedimiento | # | % |
|------------------------|----------|----------|
| <i>Atenuación</i> | 268 | 57,38 |
| <i>Intensificación</i> | 199 | 42,61 |
| Totales | 467 | 100 |

Tabla 12. Distribución de la atenuación y la intensificación en la muestra

Desde el punto de vista dialectal, los jóvenes peninsulares registraron un mayor promedio de estrategias atenuadoras por hablante en sus discursos, mientras que el grupo de origen rioplatense registró el mayor promedio de estrategias

intensificadoras por hablante. Estos promedios se pueden observar en la siguiente tabla.

| | # | Atenuación | Intensificación | Totales |
|--------------------|----|---------------|-----------------|----------------|
| <i>Peninsular</i> | 4 | 37 (9,25) | 23 (5,75) | 60 (15) |
| <i>Caribeña</i> | 13 | 19 (1,46) | 22 (1,69) | 41 (3,15) |
| <i>Mexicano-CA</i> | 10 | 44 (4,4) | 27 (2,7) | 71 (7,1) |
| <i>Andina</i> | 13 | 101 (7,76) | 66 (5,07) | 167 (12,84) |
| <i>Rioplatense</i> | 8 | 46 (5,75) | 52 (6,5) | 98 (12,25) |
| <i>Chilena</i> | 5 | 21 (4,2) | 9 (1,8) | 30 (6) |
| Totales | 53 | 268 (5,05) | 199 (3,75) | 467 (8,81) |

Tabla 13. Distribución de la atenuación y de la intensificación por norma dialectal

8.4.1 La atenuación

Como recuerda Briz (2005: 56), la atenuación es una categoría pragmalingüística de negociación que se emplea con el fin de minimizar lo dicho y el punto de vista. Como elementos mitigadores que reducen la fuerza de lo enunciado hemos registrado en nuestro corpus adverbios (*como, medio/ media, tan*), locuciones adverbiales (*más o menos, un poco*), partículas atenuadoras (*como que, en plan*), unidades léxico-semánticas (*no sé*), repeticiones (*puro puro*), uso de diminutivos o la combinación de algunos de estos elementos (*como medio*).

| Atenuadores | # | % |
|--------------------------|------------|------------|
| <i>como</i> | 130 | 48,50 |
| <i>no sé</i> | 61 | 22,76 |
| <i>como que</i> | 34 | 12,68 |
| <i>un poco</i> | 19 | 7,08 |
| <i>en plan</i> | 8 | 2,98 |
| <i>más o menos</i> | 6 | 2,23 |
| <i>media/ medio</i> | 5 | 1,86 |
| Repetición | 2 | 0,74 |
| <i>como media/ medio</i> | 1 | 0,37 |
| diminutivo | 1 | 0,37 |
| <i>Tan</i> | 1 | 0,37 |
| Totales | 268 | 100 |

Tabla 14. Inventario de atenuadores registrados en la muestra

El adverbio *como* cuenta entre sus funciones la de atenuar el grado de certeza de lo dicho, o el impacto que pueda tener lo afirmado en los interlocutores. Este uso fue el procedimiento de atenuación más recurrente entre los jóvenes hispanos de Montreal. En tal sentido, cabe destacar que estuvo presente en hablantes de todas las normas dialectales. Se registró como atenuador de un elemento dentro de un sintagma, como por ejemplo de un adjetivo o adverbio (cf. 34a), y como atenuador de un sintagma completo (cf. 34b). El estudio de Jørgensen (2012) sobre el marcador pragmático *como* registra, entre otras funciones, la de atenuador que hemos documentado en nuestro estudio en los corpus juveniles de Santiago de Chile y Madrid, corpus en los que, del mismo modo que en el de Montreal, en dicha función el marcador tiende a situarse en posición media en el enunciado.

- (34) a. Yo era asmática y desde... los once años que viví en México siempre respiré aire... aire... no... *como sucio*, ¿no? (6=MafD).
 b. No me gustaba *como no poder saber decir las cosas* (12≠AbfR).

En (34a) la joven de origen mexicano busca suavizar su calificación sobre la calidad del aire en México, mitigación que va además acompañada por la presencia de un marcador discursivo de alteridad, cuyo uso tiene como objetivo ganar la solidaridad de los oyentes. En esta misma conversación participaban otros dos jóvenes mexicanos, que también conocían la temática a la que se refería la joven, y muy probablemente esta estrategia podía preparar el terreno para cualquier tipo de reacción por parte de los interlocutores. Del mismo modo, en (34b) el hecho de *no poder saber decir las cosas*, hecho que tiene un valor afectivo importante en la adaptación de los inmigrantes a la nueva sociedad, es atenuado a través del adverbio *como*.

Por lo que respecta al adverbio *medio*, cabe destacar que según el *Diccionario de la lengua española* (2014) este adverbio puede dar la idea de ‘no completamente’ o de ‘suavizar el significado de ciertos adjetivos que expresan valoraciones negativas’. La NGLÉ (RAE/ASALE 2009: 1395) recuerda que en la lengua popular de México y otros sitios de Centroamérica, Venezuela, Chile, el Río de la Plata, el noroeste de España y las Islas Canarias, se registra la variante concordada del adverbio *medio*. Pato (2010b), apoyándose en diversos autores (Bello 1988, Cuervo 1885, Corominas

1980, Kany 1945, Grael y Quilis 1991 y Quilis 1983, entre otros), mantiene que el fenómeno no es exclusivo de una zona en particular y que se ha registrado tanto en el español americano como en el europeo.

En la muestra, el uso de este adverbio se registró en hablantes de origen andino y mexicano-centroamericano y el mayor número de casos de uso en función atenuadora corresponde al uso no concordado, como muestra el ejemplo (35a). Sin embargo, se han registrado dos casos de usos concordados en una hablante peruana de segunda generación. El ejemplo (35b) da muestra de un uso concordado de *medio* en el que se alinea morfológicamente con el adjetivo al que acompaña.

- (35) a. Todas las chicas llevaban unas coronitas con flores y ah... um... unos chores cortos o si no, unos pantalones flojos, un estilo *medio hippie* (8=MbfD).
b. Sí es así. Pero me ama, pero sí... de una forma *media rara* (2≠AafP).

En cuanto al adverbio *tanto* y su forma apocopada *tan*, el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2014) indica que cuando acompaña a adjetivos o a adverbios adquiere el significado de ‘así’ o ‘en tal grado’. En el ejemplo (36) *tan* funciona como atenuador. El enunciado sin este *tan* dejaría ver una separación completa del lugar de origen al que hace referencia (‘no sé porque no estoy ø allá’), mientras que (36) deja ver una separación del lugar de origen, pero no completa. Como afirma la NGLE (RAE/ASALE 2009: 1314), la serie *acá/ allá* admite cuantificación de grado, mientras que la serie *aquí/ allí* no la admite.

- (36) –¿Se maquillan mucho las mujeres en Uruguay?
–No sé... no sé *tanto*, porque como no estoy *tan allá*, no sé (14=RbfL).

Dentro de la categoría de los adverbios registrados como atenuadores, señalamos también el uso de la locución adverbial *un poco* con el objetivo de indicar que una característica o rasgo se da con menor intensidad. El ejemplo (37), en ausencia de la locución adverbial *un poco* transmitiría la idea de que ‘la mamá hispanohablante es muy protectora’. La presencia de *un poco* viene a suavizar la característica intensificada de la ‘protección’ en la madre hispana.

- (37) Pero ahí hay un problema, porque como que la mamá hispanohablante es **un poco** muy protectora (8=MbfD).

La locución adverbial *más o menos*, que indica ‘de forma aproximada’, se registró en muy pocos casos y solo en hablantes de origen mexicano-centroamericano. El ejemplo (38) surge en una conversación entre jóvenes mexicanos y muestra que la informante nota una diferencia física entre las personas de Quebec y de México, por lo que atenúa su percepción de la apariencia física de los mexicanos con el uso de la locución adverbial *más o menos*, probablemente previendo distintas reacciones entre sus interlocutores mexicanos.

- (38) Su condición física, su apariencia es muy importante aquí... Y cuando vas a México, pues la gente está **más o menos** gordos (6=MafK).

Entre las partículas atenuadoras destaca, entre los jóvenes hispanos de Montreal, el uso de *como que*. Esta partícula, como señalan Pato y Pérez (2017), puede anunciar una duda o poca precisión frente a lo enunciado o lo ocurrido. En *el* corpus fue registrado en todas las normas estudiadas, con excepción de la chilena. La partícula se emplea para atenuar enunciados en su totalidad (cf. 39a), en el que la informante atenúa la idea de que le ‘cambiaron las ideas’, para atenuar una cualidad (cf. 39b), para dar imprecisión frente a lo enunciado por sí mismo (cf. 39c), o frente a la introducción de un discurso pronunciado por otro (cf. 39d).

- (39) a. Pero, yo llegué aquí y **como que** me cambiaron así ideas, y entré al equipo de soccer y me fascinó (5≠AafC).
b. Sí, sí, antes era más **como que** tranquilo (10=AafV).
c. No me gusta nada *como* extravagante ni nada muy *como* wow, sino **como que** una remera normal (2≠RafM).
d. ...y me empezaba a contar su vida y eso, y me decía que ya había quitado el colegio a los 12 años... a los 16 años, porque repitió secundaria dos tres veces. Entonces queda el colegio... **como que** no la ayudaba. Entonces *ella dijo como que* “ya no quiero más esto”, y se fue (5≠AafC).

Pato y Pérez (2017) señalan que, en español general, el uso de esta estructura aparece antecedita muy a menudo por los verbos *parecer* y *hacer*. En nuestro estudio,

por el contrario, la estructura *como que* aparece antecedita por los verbos *querer*, *sentir*, *ser*, *gustar* y *decir*. No se registraron casos con los verbos *parecer* y *hacer*. Si bien esta partícula suele ir seguida de un verbo en indicativo, como muestra (39a), en el caso de *querer* en construcciones de deseo con sujetos diferenciados el verbo va en subjuntivo. En este uso (cf. 40), el hablante (un joven caribeño de segunda generación) emplea la estructura seguida del presente de subjuntivo en lugar del pretérito imperfecto, tal y como sería lo esperado en español general.

(40) No quería **como que** *me vean* como alguien de chimbo (5≠CamN).

Dentro de las partículas atenuadoras, encontramos exclusivamente entre los hablantes de origen peninsular, y especialmente en el joven de origen murciano, el empleo del atenuador *en plan* (cf. 41a-b) que, como reportan Stenström y Jørgensen (2011), puede ser empleado con las siguientes funciones: i) retardar la introducción de la información en el discurso; ii) atenuar la información; y iii) abrir paso al discurso reportado. La función de retardación del discurso ya ha sido trabajada dentro del grupo de marcadores discursivos conversacionales (§ 8.2). La función de introductor de discurso reportado no ha sido registrada en la muestra.

(41) a. O sea, se han, se han... es que cuando eres... los catalanes ahora tienen un sentimiento **en plan** peor que los *québécois*, o sea, tienen mucha más... Es odio. O sea... muchas más ganas de representarse como catalanes, sabiendo que son españoles (1=PbmD).
b. La diferencia es que en España, por ejemplo, yo juego todo el año al fútbol, todo el año puedo [jugar] afuera al fútbol, y este año desde octubre hasta ahora no puedo jugar fútbol afuera. He tenido que jugar al interior [...]. O sea, **en plan**... es... cambias totalmente tu vida (1=PbmD).

Con la misma función de atenuador, se registra en todas las variedades dialectales el uso del atenuador *no sé*. González Salinas (2014) señala, entre las funciones de esta unidad léxico-semántica, la atenuación, la cortesía y la función fática. Dentro de la atenuación, puede indicar cierta incerteza o inexactitud frente a lo sabido, o también reducir el compromiso frente a lo dicho, aunque lo dicho sea suficientemente conocido o sabido por el hablante. En este último caso el verbo *saber*

se desemantiza, se despoja de su significado original ('tener conocimiento de algo', 'estar convencido de algo').

- (42) Yo me he dado cuenta que el peso social que tiene aquí el *hockey* es comparable al del fútbol en España. Eso está muy bien... *no sé*... por lo menos para mí... es decir... pues me veo así (1=PbmJ).

En el enunciado anterior *no sé* reduce la fuerza de una opinión propia, que el hablante sabe y conoce con propiedad, posiblemente con el fin de preparar el terreno ante la posibilidad de disenso entre algunos interlocutores.

Por último, dentro de las estrategias atenuadoras registramos también usos poco frecuentes como las repeticiones (recurso más empleado dentro de las estrategias intensificadoras que las atenuadoras, como veremos más adelante) como muestra (43a *tan tan*), el uso del diminutivo (en este caso *-illo* empleado por un joven peninsular) como vemos en (43b *cosillas*), y la combinación de algunos de los elementos descritos anteriormente (cf. 43c) en los que se combinan dos atenuadores.

- (43) a. Pos, yo al... en principio creía que no había nadie que hablaba español, entonces dije: "ay, no"... Y después como alguien había de español, no fue *tan tan* difícil (6=MafK).
b. En Murcia, ah... sus *cosillas*, puede haber problemas; puedes salir por la noche y te puede pasar algo (1=PbmD).
c. ...cuando eres chiquita puedes aprender cualquier lengua. Fue fácil, pero ahora ya no... ya no puedo... ahora estoy *como media*... ya no quiero hablar en inglés (2≠AafP).

8.4.2 La intensificación

Como mencionamos anteriormente, en el estudio de la intensificación nos centramos en el plano de las cualidades y no en el de las cantidades. Los mecanismos más productivos para lograr la estrategia intensificadora han sido la repetición y la prefijación, tal y como puede observarse en la tabla 15. El mecanismo intensificador que se registra en todas las normas es el de la repetición. Variados desde el punto de vista dialectal son también la prefijación y la sufijación. Ambos procedimientos se registraron en los jóvenes de origen andino, mexicano-centroamericano y rioplatense. En el grupo peninsular se documentan casos de sufijación, pero no de prefijación.

| Intensificador | # | % |
|-----------------------------------|------------|------------|
| Repetición | 137 | 68,84 |
| prefijación | 34 | 17,08 |
| Sufijación | 11 | 5,52 |
| ser focalizador | 9 | 4,52 |
| repetición con <i>pero</i> | 4 | 2,01 |
| <i>para nada</i> | 4 | 2,01 |
| Totales | 199 | 100 |

Tabla 15. Inventario de intensificadores registrados en la muestra

En el caso de la repetición, debemos aclarar que esta estrategia se dio tanto en un elemento del enunciado (cf. 44a) como en la proposición completa (cf. 44b).

- (44) a. Pues yo *siempre* me he quejado de eso... *siempre siempre siempre* (8=MbmJ).
b. Con los franceses... tienen más una postura de fuerza, o sea, son más rígidos en parte. Está... no quieren perder la cara... Parece que cuando bromeas con ellos... *Hay mucha diferencia... hay mucha diferencia* (1=PbmD).

El segundo recurso en orden de frecuencia es la prefijación (cf. 45a-d). Este recurso intensificador propio del español general es también un recurso muy empleado en el lenguaje juvenil (Ríos González 2010 para el caso de Costa Rica, Montecino 2004 para Chile y Vigara Tauste 2000 para el lenguaje ‘pijo’ español). Los cuatro prefijos gradativos (RAE/ASALE 2009: 937) que se registran con esta función son, en orden decreciente: i) *re-* (con una mayor presencia entre jóvenes de origen rioplatense y con muy baja frecuencia en jóvenes andinos peruanos y mexicano-centroamericanos, registrado junto a adjetivos y adverbios); ii) *super-* (registrado en jóvenes de origen andino, rioplatense y mexicano-centroamericano junto a adjetivos y adverbios); iii) *hiper-* (muy pocos casos en jóvenes andinos y rioplatenses); y iv) *recontra-* (en un informante andino). La NGL (RAE/ASALE 2009: 711-712) señala que el prefijo *re-* ha tenido un importante incremento entre los jóvenes rioplatenses y que su uso se registra con menor intensidad entre los jóvenes chilenos. Destaca, asimismo, que este prefijo puede acompañar a adjetivos, adverbios o sustantivos. En el corpus este prefijo adquiere mayores frecuencias de uso entre los informantes de origen rioplatense y aparece junto a adjetivos, pero también junto a ciertos adverbios.

El caso de *super-*, a pesar de que la NGLE (RAE/ASALE 2009: 709) indica que es más productivo “en la lengua conversacional juvenil del español europeo”, en la muestra solo se ha registrado en informantes de origen americano. Por el contrario, la NGLE no precisa zonas dialectales donde los prefijos *hiper-* y *recontra-* sean particularmente productivos, lo que hace pensar que su distribución dialectal debe ser más homogénea en el mundo hispano.

- (45) a. Tema novio... No, acá son **reliberales** (12≠RbfH).
 b. Yo tengo tres hermanos: uno más grande y dos más chiquitas. Y con el más grande me llevo **superbién** (2≠RafM).
 c. Porque acá, eh... de... la escuela empieza en septiembre y termina en junio. Allá es **hiperdiferente** (14=RbfT).
 d. No... yo, francés sí, español **recontrasí** [risas], pero inglés... um... más o menos (11=AbfE).

Entre los sufijos con valor intensificador se han registrado los siguientes: *-ote* aumentativo y despectivo (cf. 46a); *-ucha* despectivo, pero a la vez como intensificador del parecer del hablante frente a la tipología descrita (cf. 46a); *-azo* ponderativo, para intensificar el grado de la cualidad (cf. 46b); y el sufijo de diminutivo *-ito* con valor de intensificador (cf. 46c).

- (46) a. Por ejemplo, si no... si estás en *joggins* y en *sweaters* yo voy a la escuela; yo para irme a la escuela ni me peino, me pongo un playera unos *jeans*, unos zapatos y me voy, y yo ya me fui así, ¿verdad?... pero la gente me ve feo... la gente me ve feo. La gente trae los **taconsotes**... traen... vienen en *leggings* superpegados en leopardo, traen la playera aquí... las mujeres todas **flacuchas**, anoréxicas, con cara de tiburón y con el pelo todo amarrado así, que parece que le están jalando el cabello... (6=MafD).
 b. Y nos quedamos en un hotel, el YMCA que ya destruyeron... estaba en... lo han destrozado... Era **viejazo**... (11=AbmA).
 c. El cambio yo creo que mayormente... nosotros dos era principalmente por la crisis en España y, sobre todo, porque en un curriculum, y la experiencia personal en cuanto a madurez, y la experiencia de... en la vida misma. Cambiar de país e independizarse a los dieciocho años, y como empezar a hacer tú **solito** todo: cocinar, pagar las facturas, el teléfono... es una experiencia única (1=PbmL).

Los sufijos *-ote* y *-ucha* se registraron en jóvenes de origen mexicano, el sufijo *-azo* en jóvenes peruanos y argentinos, y el sufijo *-ito* fundamentalmente en jóvenes colombianos, pero también en hablantes de origen rioplatense y peninsular.

Cabe destacar, a propósito del uso del diminutivo *-ito/-ita* con valor intensificador, que aunque en el grupo de jóvenes caribeños se percibe un empleo abundante de los diminutivos, este uso no responde a un valor intensificador en las conversaciones⁷⁰. En este sentido, casos como *chiquito* (cf. 47a), *de anteojito* ('muy claramente') (cf. 47b), *pobrecita* (cf. 47c) y *ahorita* (cf. 47d) constituyen formas lexicalizadas o semilexicalizadas, de hecho muchos de ellos no se emplean en su forma base (sin diminutivo). En cualquier caso, en la muestra no reflejan un fin intensificador ni exaltan una cualidad específica.

- (47) a. Llegué a los once. Estaba **chiquito**, no hablaba francés (3=CamR).
b. —...se la pasan y que “oh, porque yo no sé qué más... Oh, *fucking* idiota, que tal” y... (10CafA).
—En francés sí es **de anteojito** (3=CamR).
c. ¡Ay, **pobrecita**! [se dirige a una niña pequeña que en el momento tuvo un accidente] (3=CafD).
d. Y **ahorita** estoy tratando de hacer mi grupo de venezolanos, con... ellos, con todo el mundo, con los de la Parrandita [grupo] y tal... todos lo que he conocido... (3=CafA).

En el caso de (47a), como señalan de Stefano y Pérez Arreaza (2001-2002: 255), “el diminutivo *chiquito* ha sustituido la palabra de base *chico* y en cierta forma puede considerarse una lexicalización”. Entre los hablantes caribeños de la muestra no se ha registrado ningún uso de *chico* como adjetivo, pero sí varios casos de *chiquito*. De manera semejante, en (47b) la locución adverbial *de anteojito*, que figura en el DHAV con el significado de ‘muy claramente’, no funciona como marcador de intensidad, puesto que no alterna con *de antejo*, locución que no aparece registrada ni en la NGL (RAE/ASALE 2009), ni en el *Diccionario de la lengua española* (RAE 2014), ni en el *Diccionario de americanismos* (ASALE 2009), ni en el corpus CREA. En (47c), el uso del diminuto **pobrecita** más que intensificar la idea de

⁷⁰ En los cuestionarios sí se registraron usos del diminutivo con valor de intensificación semántica, tal y como quedó explicado en § 7.1.2.4.

desdicha asociada al interlocutor, parece involucrar afectivamente al hablante y acercarlo de forma solidaria a la situación del oyente.

La comparación entre los valores de *ahora* –que figuran en el *Diccionario de la lengua española*– y los valores de *ahorita* –reportados por el *Diccionario de americanismos* para el caso de Venezuela– deja ver la coincidencia de estas formas tanto para indicar la idea de ‘dentro de un momento’ como para la noción de ‘en este momento actual, ya’. En algunos enunciados la selección de una de estas dos formas podría reflejar la intención del hablante de querer marcar de manera específica uno de los valores reportados. De tal manera, un par como *regreso ahorita/ regreso ahora* podrían ser interpretados en el contexto venezolano como ‘regreso ya’ en el primer caso y ‘regreso dentro de un momento’ en el segundo. La interpretación anterior pone en evidencia una forma de intensificación en el plano temporal, asociada a la inmediatez del evento. Sin embargo, los ejemplos registrados en el corpus, y en concreto el caso de (47d), no dejan rastro de esta intensificación, pues tanto la forma con diminutivo *ahorita* como *ahora* daría la misma idea de ‘momento actual, presente’.

Otro mecanismo de intensificación registrado ha sido el encadenamiento de términos con la conjunción *pero*. Acín Villa (1993-1994: 229) indica que *pero* se utiliza con frecuencia para encadenar la repetición de dos términos y así resaltar la intensificación. Los elementos enlazados por *pero* pueden ser adjetivos, adverbios o sustantivos. Este procedimiento aparece en jóvenes de origen andino (cf. 48).

(48) Sí... un quebeco no va a tratar... un quebeco normalmente le responde **mal**, **pero mal** a su mamá... (10=AafL).

Documentamos, asimismo, la locución adverbial negativa enfática *para nada* (cf. 49), que sirve principalmente para expresar rechazo, y puede considerarse como interjección (RAE/ASALE 2009: 2503). Este recurso intensificador, al igual que el anterior solo se registró en jóvenes de origen andino. La NGL (RAE/ASALE 2009: 3714) indica su avance “en la lengua conversacional de muchos países”.

- (49) Desde secundaria uno, y para abajo, yo *no era libre para nada*. No podía hacer lo que yo quisi-... lo que yo quisiera, ¿entiende? Era... mi mamá era muy... bien estricta conmigo (10=AamS).

Por último, señalamos en el caso de los jóvenes caribeños y andinos el uso del verbo *ser* con función focalizadora (cf. 50a y b). Pérez Arreaza (2015: 46) recuerda que el *ser* focalizador se emplea con la finalidad de marcar foco o de resaltar una parte del enunciado con el fin de que el interlocutor centre su atención en ella. Este fenómeno ha sido estudiado, entre otros autores, por Sedano (2010) para el español de Venezuela y por Pato (2010^a y 2013) para el español de Colombia. Sedano (2010: 41, entre otros trabajos) ya indicó que las oraciones con *ser* focalizador constan de dos partes: i) una cláusula incompleta (en nuestro ejemplo *Yo ando*), y ii) un constituyente bajo foco (*es con puros latinos*). También indica (Sedano 2010: 45), de acuerdo a los datos presentados por la NGLE (2009: 3033-3034), que estas construcciones tienen un uso restringido en español actual, y que están presentes en el español de Colombia, Venezuela, Ecuador y Panamá. Este uso ha sido registrado en hablantes de generación 1 y 1.5 casi en igual proporción, pero no en informantes de segunda generación entre la muestra de los jóvenes hispanos de Montreal. Como indica Pato (2010a: 168), parece tratarse de un fenómeno arraigado entre venezolanos y colombianos que se mantiene incluso en situaciones de contacto lingüístico y dialectal, valdría la pena ampliar este estudio para verificar el debilitamiento o no de este uso en segundas generaciones.

- (50) a. Yo ando *es* con puros latinos (3=CafA).
b. Vieron que les convenía más *era* Montreal (11=AbmA).

La asociación de estrategias atenuadoras e intensificadoras con los parámetros extralingüísticos queda resumida en la siguiente tabla.

| | # | Atenuación | Intensificación | Totales |
|--------------------|----|---------------|-----------------|---------------|
| <i>Masculino</i> | 22 | 103 (4,68) | 56 (2,54) | 159 (7,22) |
| <i>Femenino</i> | 31 | 165 (5,32) | 143 (4,61) | 308 (9,93) |
| Totales | 53 | 268 (5,05) | 199 (3,75) | 467 (8,81) |
| > 18 | 28 | 133 (4,75) | 134 (4,78) | 267 (9,53) |
| < 18 | 25 | 135 (5,4) | 65 (2,6) | 200 (8) |
| Totales | 53 | 268 (5,05) | 199 (3,75) | 467 (8,81) |
| G 1 | 19 | 118 (6,21) | 91 (4,78) | 209 (11) |
| G 1.5 | 20 | 79 (3,95) | 87 (4,35) | 166 (8,3) |
| G 2 | 14 | 71 (5,07) | 21 (1,5) | 92 (6,57) |
| Totales | 53 | 268 (5,05) | 199 (3,75) | 467 (8,81) |
| Grupo mixto | 18 | 122 (6,77) | 53 (2,94) | 175 (9,72) |
| Misma norma | 35 | 146 (4,17) | 146 (4,17) | 292 (8,34) |
| Totales | 53 | 268 (5,05) | 199 (3,75) | 467 (8,81) |

Tabla 16. Uso de atenuadores e intensificadores según los parámetros sociolingüísticos

La revisión de las estrategias atenuadoras e intensificadoras en función de los parámetros sociolingüísticos estudiados permite observar que ambas estrategias son más recurrentes en el grupo femenino (9,93) que en el masculino (7,22) y en hablantes de la generación 1 (11). Además, mientras que los jóvenes mayores de 18 años emplean ambas estrategias con promedios equilibrados (atenuación 4,75 e intensificación 4,78), los menores de 18 privilegian claramente la atenuación (5,4). En la conversación junto a jóvenes de la misma norma dialectal ambas estrategias son empleadas con promedios similares (4,17 en ambos casos), pero en la interacción en grupos mixtos junto a hablantes de distintas normas es más frecuente hacer uso de estrategias atenuadoras (6,77), quizá porque los mecanismos de intensificación (por ejemplo ciertos prefijos, sufijos o el mismo *ser* focalizador) son percibidos por los jóvenes hispanos de Montreal como más ‘dialectales’. En efecto, este predominio de la atenuación podría dar muestra, una vez más, de una forma de acomodación a través

de la cual se resguarda la propia imagen y la imagen del interlocutor en una interacción de mayor distancia dialectal, mientras que el uso más recurrente de intensificadores en grupos donde participaron jóvenes de la misma norma podría dar indicio de una mayor cercanía dialectal e identitaria, que otorga una mayor libertad y expresividad en la conversación.

8.5 Recapitulación

Para concluir este capítulo dedicado a los rasgos pragmáticos del habla de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal resumimos los siguientes hechos:

1. Los jóvenes hispanos de Montreal manejan los sistemas de tratamiento gramatical de sus normas dialectales de origen, son capaces de describir el funcionamiento de estos sistemas y los han puesto en uso tanto en la interacción directa durante las conversaciones como en el discurso reportado.
2. En cuanto a los tratamientos nominales, cabe destacar que el uso de formas de diminutivo fue más frecuente en hablantes de sexo femenino. Cuando este tipo de tratamiento fue empleado o propuesto por un hablante de sexo masculino estuvo siempre dirigido a una figura femenina.
3. El tipo de relación que muestra una mayor permeabilidad en el tratamiento nominal hacia las lenguas mayoritarias es la relación de pareja.
4. El tratamiento gramatical directo en las conversaciones y el uso de marcadores de alteridad, que suponen un contacto más directo con el interlocutor, fueron más frecuentes en informantes femeninos y en grupos de hablantes de la misma norma dialectal.
5. Por lo que respecta a los datos de la conversación, a medida que se avanza en la generación de inmigrante parece aumentar la distancia con el interlocutor. En tal sentido, mientras la primera generación es el grupo que lidera el tratamiento gramatical directo en la conversación, la generación 1.5 favorece el empleo de marcadores de alteridad que evidencian un contacto menos específico con el otro, y la generación 2 privilegia el uso de las formas de tratamiento en el discurso reportado.
6. Los tipos de recurso referido más empleados fueron el DD y el DL.

7. El discurso referido fue un recurso más empleado en el grupo femenino y en el grupo de jóvenes que participó en conversaciones junto a informantes de la misma norma dialectal.
8. Desde el punto de vista generacional, la selección de los diferentes tipos de discurso referido podría estar asociada al nivel de complejidad lingüística del mismo y al grado de dominio del español, que suponemos mayor en jóvenes de la generación 1, pues estuvieron expuestos por más tiempo a la escolaridad en español. De esta manera, el DI, de mayor complejidad lingüística, ha sido más frecuente en hablantes de la generación 1, el DL y el DM en hablantes de la generación 1.5 y el DD en hablantes de la generación 2.
9. La prevalencia de estrategias atenuadoras en grupos mixtos desde el punto de vista dialectal, frente a la prevalencia de estrategias intensificadoras en grupos de la misma norma dialectal, podría interpretarse como una forma de acomodación entre estos jóvenes.
10. Aunque parecen menos evidentes en este nivel de análisis las marcas dialectales, cabe destacar que la norma de origen se deja sentir en el sistema de tratamiento empleado por los informantes y en algunos marcadores (*en plan*), atenuadores (*en plan*), intensificadores (*ser* focalizador, sufijo *-illo*, prefijo *re-*) e introductores de discurso reportado (*dizque*). Los datos no muestran aún la movilidad de estos rasgos entre los diferentes grupos dialectales.
11. Más tímidos parecen los rasgos en este nivel por influencia de las lenguas mayoritarias. En este sentido solo podemos indicar, sobre todo en las generaciones 2 y 1.5, algunos pocos casos de *code-switching* en el discurso reportado y la presencia ocasional de los marcadores *ben* et *bon* en algunas conversaciones.

9. Actitudes lingüísticas⁷¹

Tal y como figura en el capítulo dedicado al marco metodológico (§ 4), el análisis que se presenta a continuación sigue las tres dimensiones que se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar el cuestionario, a saber, las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa. Aunque hemos seguido, tanto para el diseño del cuestionario como para el análisis de los datos, este modelo fragmentado en dimensiones, cabe destacar que estas guardan entre sí cierta relación.

Los datos recopilados sobre las actitudes lingüísticas, que constituyen un primer acercamiento a su estudio en este contexto, se dividen en tres apartados: la dimensión cognitiva (§ 7.1), la dimensión afectiva (§ 7.2) y la dimensión conativa (§ 7.3).

9.1 Dimensión cognitiva

Dentro del plano cognitivo consideramos aquellas preguntas en las que se refleja lo que los jóvenes hispanos de Montreal piensan y saben sobre el español, entendiendo que este ‘pensar’ y este ‘saber’ se asocian a los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos que manejan como hablantes de esta lengua (Cestero y Paredes 2014: 654).

Nuestro objetivo principal, en este sentido, fue observar el reconocimiento de la variedad dialectal del español, el reconocimiento y comprensión de las distintas variedades regionales y la caracterización de la propia variedad, tareas que involucran un saber sobre la lengua y sobre ciertos aspectos sociales que la determinan.

En cuanto al reconocimiento de la variedad dialectal, los jóvenes hispanos de Montreal reconocen de forma mayoritaria (90,57 %) que no hay un solo español (una sola forma de hablar la lengua), mientras que el 5,66 % de los informantes (dos jóvenes de origen andino y uno de origen español), respondió que sí hay un único español, como refleja la siguiente tabla (Sí, No, No responde).

⁷¹ Parte de los datos presentados en este capítulo han sido tratados en un artículo previo (Pérez Arreaza 2016b). En ese estudio se trabajó solo con dos grupos generacionales y no con los tres como hemos hecho en esta investigación.

| | Sí | % | No | % | NR | % | Totales | % |
|-------------------------|----|------|----|--------------|----|------|---------|-----|
| Todos los grupos | 3 | 5,66 | 48 | 90,57 | 2 | 3,77 | 53 | 100 |

Tabla 1. ¿Crees que hay un único español?

Este reconocimiento de la diversidad en el español coincide con los resultados reportados por Quesada Pacheco (2009: 16-19) en el estudio piloto del LIAS, que muestran un reconocimiento de la diversidad dialectal y una valoración positiva hacia tal diferenciación.

Como podemos apreciar en el gráfico 1, en cinco de las seis normas estudiadas, el 100 % de los informantes se reconoce como hablantes de su variedad regional.

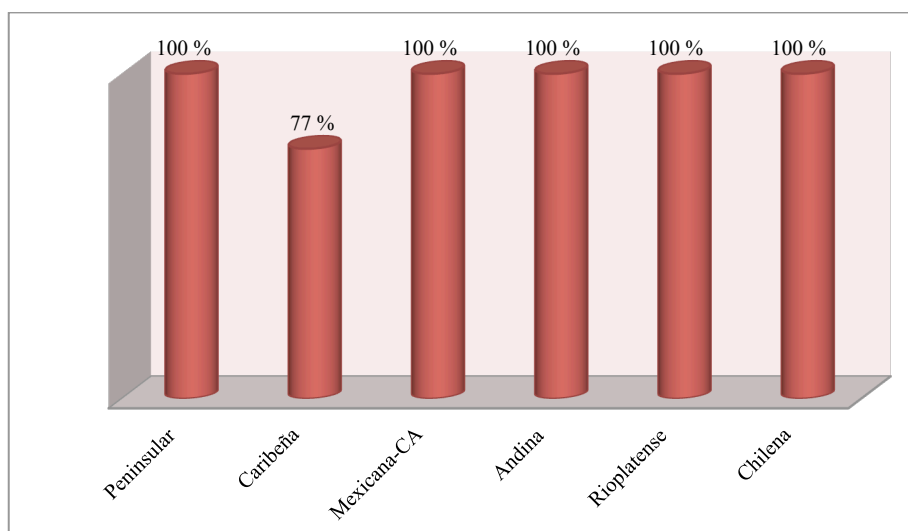


Gráfico 1. Reconocimiento en la propia norma

Los datos del gráfico anterior permiten observar que la totalidad de los jóvenes de origen peninsular, mexicano-centroamericano, andino, rioplatense y chileno se reconocen como hablantes de sus propias normas. Sin embargo, el hecho de reconocerse de forma mayoritaria en su norma de origen no impide que un pequeño grupo de jóvenes (en su mayoría informantes de sexo femenino 5 de 6 hablantes), además de reconocerse en su propia norma, se identifique con otra (cf. tabla 2). Una conducta distinta en el reconocimiento de la propia norma se pone de manifiesto en el grupo de hablantes caribeños, pues solo el 77 % de los jóvenes

encuestados se reconoce dentro de su norma, lo que podría indicar quizá cierta falta de prestigio de la norma caribeña, u otros indicios, tal y como veremos a continuación.

El análisis detallado de las respuestas a esta pregunta nos lleva a elaborar la siguiente tabla:

| | Solo propia norma | | Propia norma y otra(s) | | Solo otra(s) norma(s) | | NR | | Totales | |
|--------------------|-------------------|-------|------------------------|-------|-----------------------|------|----|-------|---------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Peninsular | 4 | 100 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 4 | 100 |
| Caribeña | 8 | 61,54 | 2 | 15,38 | 1 | 7,69 | 2 | 15,38 | 13 | 100 |
| Mexicana-CA | 9 | 90 | 1 | 10 | -- | -- | -- | -- | 10 | 100 |
| Andina | 11 | 84,62 | 2 | 15,38 | -- | -- | -- | -- | 13 | 100 |
| Rioplátense | 8 | 100 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 8 | 100 |
| Chilena | 4 | 80 | 1 | 20 | -- | -- | -- | -- | 5 | 100 |
| TOTALES | 44 | 83,02 | 6 | 11,32 | 1 | 1,89 | 2 | 3,77 | 53 | 100 |

Tabla 2. Reconocimiento en las diferentes normas

Los jóvenes pertenecientes a las normas peninsular (100 %) y rioplátense (100 %), no se reconocen como hablantes de ninguna otra norma diferente a la propia. Dentro de los grupos mexicano-centroamericano (90 %), andino (84,6 %) y chileno (80 %), hay una gran mayoría que solo se reconoce en la propia norma y un pequeño porcentaje de jóvenes (10 % de los mexicano-centroamericanos; 15,38 % de los andinos y 20 % de los chilenos) que además de reconocerse en la propia norma, se reconoce en otra norma. De este modo, uno de los informantes mexicano-centroamericanos se reconoce en las normas caribeña, rioplátense y chilena, además de la propia norma. Dos hablantes andinos y uno chileno se reconocen en sus normas de origen y en la norma mexicano-centroamericana. Esta ‘polinormatividad’ declarada por los informantes tendría una explicación particular en cada caso, y vendría determinada por el origen del padre y de la madre (modelos de la lengua) de cada joven, del grupo de amigos de origen hispanoamericano con el que se relaciona, de la norma del español con la que estos jóvenes han tenido y tienen contacto en su formación regular en la escuela cuando reciben cursos de español, de la música hispana que escuchan y los productos audiovisuales a los que se ven expuestos (canales hispanos de televisión, series para jóvenes, etc.). En este sentido, nuestras

entrevistas dejan ver que muchos de los jóvenes hispanos de Montreal escuchan música de distintas latitudes del mundo hispano:

- (1) a. Yo por ejemplo con mis amigas venezolanas, cuando algún día salimos a una discoteca... pues, el otro día en... es decir, pues sí, a mí esa música [la música *techno*] me gusta para cinco minutos, pero para... a mí me gusta bailar y me gusta bailar algo latinoamericano, algo español, una rumba, un flamenco, un... eso me gusta mucho (1=PbmJ).
- b. En español... yo tengo muchos amigos... bueno, en mi escuela... porque en mi escuela hay muchos inmigrantes... y, este... el... yo sé que el... bueno, en nuestra escuela ponen música en las horas de la comida y siempre es música hispánica. Bueno, reguetón o bachata o eso... y la mayoría... hasta unos de otros países también, no sólo hispanos, pero también de aquí o árabes o eso escuchan también reguetón (6=MafK).
- c. Yo no soy una referencia... a mí me dicen que escucho música de viejo, todo el mundo me dice eso... Serrat, Sabina, todo eso, así. Pero en español sobre todo (13=RbfF).

Como anunciamos anteriormente, en el caso de los jóvenes caribeños, el reconocimiento en la propia norma es menos evidente que en los casos anteriores: ocho hablantes solo se reconocen en su norma, un hablante se reconoce en todas las normas, uno se reconoce en las normas andina y caribeña, y otro no se reconoce en la propia norma y solo se reconoce en la norma mexicano-centroamericana (los otros dos hablantes no respondieron a la pregunta). A la luz de estos datos, queda evidente la ‘dificultad’ del grupo caribeño para reconocerse dentro de su propia norma. La dificultad de reconocimiento particular de este grupo nos invita a preguntarnos si el joven caribeño residente en Montreal percibe la norma caribeña como una o si –ante el complejo dialectal⁷² que esta norma implica– no logra identificarse con lo caribeño en su conjunto. Por otro lado, el hecho de sentirse parte de una norma donde se registra tal diversidad lingüística puede producir que el joven se asocie de manera

⁷² Como recuerda Moreno Fernández (2009c: 221-225), la homogeneidad del español caribeño ha sido objeto de debate, pues es el producto de un complejo proceso de contactos y mezclas. A pesar de ello, el español del Caribe es percibido como una unidad por los hablantes hispanos de otras normas.

menos determinante con su norma caribeña y sea más abierto frente a la identificación con otras normas del español. Además, por tratarse en este caso concreto de jóvenes venezolanos, el hecho de proceder de un país donde conviven dos variedades (el español andino y el caribeño), podría inducir a esta doble identificación con la norma andina y caribeña a la vez. Estas interrogantes ameritan una investigación independiente.

En otro orden de ideas, hay que indicar que el 100 % de los informantes de la primera generación, es decir los jóvenes que inmigraron a Canadá después de los once años de edad, se reconoce solo en su propia norma. El 25 % de los hablantes de la generación 1,5 –informantes que llegaron a Canadá entre los 5 y los 11 años–, y el 28 % de los informantes de la segunda generación –los nacidos ya en suelo canadiense o llegados antes de los 5 años–, se han identificado con normas distintas a la propia o no han podido reconocer su norma de origen. Se percibe, entonces, entre los jóvenes de la segunda generación y de la generación 1,5 una mayor flexibilidad frente al reconocimiento en otras normas y una mayor dificultad para reconocerse en la norma de sus padres. Este hecho estaría, de nuevo, relacionado con los modelos de lengua a los que los jóvenes de la muestra han estado sometidos e influidos a lo largo de su vida (familia, escuela), así como a las situaciones de bilingüismo o multilingüismo funcional propias de las situaciones de contacto lingüístico en niños y jóvenes (Thomason 2001: 51). Esta identificación polinormativa que se presenta en hablantes de generación 1.5 y 2 daría muestra de una marca distinta de identidad –entendida esta como la conciencia de reconocer lo propio y lo diverso– en la que lo diferencial parece comenzar a percibirse como común (Moreno Fernández 2009a: 178).

Con el fin de manejar datos concretos sobre el reconocimiento de los informantes dentro de la propia norma, quisimos saber qué conocían sobre el español de su zona de origen. Por zonas, los jóvenes caracterizaron la norma de su español de la siguiente manera:

| | |
|---------------------|--|
| Peninsulares | <ul style="list-style-type: none"> a. <i>La “s”</i> (1=PbmD). b. <i>Exagerar la jota</i> (1=PbmL). c. <i>Las letras “c” y “z” se diferencian</i> (2≠PamF). |
| Caribeños | <ul style="list-style-type: none"> d. <i>Se habla muy rápido, no lo articulamos bien</i> (4=CbmN). e. <i>Muy rápido y cortado</i> (4=CbfM). f. <i>Somos vulgares, pero tenemos el acento más bonito de Latinoamérica</i> (3=CamR). |
| Mexicano-CA | <ul style="list-style-type: none"> g. <i>Español internacional</i> (6=MafD). h. <i>Uso del vos</i> (7=MbfV). |
| Andinos | <ul style="list-style-type: none"> i. <i>Los diminutivos</i> (5≠AafC). j. <i>Es mucho más pausado y por lo general tenemos un acento muy neutro</i> (11=AbmA). k. <i>Hablamos rápido</i> (11=AbfE). l. <i>Se habla muy cantado</i> (12≠AbfM). |
| Rioplatenses | <ul style="list-style-type: none"> m. <i>La “ll” y la “y” suenan “sh”</i> (14=RbfL). n. <i>Voseo y verbos en segunda persona singular</i> (12≠RbfH). o. <i>El uso del “che”</i> (13=RbfR). p. <i>Tiene muchas palabras de origen italiano</i> (13=RbfM). |
| Chilenos | <ul style="list-style-type: none"> q. <i>No pronuncian las “s”</i> (15=LbfB). r. <i>Hablamos rápido y no modulamos</i> (9≠LamT). |

Tabla 3. Caracterización del español de la zona de origen

Los enunciados anteriores dejan ver que en todos los casos los hablantes se acercan a una caracterización del español de su propia norma en el plano fonético (cf. 3a-f, 3k-m, 3q y 3r). Los jóvenes que pertenecen a las normas rioplatense y caribeña caracterizan también su norma en el plano léxico (cf. 3f y 3p). En menor medida, el plano gramatical es caracterizado por los grupos rioplatense (cf. 3n), andino (cf. 3i) y mexicano-centroamericano (cf. 3h). Solo los jóvenes rioplatenses tienen una visión caracterizadora en los distintos niveles lingüísticos, mientras que en los otros grupos prevalece la caracterización fonética, lo que indica una mayor conciencia de lo local y lo regional en este nivel lingüístico. De hecho, varios estudios sobre actitudes lingüísticas han señalado que los rasgos fonéticos fundamentalmente, aunque también los léxicos, se han mostrado determinantes en la percepción de las variedades dialectales (Bernal, Munévar y Barajas 2014, Coello Millán 2014, Llull y Pinarđi 2014, García de los Santos 2014, Arias 2014, Moret 2014, entre otros estudios del proyecto LIAS).

Resulta particularmente interesante el caso de los jóvenes mexicano-centroamericanos, ya que estos manifiestan en su caracterización una doble visión; una de carácter particular y regional, como ilustra el ejemplo (3h) en el que los informantes se refieren al uso del pronombre *vos*, y una de carácter generalizador y ‘estandarizante’, como en el ejemplo (3g), cuando afirman que el español de su zona es un español internacional. Como explica Moreno Fernández (2009c: 89-90) las variedades hispanas de fonetismo más ‘conservador’ son las de mayor peso demográfico, por lo que no es de extrañar que estas variedades sean percibidas no solo como las más correctas, sino como las de uso mayoritario, y en ese sentido, como internacionales. Estas creencias deben estar también en relación directa con la posición ‘predominante’ de México en los países de América del Norte, en comparación con los demás países hispanoamericanos, en cuestiones de orden político, económico, social y cultural, como veremos más adelante.

Por lo que respecta a la caracterización en el plano léxico, cabe destacar que todos los jóvenes dicen reconocer sin problema voces o expresiones propias de sus variedades dialectales. De este modo, los jóvenes peninsulares reportan palabras y expresiones como *guay* (‘muy bueno, estupendo’), *mola* (‘algo que gusta, es agradable’), *en plan* (como marcador pragmático)⁷³, *mazo* (‘muy, mucho’)⁷⁴; los caribeños voces como *chévere* (‘estupendo’), *chamo* (‘niño o adolescente’), *cambur* (‘fruto del árbol del mismo nombre’), *catire* (‘persona rubia’), *pitillo* (‘instrumento para sorber líquidos’), *patilla* (‘sandía’), *lechosa* (‘papaya’) y *lacreo* (‘una situación o hecho que es extremadamente bueno o agradable’); los mexicano-centroamericanos mencionan como propias las palabras *güey* (‘tonto’), *patojo* (‘niño o muchacho’), *no mames* (‘no exageres’), *cabrón* (‘de mal carácter’), *chumpa* (‘chaqueta corta, deportiva’) y *fresa* (‘joven conservador y elegante’); los andinos apuntan las voces *parce/ parcero* (‘compañero, amigo’), *garbimba* (‘hombre descortés y malintencionado’), *garra* (‘persona flaca y envejecida’) y *causa* (‘amigo’); los jóvenes de la norma rioplatense mencionan las palabras *boludo* (‘tonto’), *remera* (‘camiseta de vestir’), *campera* (‘chaqueta informal’), *lapicera* (‘pluma

⁷³ ...eso pues para mí es un orgullo, saber que mi país produce bien, pero *en plan* dudo que la moda en España tenga tanto nivel como la italiana o como la francesa (1=PbmD).

⁷⁴ Martínez López (2009: 86) explica que entre los jóvenes madrileños *mazo* cumple la función de modificador verbal, adjetival o adverbial (*está mazo cabreado*), o de cuantificador de nombre (*me falta mazo base*).

estilográfica’), *factura* (‘dulce hecho en pastelerías’), *che* (‘interjección para llamar a alguien o expresar asombro’), *botija* (‘niño’) y *champions* (‘zapatos para hacer deporte’); y los chilenos señalan como propias las voces *¿cachai?* (‘¿me entiendes, me comprendes?’), *guata* (‘barriga, vientre’) y *¡chucha!* (‘¡mierda!’).

Un registro más completo de las voces ofrecidas por los jóvenes en este apartado del cuestionario figura en la siguiente tabla. Las voces que no han sido definidas en el párrafo anterior se presentan en la sección § 7.1.1.1, dedicada al estudio del léxico dialectal de la muestra. El número que figura entre paréntesis corresponde al número total de menciones de la voz en este apartado del cuestionario.

Peninsulares: mazo (2), guay (1), mola (1), en plan (1), dabuti (1), zagal (1).

Caribeños: chévere (4), vergación (4), pana (3), chamo (3), cambur (2), coño (1), full (1), grama (1), catire (1), pitillo (1), patilla (1), lechosa (1), lacreo (1).

Mexicano-CA: patojo (4), no mames (3), güey (3), naco (2), chido (1), a huevos (1), ¿qué pedo? (1), cabrón (1), fresa (1), chumpa (1).

Andinos: parceró/parce (7), garbimba (1), causa (3), chama (2)⁷⁵, garra (1), chimba (1), pato (1), sifrina (1), ladilla (1).

Rioplataenses: boludo (2), campera (2), champions (2), lapicera (2), boliche (1), pijotero (1), factura (1), che (1), botija (1).

Chilenos: ¿cachai? (4), weón (5), chucha (3), guata (1).

Tabla 4. Palabras ofrecidas por los informantes como propias de su zona de origen

La mayoría de estas palabras están registradas en el *Diccionario de la lengua española* (RAE/ASALE 2014), en alguna de las obras lexicográficas del español de las distintas zonas de origen⁷⁶, en diccionarios de argot y de voces populares y en los ejemplos del *Corpus de referencia del español actual* (CREA) con los significados reportados. El repertorio de voces locales deja ver que los jóvenes entrevistados están familiarizados con el léxico propio de su zona, como ya vimos en el capítulo dedicado al léxico (§ 7), y que son poseedores de un ‘saber’ o de una conciencia lingüística, pues saben que esas voces los diferencian de hablantes de otras normas dialectales (Moreno Fernández 2009a: 180). Por otra parte, valdría la pena señalar que pese a la

⁷⁵ Esta palabra fue registrada en dos hablantes venezolanas de la zona andina.

⁷⁶ Estas obras se revisan en la sección § 7.1, dedicada al estudio de los dialectalismos en el léxico de los jóvenes hispanos de Montreal.

distancia física y temporal que los separa de sus países de origen, llama la atención la selección de ciertas voces propias del universo juvenil y de palabras que tienden a usarse entre pares generacionales jóvenes, como bien ilustra la palabra *lacreo* empleada por jóvenes caraqueños con el significado indicado (Pérez y Pericchi 2012) y el marcador discursivo *en plan* analizado por Jørgensen (2009a) o el modificador *mazo* presentado por Martínez López (2009).

En relación con las respuestas dadas a este ítem, cabe destacar que además de reconocer voces propias de sus zonas de origen, los jóvenes entrevistados dejan entrever en las conversaciones en grupo que también conocen ciertas palabras del español de otras zonas, tal y como muestra el siguiente ejemplo:

- (2) Y los chilenos con su “¡Hola, güevón!”. Para ellos es un amigo, pero para nosotros es... (6=MafK).

Otro ejemplo que apunta al conocimiento del léxico de otras normas y la adaptación a la norma del interlocutor es el caso de la palabra *causa*, que uno de los jóvenes peruanos definió en el cuestionario como ‘*amigo*, es como *pana*’. El uso de la palabra *pana* en esta definición pone de relieve la conciencia del informante de que el lector del cuestionario, es decir la propia investigadora, era de origen caribeño.

Dentro de la **dimensión cognitiva**, los informantes fueron encuestados sobre la facilidad y la dificultad que experimentaban para comprender (poder hablar con un hispano y experimentar o no dificultad para seguir el discurso) y reconocer (tener capacidad de identificar el origen dialectal del hispanohablante con el que interactúan) las distintas normas del español.

Por lo que atañe a la propia norma, los jóvenes manifestaron de forma mayoritaria (en porcentajes que oscilan entre el 46 % y el 100 %) que se les hace fácil comprenderla y reconocerla, como puede verse en el siguiente gráfico:

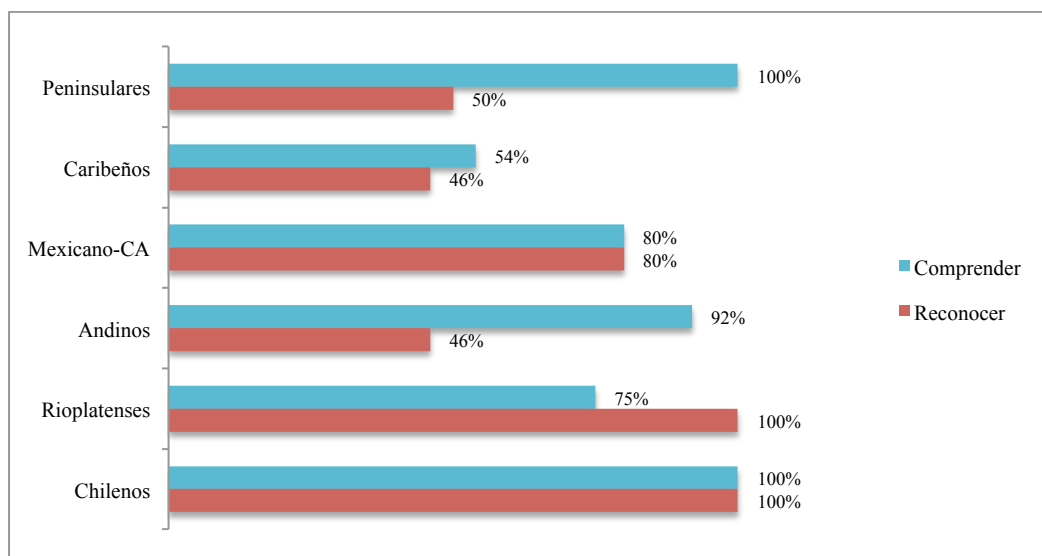


Gráfico 2. Facilidad para comprender/reconocer la norma de origen

El gráfico anterior muestra que los jóvenes encuestados encuentran facilidad para comprender la norma de origen, facilidad que alcanza el 100 % en los grupos de chilenos y peninsulares, que sobrepasa el 75 % en los grupos de andinos, mexicano-centroamericanos y rioplatenses y que se encuentra cerca del 50 % en el grupo de los caribeños. De nuevo son los informantes caribeños los que muestran un porcentaje más bajo, esta vez en relación al ‘conocimiento-comprensión’ de su propia norma. No podemos olvidar, como menciona Moreno Fernández (2009c: 27), que la norma caribeña tiene marcadas diferenciaciones, pues la geografía propia de las islas –y del continente– produce cierto aislamiento y, en este, sentido los hablantes de las diferentes zonas pueden sentirse lingüísticamente más distantes unos de otros.

La totalidad de los jóvenes chilenos y rioplatenses (el 100 %) dicen que se sienten en capacidad de reconocer a los hablantes de sus respectivas normas. De los informantes mexicanos, un 80 % se siente en capacidad de hacerlo, mientras que solo el 50 % de los jóvenes peninsulares y el 46 % de los andinos y caribeños se sienten en capacidad de reconocer a los hablantes de su propia norma. En general, los jóvenes de origen americano señalaron que se les hacía fácil reconocer a otros hablantes de su mismo país, pero no necesariamente de la misma norma. De la misma manera, los hablantes españoles señalaron que no se les hace evidente reconocer entre las distintas normas peninsulares. Esta discrepancia en cuanto al ‘conocimiento-reconocimiento’ de la propia norma debe tener una explicación de orden social y cultural y, de nuevo,

se podría pensar en la generación de los jóvenes y en el contacto continuo (o no) con hablantes de la misma norma, que en el caso de algunos jóvenes de la muestra se limita al entorno familiar. Asimismo, cabría considerar que las normas caribeña y andina incluyen varios países americanos, por lo que no resulta fácil para muchos de los jóvenes saber si un hablante es, por ejemplo, panameño o colombiano, ecuatoriano o peruano. En el caso concreto del español peninsular habría que considerar estos mismos hechos pero a escala nacional (asturiano, castellano-leonés, riojano, aragonés, murciano, etc.).

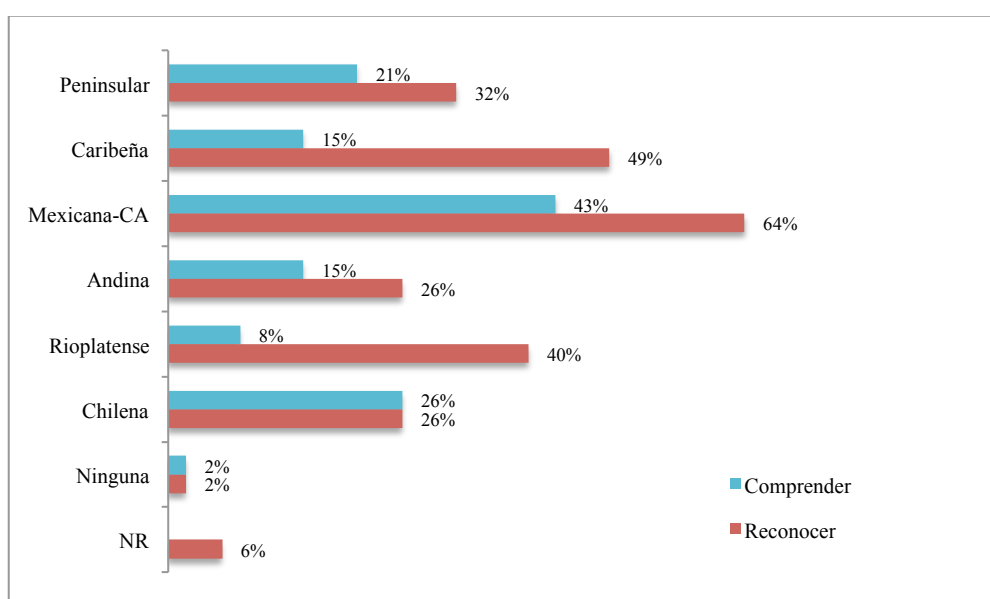


Gráfico 3. Normas distintas a la propia que se comprenden/reconocen fácilmente

En cuanto a la facilidad para comprender y reconocer normas distintas a la propia, del gráfico anterior se desprende que, además de comprender y reconocer con facilidad la propia variedad, los jóvenes hispanos de las diferentes variedades dialectales escogieron de forma mayoritaria la norma mexicano-centroamericana como la norma más fácil de comprender (43 %) y de reconocer (64 %). Esta facilidad para comprender y reconocer la norma mexicano-centroamericana podría asociarse al importante número de mexicano-centroamericanos que viven en la región metropolitana de Montreal⁷⁷, y a la importante presencia de esta norma en los

⁷⁷ La población de origen mexicano de la región metropolitana de Montreal es de 12.820 habitantes, es decir, el segundo grupo hispano más numeroso de la región después de los colombianos (12.840 habitantes). De este número de hablantes 7.000 han llegado entre 2006 y 2011, lo que ubica a estos

diversos tipos de producciones culturales (exposiciones, audiovisuales, industria editorial y discográfica, entre otras). La segunda norma más fácil de reconocer, según las creencias de los informantes, sería la caribeña (49 %), seguida de la rioplatense (40 %). La segunda norma más fácil de comprender sería la chilena (26 %).

En relación con este aspecto, es importante señalar que los jóvenes pertenecientes a la norma peninsular no escogieron normas diferentes a la propia como fáciles de comprender y que para este grupo son fáciles de reconocer solo dos normas distintas a la propia: la mexicano-centroamericana y la caribeña. El resto de los grupos escogió un promedio de cuatro normas diferentes a la propia como fáciles comprender y un promedio de cinco normas como fáciles de reconocer.

La dificultad para comprender y reconocer normas distintas a la norma de origen queda reflejada en el siguiente gráfico.

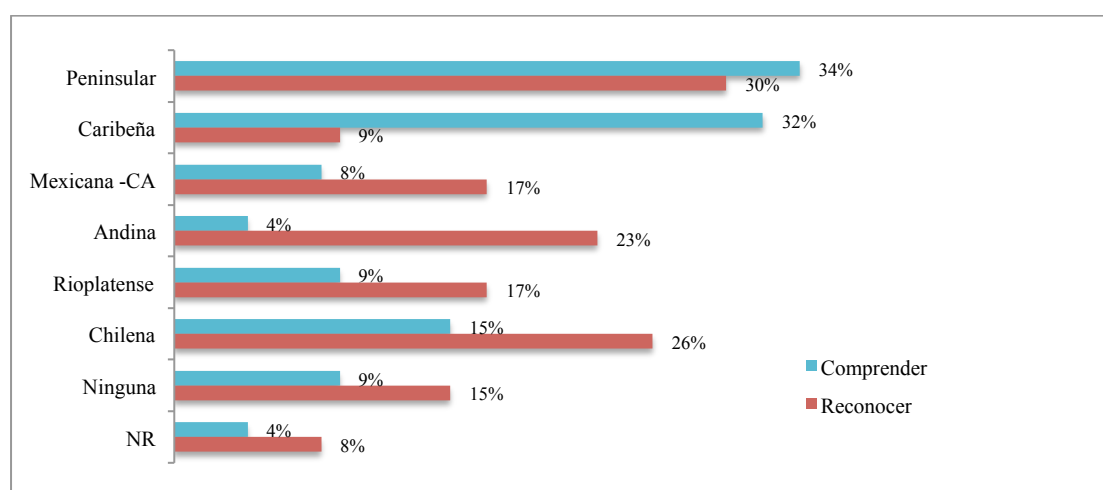


Gráfico 4. Normas distintas a la propia que se comprenden/reconocen con dificultad

En cuanto a las variedades más difíciles de reconocer encontramos que los informantes señalan la peninsular (30 %), la chilena (26 %) y la andina (23 %). Las variedades más difíciles de comprender serían la peninsular (34 %) y la caribeña (26 %). Por otro lado, los jóvenes de las normas americanas reconocen, en general, el español de España como una sola entidad y señalan que no son capaces de establecer diferencias entre las distintas normas que lo componen. De nuevo, las diferencias personales entre los informantes ayudarían a explicar estos datos, pues también hay

inmigrantes como el grupo migratorio hispano más numeroso en los años señalados (Ville de Montréal 2014: 21-22, COLEM 2013).

un 15 % de los entrevistados que manifiesta no tener dificultad alguna en reconocer otras normas diferentes a la propia, y un 9 % que indica no tener dificultad en comprenderlas. La falta de exposición a la norma peninsular –tradicionalmente la comunidad española en Quebec y Canadá ha sido muy pequeña–, explicaría el hecho de ser la norma más difícil de comprender y reconocer entre los jóvenes hispanoamericanos de Montreal. En cuanto a la norma caribeña, los informantes sí la reconocen (esto es, el 49 % la reconoce con facilidad –gráfico 3–), pero hay dificultad en comprenderla (esto es, el 32 % experimenta dificultad para comprenderla –gráfico 4–). En cuanto a la norma mexicana, los altos porcentajes en la facilidad de reconocimiento/comprensión (cf. gráfico 3), así como los bajos porcentajes en la dificultad de reconocimiento/comprensión (cf. gráfico 4) podrían confirmar, desde hablantes de otras normas, la idea del carácter internacional o mayoritario que dichos hablantes le han atribuido.

9.2 Dimensión afectiva

Con el fin de comprobar cómo valoran los jóvenes hispanos de Montreal las distintas variedades regionales del español se ha formulado una serie de preguntas específicas sobre el prestigio de estas variedades dialectales y sobre la asociación que estos jóvenes pueden hacer entre las diversas normas y los diferentes eventos comunicativos, lo que pone en evidencia sentimientos relacionados con los gustos y la identidad, entre otros (Cestero y Paredes 2014: 654).

En relación con la calidad del español, entendida como hablar buen español, el 67,92 % de los jóvenes cree que en su lugar de origen se habla un buen español, mientras que el 26,42 % considera que el español de su lugar país natal (o familiar) no es un buen español, como puede verse en la tabla siguiente.

| | Sí | % | No | % | NR | % | Totales | % |
|-------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------------|----------|
| Todos los grupos | 36 | 67,92 | 14 | 26,42 | 3 | 5,66 | 53 | 100 |

Tabla 5. ¿Crees que en tu país de origen o en el de tus padres se habla un buen español?

Si analizamos este aspecto por norma notamos que, en orden decreciente, los tres grupos que manifestaron mayor orgullo por su norma son los jóvenes peninsulares (100 %), seguidos de los jóvenes de origen rioplatense (87,50 %) y de los mexicano-centroamericanos (80 %). Por otro lado, los chilenos (40 %) y los caribeños (46,15 %) son los grupos de jóvenes con porcentajes más bajos en cuanto a la creencia y manifestación del orgullo con respecto a esta pregunta del cuestionario. Entre los grupos que manifiestan orgullo por su variedad dialectal por encima del 80 % y aquellos que no llegan al 50 % se encuentra el grupo de jóvenes andinos, con un 69,23 % de jóvenes que comparte una visión positiva de su norma de origen.

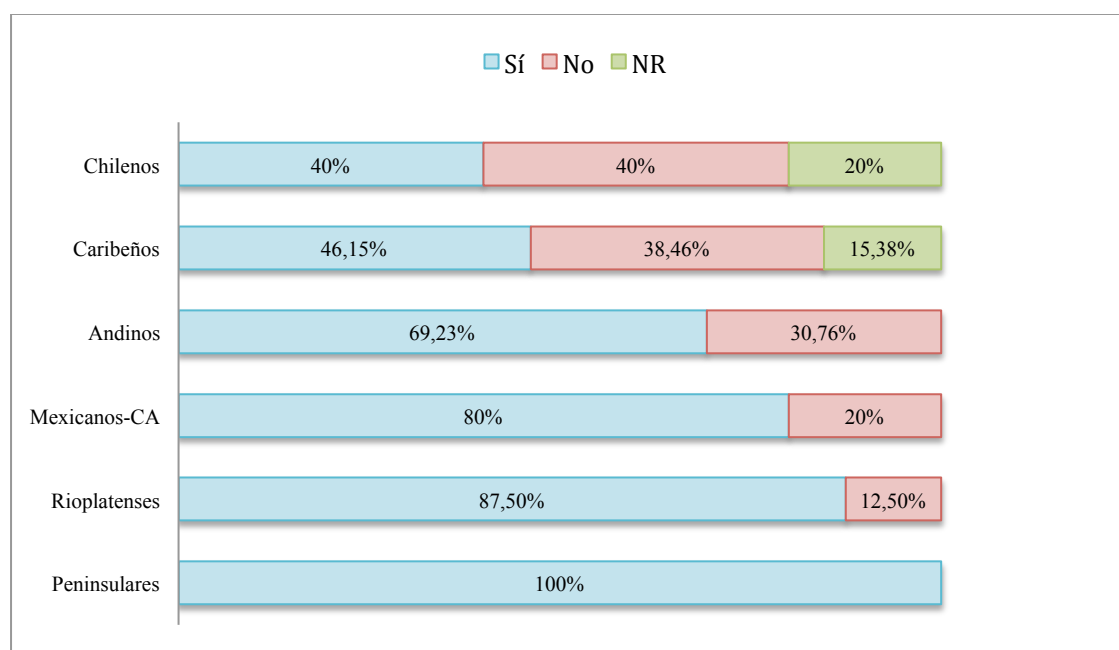


Gráfico 5. ¿Crees que en tu país de origen o en el de tus padres se habla un buen español?/Por norma

En cuanto al sexo del hablante cabe destacar que el 67,74 % de los hablantes femeninos consideraron que en su país de origen se hablaba un buen español, mientras que solo el 22,58 % cree que no se habla un buen español. En el caso de los jóvenes de sexo masculino el 68,18 % de opina que en su lugar de origen se habla un buen español, mientras que el 31,81 % manifiesta que el español de su zona no es un buen español. En ambos casos, podemos notar que, tanto en el grupo masculino como en el femenino, son mayores los porcentajes de una valoración positiva del español de la zona de origen.

En cuanto al criterio etario, el 78,57 % de los jóvenes mayores de 18 años cree que el español de su zona de origen es un buen español, mientras el 17,85 % no lo valora positivamente. El 56 % de los jóvenes menores de 18 años estima que su variedad dialectal es muestra de un buen español, mientras que el 36 % no está de acuerdo. Tres jóvenes no respondieron (dos menores de 18 y uno mayor de 18). En ambos grupos etarios es mayoritaria la percepción del español de origen como buen español.

Según la generación inmigrante, cabe destacar que la generación 1.5 es la que considera que el español de su zona de origen es un buen español, pues un 80 % de este grupo así lo ha afirmado y solo un 10 % cree que su variedad no constituye un buen modelo. La segunda generación es, por el contrario, el grupo donde se registra un mayor porcentaje (50 % del grupo) de jóvenes que no valoran el español de origen como un buen español; el 42,85 % de este grupo valora positivamente su norma dialectal. La primera generación se ubica en una posición intermedia tanto para la valoración positiva (73,68 %) como para la negativa (26,31 %) respecto a los otros dos grupos generacionales.

Aunque en el cuestionario no se incluyeron preguntas específicas sobre la valoración de otras normas, cabe destacar que durante las entrevistas mantenidas algunos de los jóvenes expresaron diversas valoraciones sobre las normas ajenas a la propia, tal y como refleja el siguiente ejemplo de una de las informantes mexicanas de generación 1.5, que trata de *españolote* a la variedad peninsular.

- (3) El españolote es horrible. Los de Bogotá hablan bonito y yo hablo superbién (6=MafD).

En cuanto al sentimiento que experimentan cuando hablan y ponen de manifiesto su norma de origen, el 90,56 % de los encuestados dijo no avergonzarse de su variante dialectal, mientras que solo el 7,55 % (4 informantes de los 53) manifestó sentir vergüenza.

| | Sí | % | No | % | NR | % | Totales | % |
|-------------------------|----|------|----|-------|----|------|---------|-----|
| Todos los grupos | 4 | 7,55 | 48 | 90,56 | 1 | 1,89 | 53 | 100 |

Tabla 6. ¿Te avergüenza tu forma de hablar cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones?

De manera general, aunque cerca de un 26,42 % de los jóvenes encuestados no atribuye a la variedad dialectal de origen los atributos de ‘prestigio’ y de ‘corrección’ (cf. tabla 5), y por tanto no la consideran muestra de un ‘buen español’, cabe destacar que apenas un 7,55 % se siente avergonzado de su forma de hablar cuando conversa con hispanohablantes de otras regiones (cf. tabla 6). Los datos anteriores ponen en evidencia el orgullo y la lealtad que en mayor porcentaje experimentan los jóvenes hispanohablantes por su variante dialectal.

En cuanto a la variable sexo, en este punto podemos ver que dentro del grupo de informantes de sexo femenino, un 87,05 % no se avergüenza de su forma de hablar, mientras que un 9,67 % sí lo hace. En el caso de los informantes masculinos, siente vergüenza del español de origen un 4,54 %, mientras un 95,45 % afirma no sentir vergüenza. Aunque es claro que en ambos grupos los porcentajes que afirman no avergonzarse del español de la norma de origen son mayores, se deja ver que las mujeres en un pequeño porcentaje se sienten menos cómodas al usar el español de su zona de origen con hispanohablantes de otras regiones.

En lo que concierne a la edad, el 88 % de los jóvenes menores de 18 dice no avergonzarse de su forma de hablar cuando habla con jóvenes de normas dialectales diferentes, mientras que el 8 % afirma avergonzarse. Con igual tendencia, el 92,85 % de los jóvenes mayores dice no avergonzarse de su variedad dialectal, mientras que el 7,14 % de este grupo afirma hacerlo.

Por lo que respecta a la generación de inmigrante, jóvenes de todas las generaciones estudiadas afirman no sentir vergüenza de su español cuando hablan con hispanohablantes de otras zonas, pero es la generación 2 la que tiene un promedio más alto en este sentido (92,85 % del grupo).

Si contrastamos las repuestas a estas preguntas con las de la pregunta anterior, podemos notar que incluso aquellos grupos que no califican como buen español el de su zona no se avergüenzan de su variedad dialectal. Esta conducta podría interpretarse como un signo de lealtad hacia la lengua y podría dar indicio de la

presencia del español en más generaciones de inmigrantes, aunque, como afirman Klee y Lynch (2009: 212) para el caso de los Estados Unidos, son múltiples los factores que pueden condicionar la continuidad generacional de la lengua y no deberían restringirse al uso. Un caso semejante de contradicción lo reporta el estudio de Galindo (1995) en adolescentes de Texas, en el que a pesar de que los informantes manifiestan ciertas actitudes negativas hacia el español, se muestran dispuestos a mantenerlo como símbolo de identidad y como recurso de conexión con las generaciones previas.

Cómo el fin de indagar qué norma consideraban más correcta, preguntamos “¿Dónde se habla el mejor español?”. A esta pregunta, parte de los informantes respondió que el mejor español es el de su propia norma. Estos datos, tabulados en porcentajes, ofrecen el siguiente aspecto.

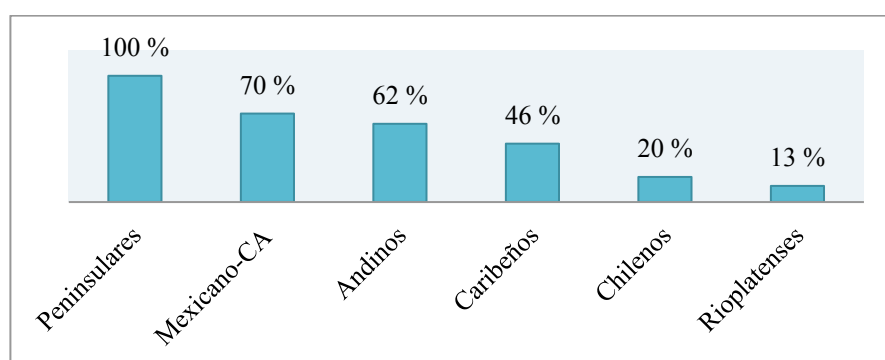


Gráfico 6. ¿Dónde se habla el mejor español?

Como se desprende del gráfico anterior, los tres grupos de jóvenes que consideran que el mejor español es el de su zona de origen son los peninsulares (100 %), los mexicano-centroamericanos (70 %) y los andinos (62 %). En este sentido, cabe destacar que los jóvenes peninsulares no atribuyeron la caracterización de ‘mejor español’ a ninguna norma diferente a la propia; incluso uno de los jóvenes de este grupo parece calificar como del español estándar o general expresiones dialectales propias de España:

- (4) me encanta esta ciudad, o sea, yo me lo estoy pasando fe... *me lo estoy pasando teta*, como se dice en español (1=PbmL).

No encontramos intervenciones como la anterior en ninguno de los informantes de origen americano y debemos señalar que cuatro de los cinco grupos americanos (caribeños, andinos, chilenos y rioplatenses) sí atribuyeron la característica de ‘mejor español’ a la norma peninsular, como muestra el gráfico 7. En este gráfico no trabajamos con porcentajes, sino con el número de ocurrencias que fue seleccionada una variedad como muestra de ‘mejor español’.

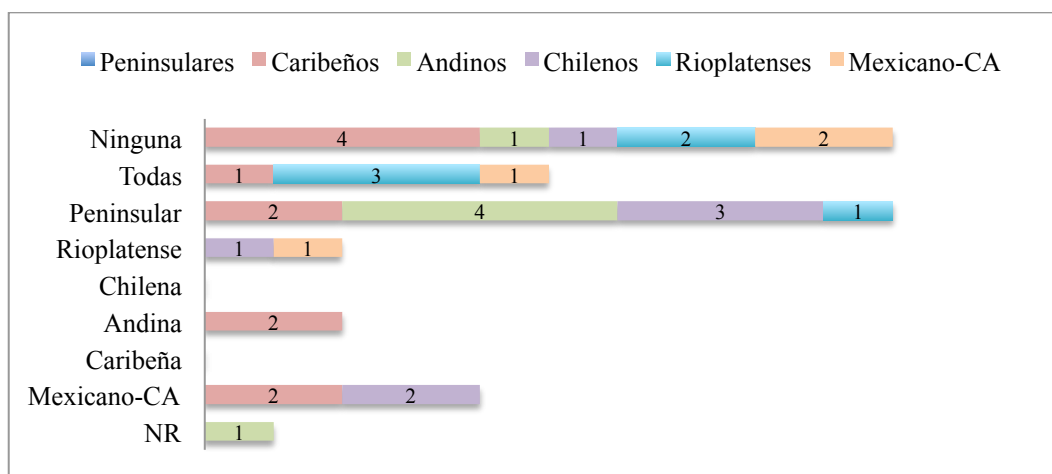


Gráfico 7. ¿Dónde se habla el mejor español? / Normas distintas a la propia

Los datos dejan claro que la norma distinta a la propia que goza de mayor prestigio entre los jóvenes encuestados es la norma peninsular y que las normas chilena y caribeña no fueron reconocidas por ninguno de los hablantes de otras normas como ejemplos de ‘mejor español’. La norma peninsular fue seleccionada como ‘mejor español’ por 4 jóvenes andinos, 3 chilenos, 2 caribeños y 1 rioplatense, es decir, que dentro de todas las normas, salvo la mexicana-centroamericana, hay informantes que otorgan a esta variedad tal caracterización. No podemos olvidar que el español peninsular, especialmente el castellano, gozó durante los siglos XVII y XVIII de características como la vitalidad, la autonomía, la historicidad y la demografía que por larga data lo ubicaron como una variedad prestigiosa (Moreno Fernández 2009c: 90). Es importante señalar, asimismo, que las respuestas “Todas las normas” y “Ninguna de las normas” reúnen un alto porcentaje, por lo que podríamos afirmar que para 15 de los 53 jóvenes encuestados la noción de ‘mejor español’ no se asocia a ninguna norma en particular.

Una revisión de los resultados del proyecto LIAS nos deja ver que, en cuanto a la actitud frente a las diferentes variedades habladas en el mundo hispano, en la mayoría de las regiones estudiadas, a excepción de Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Venezuela, se consideró como más correcto el español de España y en segundo lugar la propia variedad regional. Sin embargo, frente a la posibilidad de tener que escoger un modelo único para todo el mundo hispano, la tendencia general fue escoger la propia variedad regional en primer lugar y la variedad peninsular en segundo lugar.

Si comparamos nuestros resultados con los del proyecto citado, podemos notar que si bien en ambos estudios los hablantes coinciden en asociar la norma peninsular al modelo de corrección, los resultados se diferencian en que en el proyecto LIAS esta norma representa el mejor español por encima de la propia norma en 14 de los 20 países hispanohablantes, mientras que en nuestra investigación solamente los jóvenes chilenos ubican la corrección del español peninsular sobre la corrección de la propia norma, de tal manera el 20 % de los jóvenes chilenos (1 joven sobre 5) considera que el mejor español es el chileno, mientras que el 60 % (3 jóvenes sobre 5) considera que el mejor español es el peninsular. Pareciera entonces que, dentro de las fronteras nacionales, el español peninsular sigue gozando de un prestigio asociado a la corrección, mientras que en situación de bilingüismo y de contacto dialectal como la de Montreal los jóvenes hispanos otorgan mayor prestigio a su propia norma. Moreno Fernández (2008: 215) indica que ciertos rasgos, que dentro de las fronteras nacionales son considerados vulgares, se han generalizado en las respectivas comunidades hispanas en los Estados Unidos y son percibidos como una marca de identidad. Del mismo modo, creemos que la valoración dialectal en contexto migratorio puede variar.

Cabe destacar, asimismo, que al igual que en el proyecto LIAS, nuestros resultados dejan ver que el grupo de hablantes pertenecientes a la norma rioplatense de forma mayoritaria no asocia el concepto de ‘mejor español’ a ninguna norma e particular (solo un informante otorga ese concepto a la norma peninsular, cf. gráfico 7). Llull y Pinardi (2014: 36) señalan –para el caso del proyecto LIAS– que entre los informantes que fueron favorables al pluricentrismo destacan los de menos edad y mayor nivel educativo, lo que podría ser un elemento de coincidencia con nuestro

estudio, pues nuestra muestra está conformada por jóvenes que como mínimo siguen la educación secundaria. Por qué las normas caribeña y chilena no son reconocidas por ningún informante como ‘mejor español’, por qué los jóvenes chilenos prefieren la norma peninsular a la propia y por qué los jóvenes rioplatenses no consideran ninguna norma mejor que otra son preguntas que podrán ser respondidas en profundidad en un futuro trabajo sobre las actitudes. No podemos, de momento, dar respuesta a estas interrogantes, pues el diseño del instrumento no contó con las preguntas pertinentes para tal fin.

Dentro de esta misma línea valorativa, los entrevistados asociaron en mayor medida las normas del español a las siguientes funciones y eventos comunicativos:

| | |
|---------------------------------|---|
| Mexicano-centroamericana | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Noticiero de un canal hispano en Montreal.</i> 2. <i>Comunicar con los amigos.</i> 3. <i>Enseñar español en la escuela o en la universidad.</i> 4. <i>Doblaje de una película.</i> 5. <i>Programa de radio hispano en Montreal.</i> 6. <i>Animar un programa de concursos y espectáculos.</i> 7. <i>Hacer negocios.</i> |
| Caribeña | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Comunicar con los amigos.</i> 2. <i>Regañar, discutir y quejarse.</i> 3. <i>Animar un programa de concursos y espectáculos.</i> |
| Andina | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Animar un programa de concursos y espectáculos.</i> 2. <i>Comunicar con los amigos.</i> 3. <i>Programa de radio hispano en Montreal.</i> |
| Chilena | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Programa de radio hispano en Montreal.</i> |
| Rioplatense | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Comunicar con gentileza y elegancia.</i> |
| Peninsular | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Regañar, discutir y quejarse.</i> 2. <i>Hacer negocios.</i> |

Tabla 7. Norma del español por eventos comunicativos

En primer lugar, es interesante señalar que los eventos comunicativos seleccionados por los jóvenes no estuvieron necesariamente asociados a su lugar de procedencia, es decir no fueron solo los informantes mexicano-centroamericanos los que asociaron esa norma a esas siete funciones y eventos que figuran en la tabla 7. Por otra parte, tampoco los informantes caribeños hicieron solo la selección de esta norma

para los tres eventos representados. Para dar un ejemplo concreto, la norma mexicano-centroamericana (asociada a un mayor número de funciones y eventos) fue considerada por un 47 % de los jóvenes como norma apropiada para el noticiero de un canal hispano en Montreal. Ese 47 % de la muestra está conformado por hablantes pertenecientes a la norma mexicano-centroamericana, caribeña, andina, rioplatense, chilena y peninsular.

La tabla 7 muestra una gran preferencia por la norma mexicana-centroamericana para eventos relacionados a medios audiovisuales, a los negocios y a la educación. La preferencia por una determinada variedad puede responder a una sumatoria de posibilidades. En relación con la preferencia de esta la variedad mexicana en medios audiovisuales, cabe indicar que la industria del cine ha apostado, desde hace ya varias décadas, por el doblaje de las películas de Hollywood al español con acento mexicano (cf., por ejemplo, Navarro Tomás 1931, Pato 2011). En cuanto a su asociación a los negocios, esta creencia estaría íntimamente relacionada con la NAFTA (*North American Free Trade Agreement*), la unión monetaria norteamericana entre Canadá, Estados Unidos y México. Y en relación con la educación, aunque no contamos directamente con datos específicos sobre el origen de los profesores de español en Montreal, creemos que el número de mexicano-centroamericanos aumenta la posibilidad de que este grupo se desempeñe en la labor de enseñanza del español. A la luz de estos datos nos atrevemos, pues, a confirmar que la norma mexicano-centroamericana goza de gran receptividad entre los jóvenes hispanos de Montreal, hecho que podría estar relacionado con el mismo carácter internacional que los hablantes de esta zona le han asignado como característica a su norma (cf. la tabla 3), así como con el mayor contacto que los jóvenes mantienen con la población hispana de dicho origen. Estos resultados contrastan con los resultados obtenidos en el proyecto PRECAVES XXI, pues en el centro-norte de España, zona estudiada hasta la fecha, la norma mexicana se cuenta entre las normas menos valoradas (Cestero y Paredes 2014: 657).

Por otro lado las normas que servirían para ‘quejarse’ y ‘regañar’ serían la peninsular y la caribeña. A este respecto cabe recordar que entre los hispanohablantes existe la creencia, sin duda motivada por la entonación propia peninsular, de que los españoles se enojan y se enfadan fácilmente. Además, caribeños y peninsulares

comparten el empleo de numerosas palabras malsonantes en su habla diaria, característica que fue reconocida en nuestra muestra por los jóvenes caribeños, pero no por los peninsulares (cf. tabla 3). En el caso de España, Paredes (2015), en una entrevista sobre el tema, destaca que el aumento de tacos en el español europeo no se extiende de forma homogénea en la zona, responde al prestigio encubierto y se ha extendido, entre otras causas, porque en tiempos recientes las mujeres se suman como usuarias de estas voces. Para el caso de Venezuela (Martínez Lara 2009:79) destaca que entre jóvenes universitarios es común el uso de palabras malsonantes e insultos, no solo con la función de atacar, sino con la de crear solidaridad, expresar camaradería, intensificar, expresar sorpresa o dirigirse a un interlocutor.

Frente a la relativa autonomía entre la selección de una norma para una determinada función y el dialecto de origen –no correlación entre la variedad seleccionada y la variedad de origen– se presenta, por el contrario, una estrecha relación entre el origen lingüístico y otros campos como el de los amigos y la diversión. En este sentido, es importante destacar que cada grupo lingüístico asoció su propia norma al ámbito de las amistades y de la diversión (9 de 13 hablantes mexicano-centroamericanos, 10 de 13 caribeños, 10 de 13 andinos, 3 de 5 chilenos, 5 de 8 rioplatenses, y los 4 peninsulares), tal y como queda reflejado en el siguiente gráfico.

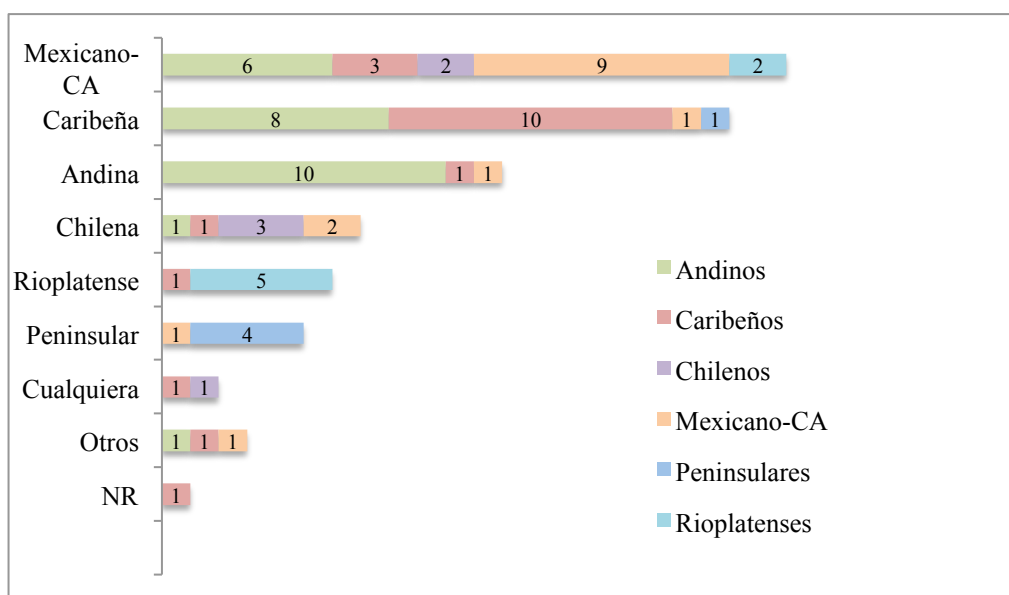


Gráfico 8. ¿Cuál es el español que asocias a los amigos y a la diversión

No obstante la preferencia por la propia norma dialectal en el plano de la diversión y la amistad, como se desprende del gráfico anterior, esta selección no es exclusiva y no constituye la norma de origen, como han dejado ver varias intervenciones en las conversaciones grabadas, una condición limitante en la formación de los grupos de amigos. Son muchos los informantes que indican que para ellos es importante hablar español y que sienten una ‘fraternidad’ especial con los coetáneos que hablan su misma lengua, pero no necesariamente su misma variante dialectal, como muestra el ejemplo siguiente:

- (5) –...pero, ¿verdad, verdad que estar con latinoamericanos hace falta? A mí me hace *full* falta. O sea, yo estaba en un colegio donde no hay nada de latinos, este... nada más tengo latinos, este, con que los grados más abajo y no puedo comer al mismo tiempo que ellos... este... y hace falta (3=CamR).
–¿Y hace falta que sean latinoamericanos o que sean hispanohablantes? ¿Qué es lo que hace falta? Porque si fueran españoles... (Entrevistadora)
–Normalmente, normalmente que sean hispanohablantes aunque yo no he visto muchos españoles acá (3=CamR).
–Yo ando con puros mexicanos, colombianos y todo eso... (3=CamfA).
–¿Y los sienten distintos a ustedes o no? (Entrevistadora)
–No. Uno siente como una fraternidad por el hecho de que hablan español (3=CamR).

Estos datos analizados en el plano de las actitudes lingüísticas pueden relacionarse de cierta manera con la presencia de dialectalismos en el campo léxico de la diversión y del amor y la amistad (como vimos en § 7.1.1), pues justamente en estos campos se obtiene un mayor promedio de uso por hablante de dialectalismos de otras normas diferentes a la propia, lo que podría interpretarse como una estrategia social y cultural por parte de los jóvenes de Montreal para acercarse a otros jóvenes hispanos, indistintamente de su zona de origen.

9.3 Dimensión conativa

En el plano conativo o de la acción, el 39,62 % de los informantes afirmó cambiar su forma de hablar cuando interactúa con hispanohablantes de otras variedades dialectales, mientras que el 58,49 % afirmó no hacerlo.

En relación con la variedad dialectal de origen, los resultados muestran que los jóvenes de origen peninsular afirman en un 100 % no cambiar su forma de hablar en situación de contacto dialectal y que el grupo que en mayor porcentaje afirma hacer adaptaciones es el rioplatense (53,84 %) como puede apreciarse en la siguiente tabla.

| Norma | Sí | % | No | % | NR | % | Totales | % |
|--------------------|----|------|----|-------|----|-----|---------|-----|
| Peninsular | -- | -- | 4 | 100 | -- | -- | 4 | 100 |
| Caribeña | 3 | 23 | 9 | 69,2 | 1 | 7,6 | 13 | 100 |
| Mexicana-CA | 3 | 30 | 7 | 70 | -- | -- | 10 | 100 |
| Andina | 7 | 53,8 | 6 | 46,1 | -- | -- | 13 | 100 |
| Rioplatense | 5 | 62,5 | 3 | 37,5 | -- | -- | 8 | 100 |
| Chilena | 3 | 60 | 2 | 40 | -- | -- | 5 | 100 |
| TOTALES | 21 | 39,6 | 31 | 58,49 | 1 | 1,8 | 53 | 100 |

Tabla 8. ¿Cambias tu forma de hablar cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones?/ Por norma dialectal

El criterio etario, permite observar que el 50 % de los jóvenes mayores afirman cambiar su forma de hablar en conversaciones junto a hispanohablantes de zonas distintas a su zona de origen, mientras que solo el 28 % de los menores cree hacerlo. Al analizar estos resultados por generación, obtenemos los siguientes datos:

| Generación | Sí | % | No | % | NR | % | Totales | % |
|-----------------------|----|-------|----|-------|----|------|---------|-----|
| Generación 1 | 11 | 57,89 | 8 | 42,10 | -- | -- | 19 | 100 |
| Generación 1,5 | 7 | 35 | 12 | 60 | 1 | 5 | 20 | 100 |
| Generación 2 | 3 | 21,42 | 11 | 78,57 | -- | -- | 14 | 100 |
| TOTALES | 21 | 39,62 | 31 | 58,49 | 1 | 1,89 | 53 | 100 |

Tabla 9. ¿Cambias tu forma de hablar cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones?/ Por generación

Como puede observarse en la tabla anterior, mientras que en la primera generación hay una mayor tendencia a cambiar la forma de hablar en conversaciones con hispanohablantes de otras latitudes, las generaciones 1.5 y segunda afirman en un 60 % y en un 78,57 % respectivamente no cambiar su forma de hablar en sus contactos con hispanohablantes. Estas respuestas nos llevan a considerar otros hechos propios a la situación lingüística de Montreal, como por ejemplo que, dado que en los hablantes de la generación 1.5 y de la segunda generación comienza a desaparecer el aspecto marcado y lo dialectal, de alguna manera estos informantes sienten que su español ya es un español 'nivelado' y hasta cierto punto respondería más a la realidad multidialectal en la que viven. En otros casos simplemente se perdería la conciencia de la caracterización dialectal de la norma de origen y, por tanto, no se sentiría la necesidad de nivelar su habla. De hecho, el menor uso de dialectalismos y el mayor empleo de préstamos en las generaciones 1.5 y segunda se podría asociar directamente a la pérdida de los rasgos particulares de cada zona y a los procesos de nivelación lingüística que tienden a la estandarización (Carbonero Cano 2003). Cabe destacar que la presencia de voces extranjeras podría considerarse un fenómeno estandarizado en el caso de comunidades lingüísticas de contacto. Como indica Moreno Fernández (2008: 217) para el caso de la ciudad de Nueva York, donde la población hispana que originalmente era predominantemente puertorriqueña se ha ido mezclando con el paso del tiempo con hispanos de otras latitudes, ha dado cabida a un dialecto emergente en el que se van reduciendo las diferencias léxicas a favor de un léxico común formado por usos más internacionales o generales y por la extensión del anglicismo. Explica asimismo el autor que estas características del nivel léxico van acompañadas de otras semejantes en los niveles fonético y morfosintáctico, y son estadísticamente significativas en la segunda generación.

Si se relaciona esta tendencia a cambiar y adaptar la manera de hablar con otros hispanohablantes con la variable sexo de los informantes se obtiene la siguiente tabla:

| Sexo | Sí | % | No | % | NR | % | Totales | % |
|------------------|----|-------|----|-------|----|------|---------|-----|
| Femenino | 15 | 48,38 | 15 | 48,38 | 1 | 3,22 | 31 | 100 |
| Masculino | 6 | 27,27 | 16 | 72,72 | -- | -- | 22 | 100 |
| TOTALES | 21 | 39,62 | 31 | 58,49 | 1 | 1,89 | 53 | 100 |

Tabla 10. ¿Cambias tu forma de hablar cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones?

La tabla anterior deja ver que las chicas encuestadas afirman, en mayor porcentaje que los chicos, adaptar su forma de hablar en sus conversaciones con hispanos de otras variedades regionales. Esta ligera diferencia entre los sexos pudiera dar evidencia de la ya documentada tendencia del grupo femenino a emplear variantes de valoración sociolingüística positiva de las cuales muchas corresponden a formas estandarizadas, especialmente en zonas urbanas y en grupos sociales medios (Díaz-Campos 2014: 39-40, Moreno Fernández 2009a: 43, Eckert 2003: 392). Esta tendencia la hemos podido verificar en el nivel léxico (cf. § 7.1 y 7.2), en el que se ha registrado entre los informantes de sexo femenino un mayor promedio de uso de formas dialectales y un mayor promedio de uso de préstamos, lo que –como ya hemos mencionado– podría considerarse como recursos de valoración positiva en un contexto hispano multilingüe y multidialectal.

Si recurrimos a los datos de las grabaciones podemos, además, distinguir en este grupo femenino una tendencia a explicar o a buscar un sustituto en la lengua estándar para la voz dialectal. Los siguientes ejemplos, tomados de una de las informantes chilenas (cf. 6a) y de otra de las argentinas (cf. 6b), dan muestra de ello.

- (6) a. Bueno, yo... bueno, todos nosotros, eh... estudiamos inglés al colegio, entonces siempre tuvimos una base de inglés, pero yo tuve un... bueno, en Chile se dice un *pololo*, ustedes dicen *novio*, que solo hablaba inglés... (15=LbfK).
- b. Acá en verano, como nos juntamos con nuestros amigos, y siempre tenemos la misma pregunta, ¿qué hacemos ahora? Entonces, finalmente van al *shopping* [inaudible]... eh, si no, vamos a la *piscina*... a la *pileta*, y si no, vemos una película... eso es todo lo que hay para hacer (2≠RafM).

En cuanto a la transmisión de la lengua a futuras generaciones, cerca del 95 % de los jóvenes dijo estar dispuesto a enseñar el español a sus hijos y a alfabetizarlos

en esta lengua. Solo un 4 % de los jóvenes (dos informantes masculinos de origen caribeño) condicionó el aprendizaje del español y la alfabetización en español al aprendizaje previo del inglés y al criterio de la madre.

En esta misma línea, el 100 % de nuestros informantes, tanto de primera como de las generaciones 1.5 y segunda, considera importante conservar el español. Los jóvenes se inclinan a mantener el español por diversos motivos que podrían clasificarse en varias de las categorías relacionadas con la actitud lingüística que, según Blas Arroyo (2005: 352) y atendiendo a la propuesta de Weinreich (1953), aparecen en situación de bilingüismo, como la lealtad lingüística, la fidelidad, el prestigio, la utilidad, el orgullo (y el rechazo):

| | |
|----------------------------|--|
| Lealtad lingüística | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Forma parte de mi cultura (4=CbfY).</i> • <i>Para conservar la cultura y las raíces (5≠AbfD).</i> • <i>El español no es solamente un idioma, también representa a toda una cultura. Por lo tanto conservar el castellano/español es guardar y preservar toda una cultura (12≠AbfM).</i> • <i>Los orígenes (3=CamC).</i> • <i>Nunca tienes que olvidar tu idioma, de dónde vienes (10=AafV).</i> |
| Fidelidad | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Para que la cultura se quede por generaciones (5≠CamN).</i> • <i>No perder las raíces con las que nacimos (5≠AafC).</i> |
| Prestigio | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque es un idioma muy bonito. Mucha gente habla español (6=MafD).</i> • <i>Porque es un lindo privilegio hablar español (6=MafK).</i> • <i>Porque es una lengua bien importante de aprender (7=MbfL).</i> • <i>Por su cultura (11=AbfE).</i> • <i>Por el peso cultural, histórico y de número de hispanohablantes. Gran repercusión e influencia en nuestros días. Debemos continuar por esta vía (1=PbmJ).</i> |
| Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tener varias culturas te hace ser más abierto. Más posibilidades laborales. Es la segunda lengua más hablada en el planeta (3=CamR).</i> • <i>Para conservar las raíces, poder comunicarse con la familia, conocer otro idioma (4=CbfM).</i> • <i>Su utilidad (5≠CamG).</i> • <i>Porqué siempre es útil (5≠CamA).</i> • <i>Para defenderse y saber otra lengua. Para viajar (7=MbfN).</i> • <i>Para que pueda comunicar con hispanohablantes (7=MbfV).</i> • <i>Por un tema de trabajo (5≠AamN).</i> • <i>Es una gran ventaja (11=AbmA).</i> • <i>Porque se habla en muchos países y no veo por qué no (4=CbfR).</i> • <i>Por cultura y negocios (9≠LamL).</i> |

| | |
|----------------|--|
| Orgullo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Es una riqueza de la cultura de todo los hispanos (3=CamV).</i> • <i>Mostrar el orgullo de ser hispano (5≠AamN).</i> • <i>La lengua es la puerta a la cultura y me siento muy orgulloso de ella (1=PbmL).</i> |
| Rechazo | No se registran ejemplos. |

Tabla 11. Conservación de la lengua materna y actitudes lingüísticas en contextos multilingües

Como se desprende de los ejemplos anteriores, las razones para conservar el español están fundamentalmente ligadas a la utilidad y a la lealtad lingüística. En cuanto a la utilidad, Los informantes presentan conciencia clara de la extensión geográfica del español, reconocen que es una lengua hablada por un importante número de personas y, en este sentido, conocer esta lengua se convierte en un factor de utilidad, pues facilita la comunicación con la familia, con otros hispanos y aumenta las posibilidades laborales. En cuanto a la lealtad lingüística, los jóvenes encuestados interpretan la conservación del español como la conservación de la cultura de origen y de sus raíces, es decir como una especie de garantía de la identidad originaria. En ningún caso hay muestra de rechazo hacia el español. Los resultados aquí obtenidos coinciden con los del trabajo realizado por DeMelo (2014) con un grupo de 16 informantes inmigrantes hispanos en Montreal, constituido por los padres y sus hijos (niños y adolescentes), en los que se revela en ambos grupos una actitud muy favorable hacia la lengua española y su mantenimiento. Nuestros datos sobre el estudio de las actitudes entre los jóvenes hispanos de Montreal podrían sugerir que en este nuevo escenario el español se mantendrá sólido, tal y como ha sucedido en otros lugares donde el español ha vivido en situación de contacto (Poplack 1983).

De todos los datos obtenidos sobre la actitud de los jóvenes hispanos de Montreal hacia el español y sus variedades dialectales se desprenden las siguientes consideraciones:

1. Todos los grupos de jóvenes considerados en el estudio reconocen la diversidad en su lengua materna, se reconocen en su mayoría en su norma de origen y reconocen como propios voces y rasgos característicos de sus variantes dialectales.

2. La norma mexicano-centroamericana es escogida como la norma que se comprende y reconoce con mayor facilidad y como la norma más apropiada para diversos eventos comunicativos. Por el contrario, la norma más difícil de reconocer y de comprender es la peninsular.
3. Las normas de origen de cada grupo, así como la norma peninsular gozan de prestigio entre los jóvenes del estudio.
4. Se percibe una cierta disposición a la acomodación lingüística entre los jóvenes de la primera generación y entre informantes femeninos, quienes afirman cambiar su forma de hablar en conversaciones con hispanos de otras normas y orígenes geográficos.
5. La generación 1.5 es la generación que registra más informantes que valoran positivamente su español de origen, mientras que la generación 2 es el grupo que registra el mayor número de informantes que valora negativamente su variedad dialectal.
6. Los informantes se perfilan como transmisores de la lengua española a las futuras generaciones y afirman valorar el español de manera positiva por lealtad lingüística y por la utilidad de la misma.
7. El estudio exploratorio de las actitudes lingüísticas de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal abre diversas interrogantes que nos comprometen a dar continuidad a este estudio, con el fin de obtener respuestas en futuras investigaciones a partir de instrumentos especialmente diseñados para tal fin.

10. Conclusiones finales

El presente estudio nos ha permitido responder a la pregunta de investigación que planteamos como punto de partida:

¿Cómo se estructura el sistema lingüístico de los jóvenes hispanos, herederos de distintas variedades regionales del español, que viven en la ciudad de Montreal donde las lenguas mayoritarias son el francés y el inglés?

En líneas generales, podemos afirmar que una vez realizado el estudio, el cual parte de la creación de un corpus de habla juvenil que quedó descrito en § 4, contamos con una caracterización bastante completa en todos los niveles de análisis (fonético, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático) del sistema lingüístico de los jóvenes hispanos de Montreal, así como en el plano de las actitudes lingüísticas.

A continuación, presentamos las principales conclusiones de la investigación, con especial énfasis en los objetivos específicos del trabajo.

10.1 Los rasgos lingüísticos

Los rasgos lingüísticos caracterizadores del español de los jóvenes hispanos de Montreal siguen de cerca el lema académico de “la unidad en la diversidad”. Sin embargo, por tratarse de una lengua en condición de migración, la articulación de ambos conceptos (unidad y diversidad) toma unas características particulares. En todos los niveles de análisis se evidencian rasgos característicos del español general (yeísmo, queísmo, dequeísmo, pluralización de *haber* impersonal, extensión de la *-s* de la segunda persona del singular al pretérito perfecto simple, entre otros), rasgos propios de la norma de origen (leísmo y distinción entre /s/ y /θ/ en jóvenes peninsulares; *ser* focalizador y aspiración de *-s* en posición implosiva en jóvenes caribeños; uso de *hasta* con valor de inicio y debilitamiento y pérdida de vocales átonas en jóvenes mexicano-centroamericanos; uso cuantificador del adjetivo *harto* y debilitamiento de *-s* en posición inicial o intervocálica en jóvenes andinos; duplicación o doblado del clítico átono de complemento directo y yeísmo rehilado en jóvenes de origen rioplatense; y el uso del adverbio *ya* con el valor de ‘sí, de acuerdo’ y la aspiración de *-s* en posición implosiva en jóvenes chilenos, uso de dialectalismos, entre otros) y, en menor o mayor grado dependiendo del nivel de análisis, la

influencia de las lenguas extranjeras locales junto a las cuales convive el español en Montreal (cambio de sílaba tónica, cambio vocálico, nasalización de vocales en posición inicial, elisión de la -n final y conservación de grupos cultos -CC- y -CT-, debilitamiento de /t/, articulación posterior de /r/, alternancia de la vibrante simple y múltiple, omisión de la preposición *a* ante objeto directo humano, alternancia de las preposiciones *en-a* en el plano dimensional, vacilación del sistema preposicional en el plano nocional, cambio de posición del adverbio, simplificación de la esfera temporal en el modo subjuntivo, uso de la estructura *mismo si* con valor concesivo, uso de *mismo* con valor de ‘hasta, incluso’, alternancia de códigos, préstamos, calcos y adaptaciones).

La unidad se construye evidentemente a través de un español general y la diversidad se manifiesta en los rasgos dialectales propios de cada norma, que se mantienen con fuerza en los grupos estudiados. La intervención de las lenguas de poder en los diferentes niveles de análisis es variable y parece funcionar como un elemento unificador frente a la variada comunidad hispana de Montreal y, a la vez, como un rasgo diferenciador, frente a las comunidades dialectales de origen.

10.2 Los rasgos pragmáticos

El nivel pragmático es el nivel que deja menor evidencia de una caracterización regional y da muy pocos indicios de intervención de las lenguas mayoritarias en contacto. Recoge este nivel recursos propios del habla juvenil como la intensificación (*Mi mejor amigo es québécois puro puro puro*) y el discurso reportado (*Y yo... y que: “mierda, qué bien ni qué bien”*), lo que permite percibirlo como un plano en el que los informantes han creado una identidad etaria.

La conclusión más relevante que se desprende del estudio de los rasgos pragmáticos es la interacción con el otro, pues a través de los diversos modos de interacción hemos observado que el joven hispano de Montreal, de acuerdo a la generación de inmigrante a la que pertenece, se relaciona de forma distinta con su interlocutor hispano y, a medida que avanza la generación de inmigrante, desde el punto de vista discursivo esta relación se muestra más distante.

10.3 Las actitudes lingüísticas

En cuanto a las actitudes lingüísticas, los jóvenes de nuestro estudio reconocen la diversidad del español y, en su mayoría, se reconocen en su norma de origen y la aprecian. Dos normas gozan de prestigio entre los hablantes jóvenes de Montreal: la peninsular, a la que se le asigna la idea de corrección, y la mexicana-centroamericana, que se ha considerado apropiada para diversos eventos comunicativos.

Los informantes de nuestra muestra se perfilan como transmisores de la lengua española a las futuras generaciones y afirman valorar esta lengua de manera positiva por lealtad lingüística y por la utilidad de la misma.

Por otro lado, un futuro trabajo debería estudiar también la relación que existe entre la identidad de estos jóvenes, como hablantes de español, y su competencia lingüística ‘real’ (cf. § 10.11).

10.4 Los parámetros extralingüísticos

En este apartado haremos la caracterización de cada grupo por origen dialectal, sexo del hablante, edad y generación de inmigrante. Como quedó explicado en cada uno de los apartados del trabajo, los usos que registraron pocos casos no han sido medidos con respecto a las variables sociolingüísticas.

En cuanto a la norma de origen del hablante, este parámetro ha sido determinante en los rasgos regionales y en ciertas diferencias registradas en el plano de las actitudes lingüísticas. En este sentido, hemos visto que los jóvenes peninsulares solo han considerado como ‘mejor español’ el español peninsular y en un 100 % afirman no cambiar su forma de hablar junto a interlocutores de otras variedades. Los jóvenes de las normas americanas, por el contrario, con excepción del grupo rioplatense –que no considera ninguna norma mejor que otra–, han atribuido la característica de ‘mejor español’ a varias normas. Dentro de este grupo, es el grupo rioplatense el que afirma en mayor porcentaje cambiar su forma de hablar en situación de contacto dialectal.

En relación con el sexo del hablante, en términos generales la mayor parte de los fenómenos estudiados han tenido promedios más altos entre hablantes de sexo

femenino que de sexo masculino (98 vs. 66)⁷⁸. Los informantes femeninos de la muestra han mostrado disposición hacia el uso de formas que gozan de mayor prestigio en el español general (queísmo y pluralización de *haber* impersonal), regional (uso de dialectalismos como *pololo*, *polera*, *chavos*, *pollina*, *mamón*), juvenil (creaciones propias del universo juvenil, uso de intensificadores y discurso reportado, como *porfa*; *Yo hablo es en inglés*; *Y mi apá va y le preguntó a un estudiante y dizque “excusez-moi, où est-ce que je peux trouver...?”*) y en situación de contacto (construcciones innovadoras por contacto con el francés y cambio de código, como *Mismo si la profesora era bastante grande, nos tratábamos así de ‘vos’*; *Pues, j’ai rien compris*). Ha sido también el grupo femenino el que ha dejado mayores muestras de tratamiento directo durante las conversaciones y de uso de marcadores discursivos de alteridad que suponen un contacto con el interlocutor. El estudio de actitudes lingüísticas, por su parte, deja ver que las chicas se sienten menos cómodas que los chicos con su forma de hablar español cuando hablan con hispanohablantes de otras regiones y afirman, en un porcentaje mucho mayor (48,38 % vs. 27,27 %), que cambian su forma de hablar cuando se encuentran en esta situación de contacto interdialectal. Esta actitud frente al contacto dialectal podría en buena parte justificar la presencia, en porcentajes mayores dentro de este grupo, de formas léxicas o estructuras gramaticales teñidas por las lenguas mayoritarias.

Por su parte, el grupo masculino afirma de forma mayoritaria no cambiar su forma de hablar en situación de contacto interdialectal y destaca en el mayor uso de marcadores discursivos conversacionales, especialmente los de modalidad deóntica que expresan la voluntad del hablante o la aceptación (*Si te pasas pueblos, sí, claro*), y los metadiscursivos que ayudan a construir y organizar el discurso (...*voy a ir... bueno, no sé si [NP] va a ir porque ella no... creo que dijo que tiene mucha tarea [RISAS]*). En el caso de los rasgos fonéticos, pese a que no se han contabilizado los fenómenos, podemos ver a partir de los casos registrados que tanto los fenómenos dialectales (*Hemos [empeθáo] a hablar más y yo he [empeθáo] a cachondearme más*) como los rasgos más novedosos (*peís* por *páis* o *feminina* por *femenina*) se han hecho presentes en hablantes de ambos sexos.

⁷⁸ Jørgensen y Eguía (2015: 8) comprueban que a las chicas jóvenes “les resulta fácil hablar largo y tendido”. De la misma manera, en nuestro estudio el número promedio de palabras por hablante es mayor en los informantes femeninos que masculinos (5873 vs. 3963).

En cuanto al grupo etario, los mayores de 18 años mostraron promedios más altos en los fenómenos asociados a lo regional (queísmo, dequeísmo, pluralización de *haber* impersonal y dialectalismos como *Lo que más me impresionó aquí es de que son más liberales; Habían dos paisas*), mientras que los menores obtuvieron promedios más altos en los usos propios del universo juvenil (uso voces malsonantes como *vergación*).

Por lo que respecta a la influencia del francés y del inglés, fenómenos sintácticos como la alternancia de preposiciones (*La tenemos que poner a una guardería*), el uso de *mismo/ mismo si*, el uso de calcos (*realizar* en el sentido de ‘darse cuenta’) y de adaptaciones léxicas (*textear* <ing. *to text*) fue más frecuente en jóvenes mayores de 18 años, mientras que el préstamo (*skate, soccer, patinoire*) y la alternancia de códigos (*Mais des fois... hay unos que sí*) se dieron con más frecuencia entre hablantes menores de 18 años. En el plano discursivo, los mayores de 18 emplearon más formas de tratamiento directo con otros hablantes en las conversaciones y más marcadores discursivos de alteridad (*Te adaptás, sin saber, ¿entendés?*), y en sus discursos hay más registros de discurso reportado e intensificadores (*Y yo: “sí, ¿y este quién es?”; Y el ballet también era reexigente físicamente*). Los menores de 18, en cambio, registran mayor número de marcadores metadiscursivos y de atenuadores (*Sí, pero él lo hace más como para aparentar*). El grupo de mayores de 18 califica –con mayor porcentaje que los menores– como buena su variedad dialectal de origen y afirma cambiar su forma de hablar en el contacto con otros hispanohablantes.

La generación de inmigrante también marcó algunas diferencias lingüísticas. La generación 1 conserva rasgos generales y regionales en los distintos niveles de análisis considerados. No registran influencias de las lenguas de poder en el nivel fonético, y en los niveles morfosintáctico, léxico y pragmático dan entrada a las lenguas mayoritarias especialmente en aquellos fenómenos existentes pero no generalizados en español que se activan en situación de contacto lingüístico (uso de *mismo* como ‘incluso’) o en aspectos que exigen un dominio de la morfología y de la sintaxis españolas (adaptaciones léxicas y uso del discurso indirecto). En el plano discursivo destacan además los jóvenes de la primera generación en el uso de

intensificadores y atenuadores, y en el uso de marcadores metadiscursivos. Este grupo, además, afirma cambiar su forma de hablar junto a hispanos de otras regiones, y los fenómenos de contacto presentes en su habla podrían ser prueba de ello.

La generación 1.5 es la generación que reafirma la identificación etaria a través de las construcciones propias del habla juvenil. La influencia de las lenguas de poder en este grupo se deja ver fundamentalmente en el aspecto léxico (préstamos y calcos). En el plano discursivo, es un grupo expresivo que destaca por el empleo de marcadores de alteridad que involucran al interlocutor y por el empleo de formas del discurso reportado que se centran en un fin expresivo (discurso libre y mixto). Si bien las marcas dialectales son un poco menos marcadas que en la generación 1, este es el grupo que valora más positivamente su norma dialectal de origen.

La segunda generación de jóvenes hispanos de Montreal, por último, se caracteriza por recurrir en el plano léxico a un español más general y, en ese sentido, en sus conversaciones se registran menos dialectalismos y menos préstamos. Sin embargo, en el nivel gramatical es el grupo más abierto a la influencia de las lenguas mayoritarias que suponen un dominio de la sintaxis de dichas lenguas (alternancia preposicional, alternancia de códigos, posición de adverbios, uso de la estructura innovadora *mismo sí*). En el plano discursivo, frente a otros interlocutores hispanos es un grupo más discreto e interactúa de forma menos directa. Emplea formas propias del habla juvenil como el recurso al discurso reportado, pero lo hace recurriendo a una estructura de menor complejidad gramatical como es el discurso directo. En cuanto a las actitudes lingüísticas, afirman no cambiar su forma de hablar junto a hablantes de otras normas, lo que posiblemente podría ser señal de que manejan un español más nivelado, gestado en un escenario multidialectal. En cuanto a este parámetro extralingüístico, cabe destacar que los casos de influencia de las lenguas de poder en el nivel fonético se registraron en su mayoría en jóvenes de las generaciones 1.5 y 2.

10.5 El origen del interlocutor

Nos propusimos determinar en el estudio si la presencia de un interlocutor del mismo o de diverso origen dialectal podía determinar ciertos rasgos en la interacción comunicativa. Por tal motivo la muestra contó con grupos donde participaron jóvenes de la misma norma dialectal y grupos donde participaron jóvenes de distintas normas

dialectales. Los resultados muestran que, de manera general, los grupos de la misma norma dialectal favorecieron la presencia de una amplia gama de fenómenos generales, regionales, y otros donde se podía observar la influencia del inglés o del francés (préstamos, calcos, adaptaciones, alternancia de códigos, entre otros). Este tipo de grupo favoreció también la presencia de rasgos propios del grupo juvenil como las creaciones propias (*desatarse* para ‘divertirse sin pensar en las consecuencias’), el uso de voces malsonantes (uso del verbo *coger* para referirse al hecho de ‘tener relaciones sexuales’), el uso de intensificadores (*Y yo siempre estuve interesada en el español, siempre siempre*) y el discurso reportado. La interacción directa a través del uso de formas de tratamiento y de marcadores discursivos de alteridad también fue más notorio en este grupo.

El grupo mixto, que en general estuvieron formados por jóvenes amigos que se conocían de largo tiempo y en el que participaron algunos hermanos, fue un escenario menos propicio para las marcas innovadoras producto del contacto (con la excepción del uso de *mismo si*), fue más discreto en el empleo de formas regionales (dialectalismos) y dio muestras de una interacción menos directa entre sus interlocutores. En este grupo abundan los marcadores metadiscursivos y el uso de atenuadores (*Digamos, eh... un quebeco, un blanco en general... eh... le grita a su mamá, pues se hace un poquito regaña; Falta más como educación en el hogar*).

Con todo, parece que junto a hablantes de la misma norma el joven hispano de Montreal se siente más libre en la interacción, mientras que en el grupo mixto cuida ciertos elementos, posiblemente con el fin de garantizar la comunicación y de no poner en riesgo ni la imagen propia ni la del interlocutor.

10.6 ¿Se puede hablar de nivelación?

Se ha entendido el concepto de nivelación (§ 3.4.2), siguiendo a Siegel (1985), como el cambio que se da en un sistema lingüístico como producto del contacto con otro sistema sin comprometer de manera general el sistema original. Otros autores afirman que la nivelación apunta a la búsqueda de un sistema común (cf., entre otros, Carbonero Cano 2003). En este sentido, podemos afirmar que hay diversos rasgos del español de Montreal, producto del contacto con las lenguas mayoritarias de la región,

que presentan un funcionamiento más sistemático y recurrente entre los jóvenes de Montreal.

Creemos que estos rasgos, entre los que se incluyen la alternancia de las preposiciones *en* y *a*, la omisión de la preposición *a* delante del complemento directo de persona, el uso de estructuras como *mismo* con valor de ‘incluso’ y de *mismo si* con función concesiva, así como la presencia de préstamos del inglés y del francés bastante sistemática en ciertos campos léxicos (como los de la escolaridad, los deportes y la moda), y la disminución del uso de dialectalismos en las conversaciones reflejarían diversas formas de nivelación del sistema.

10.7 Mecanismos de acomodación comunicativa

Como vimos en § 3.4.3 todo contexto comunicativo, y especialmente el de contacto de lenguas y dialectos, lleva a los interlocutores a hacer selecciones de registro, código o modelo en el plano comunicativo. Si bien la acomodación lingüística se materializa de forma concreta en una selección del lenguaje, debe abordarse como una conducta de los hablantes hacia los interlocutores y el contexto (Garret 2010: 105, Moreno Fernández 2012).

Como también vimos en § 3.4.3, la acomodación puede darse por convergencia –para reducir las diferencias– o por divergencia –para distanciarse socialmente–. La mayor parte de las estrategias de acomodación registradas en este estudio son convergentes, pues buscan reducir las diferencias lingüísticas y adaptar ciertos usos lingüísticos a los interlocutores y al contexto con el fin de aumentar la eficacia comunicativa, ganar aprobación social y mantener identidades positivas (Garret 2010: 106, Moreno Fernández 2012: 522-529). Consideramos parte de estas estrategias la presencia de fenómenos regionales compartidos por varias normas en los grupos mixtos, la disminución de dialectalismos propios, la presencia de préstamos provenientes de las lenguas mayoritarias y el recurso de la atenuación en grupos mixtos.

Aunque, como ha mostrado el estudio de las actitudes lingüísticas, el 58.49 % de los jóvenes afirma no cambiar su forma de hablar en conversaciones con interlocutores de otras normas, las formas de acomodación anteriormente citadas son evidentes en el estudio. Por tal motivo, podemos indicar que en este aspecto se

constata una vez más la brecha de la conciencia lingüística entre lo que los hablantes creen hacer y lo que realmente hacen.

10.8 La influencia del francés y del inglés

Como quedó establecido (§ 1.1.3), Montreal constituye uno de los pocos contextos urbanos en donde es posible estudiar la influencia de dos lenguas de poder en relación al español, por lo que hace de esta urbe un espacio especialmente interesante.

De los distintos niveles estudiados, los más permeables a la influencia del francés y del inglés son el nivel léxico y el nivel morfosintáctico. La presencia de las lenguas mayoritarias en el plano fonético y en el pragmático es, por su parte, muy tímida y proviene mayormente del francés.

La influencia del inglés se asocia directamente al plano léxico-semántico (préstamos, uso de *ser* por *haber* y *tener*), mientras que la influencia del francés se asocia no solo a este plano, sino también al aspecto morfosintáctico (alternancia preposicional, posición del adverbio, usos de *mismo* y *mismo si*, alternancia de códigos).

Por otro lado, para el caso de la ciudad de Montreal, en ningún caso se puede hablar de mezcla de lenguas (*frañol*, para el contacto francés-español, y *spanglish*, para el inglés-español). Al no haberse desarrollado estas realidades lingüísticas no hay evaluación (negativa o positiva) de dicho contacto.

10.9 ¿Podemos hablar de una variedad juvenil?

Siguiendo a Moreno Fernández (2001), en § 3.3 consideramos el lenguaje juvenil como una lengua que pertenece a un grupo determinado y que, en ese sentido, posee unas características que le son propias. Aunque no contamos con estudios semejantes al nuestro sobre el español de otros grupos etarios en el mismo escenario, creemos que el español de los jóvenes de Montreal se sirve de ciertas herramientas que, si bien pueden estar presentes también en otros grupos etarios tienen mayor uso en el universo juvenil.

Muchos de los rasgos que hemos revisado en § 2, planteados por diversos autores como propios del lenguaje juvenil, han sido confirmados en nuestra muestra. Entre ellos nos referimos específicamente al recurso del cambio de códigos, las

innovaciones léxicas y gramaticales en el español, el uso del discurso reportado y de intensificadores como marca de expresividad discursiva, y el uso de palabras malsonantes. Por todo ello podríamos considerar una variedad juvenil ‘propia’ en el español hablado en Montreal.

10.10 Limitaciones del trabajo y futuras investigaciones

A lo largo del trabajo hemos destacado las limitaciones específicas que hemos encontrado en distintas etapas del estudio y en los distintos niveles de análisis.

Como hemos aclarado en § 5, la calidad sonora de las grabaciones obtenidas no permite realizar un estudio fonético-fonológico preciso de laboratorio. A este respecto debemos recordar que se privilegió la construcción de un ambiente amistoso, natural y familiar para los jóvenes, con el fin de obtener muestras de habla lo más espontáneas posibles. De esta manera, aunque ‘sacrificamos’ en cierta medida los datos del nivel fonético-fonológico, garantizamos una mayor espontaneidad en la obtención de datos en los otros niveles de estudio.

En cuanto a la localización de los informantes, explicamos en § 4.1.1 que tuvimos dificultad para conseguir informantes jóvenes de origen peninsular, consecuencia directa de la menor presencia de este grupo migratorio en la región metropolitana de Montreal.

Para futuras investigaciones sobre el lenguaje juvenil creemos que la participación del entrevistador o entrevistadora, sobre todo en el caso de las conversaciones en grupos, debería ser menos visible, pues la diferencia etaria puede restringir la naturalidad del lenguaje juvenil (Jørgensen y Eguía 2015: 7). Siguiendo los lineamientos del corpus COLA, en un principio planificamos recoger los datos sin la intervención de la investigadora, pero esto no fue posible ya que el comité de ética de la Universidad de Montreal (CERAS) exigió, en vista de que participaban menores de edad y acorde con los códigos de ética en la investigación canadiense, la presencia del investigador responsable del proyecto en todas las grabaciones. A pesar de que tratamos de contrarrestar el efecto de la presencia de la investigadora en los grupos de jóvenes intentando, expresamente, que los jóvenes siempre fuesen mayoría y mostrando una conducta de camaradería, en futuros trabajos sobre el lenguaje juvenil la participación directa de la investigadora debería ser reconsiderada.

En el plano del análisis, debemos señalar la dificultad para conseguir obras lexicográficas que nos permitieran establecer con propiedad el españolismo. En este sentido, Moreno Fernández (2016: 485) indica que si bien en la 23ª edición del *Diccionario de la lengua española* (RAE) se han revisado y completado los “ismos” queda trabajo pendiente en el plano de los españolismos y de los ecuatoguineanismos.

10.11 Contribución al conocimiento

En términos generales, la presente investigación permite ofrecer –apoyándonos en datos concretos obtenidos de un corpus elaborado por nosotros– una visión panorámica de todos los niveles de análisis del español de los jóvenes hispanos de Montreal en situación de contacto lingüístico y dialectal.

Algunos de los resultados registrados en el presente estudio coinciden parcialmente con investigaciones en otros grupos juveniles o en otros estudios dialectales. En tal sentido, la importante presencia de dialectalismos en el campo léxico de la diversión entre los jóvenes hispanos de Montreal es un dato que coincide con el estudio del léxico en jóvenes costarricenses citado en § 7.1.1., así como el promedio de préstamos en los jóvenes de nuestro estudio menores de 18 años coincide con los promedios del estudio de Drange (2009) (cf. § 7.2.1) en jóvenes de edades similares.

Otros aspectos, por el contrario, parecen marcar una diferencia con estudios precedentes. De esta manera, mientras tradicionalmente se ha asociado el uso de formas vernáculas al grupo masculino, en nuestro estudio en situación de contacto lingüístico y dialectal son los hablantes de sexo femenino quienes privilegian estas formas (cf. § 7.1). En cuanto al criterio etario, pese a que entre los rasgos más característicos de este grupo se señalan el empleo de palabras malsonantes y la intensificación, en nuestro caso hay un registro discreto de voces malsonantes entre los jóvenes así como un uso mayor de la atenuación frente a la intensificación (cf. § 7.4 y 8.4). En esta misma dirección, cabe destacar que la asociación de la idea de corrección lingüística a la norma peninsular varía entre los resultados de nuestro estudio y los resultados del proyecto LIAS, pues mientras en el proyecto LIAS 14 de los 20 países estudiados (70 %) considera la norma peninsular como la más correcta por encima del propio español, solo 1 de las 6 normas de nuestro estudio (16 %) coincide con esta valoración (§ 9.2). En este sentido, creemos que la situación

particular de contacto lingüístico y dialectal como escenario para el uso del español en el grupo etario juvenil redimensiona ciertos usos asociados al sexo del hablante, a la edad y a algunas actitudes lingüísticas.

El estudio da cuenta, además, de algunos fenómenos que, según la bibliografía consultada, no parecen ser específicos de otras zonas de contacto tales como el caso de *mismo* con valor de ‘incluso’ y de *mismo si* con valor concesivo (§ 6.3.4).

A partir de este primer trabajo se podrá continuar el estudio específico de varios fenómenos particulares en el español de Montreal, y de Canadá, y en este sentido el presente trabajo podrá servir de punto de comparación y referencia.

Por último, en el área de los estudios del lenguaje juvenil, el estudio aporta datos novedosos en el plano de la interacción entre jóvenes en contexto interdialectal, aspecto poco considerado en trabajos previos.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio. (2010 [1971]). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Academia Argentina de Letras. (2008). *Diccionario del habla de los argentinos*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Academia Colombiana de la Lengua. (2012 [1975]). *Breve diccionario de colombianismos*. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua.
- Academia Chilena de la Lengua. (2010). *Diccionario de uso del español de Chile*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua.
- Academia Nacional de Letras de Uruguay. (2011). *Diccionario del español de Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Acín Villa, Esperanza. (1993-1994). Sobre *pero* enfático. *Cuadernos de investigación filológica*, 19, 219-233.
- Alfaraz, Gabriela. (2002). Miami Cuban Perceptions of Varieties of Spanish. En Long, Daniel y Preston, Dennis (eds.), *Handbook of Perceptual Dialectology* (vol. 2, pp. 2-11). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Almeida, Manuel. (1994). Actitudes lingüísticas en comunidades plurilingües. *Revista de Filología Románica*, 11, 39-50.
- Alvar, Manuel. (1986). *Hombre, etnia, estado*. Madrid: Gredos.
- Álvarez Muro, Alexandra. (2007). *Textos sociolingüísticos*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Álvarez, Alexandra y Chumaceiro, Irma. (2010). La construcción de la identidad del hablante en el uso pronominal. En Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 945-964). Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Álvarez, Alexandra y Carrera, Micaela. (2006). El usted de solidaridad en el habla de Mérida. En Schrader-Kniffki, Martina (ed.), *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos* (pp. 117-130). Frankfurt: Vervuert.

- Álvarez, Alexandra y Freites, Francisco. (2010). Los estudios sobre pronombres de segunda persona en Venezuela. En Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 325-340). Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Álvarez de Miranda, Pedro. (2005). El léxico del español desde el siglo XVIII hasta hoy. En Cano, Rafael (coord.), *Historia de la lengua española* (pp. 1037-1064). Barcelona:Ariel.
- Álvarez Muro, Alexandra y Medina, Ánderzon. (2001-2002). Actitudes lingüísticas en adolescentes andinos. Ed. Domínguez, Carmen Luisa; Pietrosevoli, Lourdes y Álvarez, Alexandra (eds). *Homenaje a Paola Bentivoglio* (pp. 29-50). *Estudios lingüísticos*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Álvarez Nazario, Manuel. (1992). *El habla campesina del país: orígenes y desarrollo del español en Puerto Rico*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Álvarez Vita, Juan. (2009). *Diccionario de peruanismos: El habla castellana del Perú*. Lima: Academia Peruana de la Lengua y Universidad Alas Peruanas.
- Arce Cortés, Tania. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6/11, 257-271.
- Archakis, Argiris y Papazachariou, Dimitris. (2009). On young women's prosodic construction of identity: Evidence from Greek conversational narratives. En Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre (eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective* (pp.13-29). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Arias, Ana. (2014). Actitudes lingüísticas en el Perú. En Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.), *Actitudes lingüísticas de los hablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies. Disponible en: <https://bells.uib.no/bells/article/download/667/662>
- Arnal Purroy, Ma. Luisa. (2008). Los dialectalismos en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses. En Arnal Purroy, Ma. Luisa (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses* (pp. 17-49). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.

- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de Americanismos*. Madrid: Santillana.
- AsiHablamos.com. *El diccionario latinoamericano para poder entendernos*. Disponible en: <http://www.asihablamos.com/>
- Avello, José y Muñoz-Carrión, Antonio. (1989). Cultura juvenil: La comunicación desamparada. En Rodríguez, Félix (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 23-54). Madrid: Fundamentos.
- Béchade, Hervé-D. (1992). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. París: Presses universitaires de France.
- Bello, Andrés. (1988 [1847]). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Con las notas de Rufino José Cuervo*. Madrid: Arco/Libros.
- Bentivoglio, Paola y Sedano, Mercedes. (1989). *Haber: ¿Un verbo impersonal? Estudios sobre el español de América y lingüística afroamericana. Ponencias presentadas en el 45 Congreso Internacional de Americanistas* (pp. 59-81). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Bentivoglio, Paola y Sedano, Mercedes. (1999). Actitudes lingüísticas hacia distintas variedades dialectales del español latinoamericano y peninsular. En Perl, Matthias y Pörtl, Klaus (eds.), *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico* (pp. 135-160). Tübingen: Niemeyer.
- Bernal Chávez, Julio. (2009). Cambio lingüístico y lexicalización de *dizque* en Colombia. *Hoja y Hablas*, 3. Disponible en: <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/987/>
- Bernal Chávez, Julio; Munévar, Alejandro y Barajas, Catalina. (2014). Actitudes lingüísticas en Colombia. En Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.), *Actitudes lingüísticas de los hablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies. Disponible en: <https://bells.uib.no/bells/article/download/667/662>
- Bertolotti, Virginia. (2015). *A mí de vos no me trata ni usted ni nadie. Sistema e historia de las formas de tratamiento en la lengua española en América*. Ciudad de México: UNAM/Montevidео: Universidad de la República de Uruguay.
- Blas Arroyo, José Luis. (1999). Las actitudes lingüísticas hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios filológicos*, 34, 47-72.

- Blas Arroyo, José Luis. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Bobes Naves, María del Carmen. (1968). El sayagués. *Archivos leoneses: revista de estudios y documentación de los Reinos Hispano-Occidentales*, 44, 383-402.
- Bolyanatz, Mariska. (2015). La /s/ y la /d/ del castellano chileno: un análisis variacionista. *Voices*, 3, 63-80.
- Bonnici, Lisa y Bayley, Robert. (2010). Recent: Research on Latinos in the USA and Canada. Part 2: Spanish Varieties. *Language and Linguistics Compass*, 4/2, 121-134.
- Boumans, Louis. (2004). L'arabe marroquin de la génération ayant grandi aux Pays-Bas. En Caubet, Dominique *et al.* (eds.), *Parlers jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations* (pp. 49-67). París: L'Harmattan.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. París: Fayard.
- Bosque, Ignacio. 2011. El concepto de “norma lingüística” y la tarea de las Academias. *Actualidad jurídica*, 28/1, 7-12.
- Bouza, Fermín y Martínez, Rosario. (1989). Sociología de la reciprocidad lingüística. *Comunicación y lenguaje juvenil*. En Rodríguez, Félix (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 99-116). Madrid: Fundamentos.
- Brisson, Richard y Maccabée, Daniel. (1998). *L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Québec: Carte blanche.
- Briz, Antonio (coord.). (1995). *La conversación coloquial. (Materiales para su estudio)*. Anejo XVI de la revista *Cuadernos de Filología*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Briz, Antonio. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.
- Briz, Antonio. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, Antonio. (2003). La interacción entre jóvenes. Español coloquial, argot y lenguaje juvenil. *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario* (pp. 141-154). Madrid: Gredos.
- Briz, Antonio. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En Bravo, Diana

- (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 53-91). Estocolmo/Buenos Aires: Edice-Dunken.
- Briz, Antonio. (2007). Atenuación y cortesía verbal en España y América. Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático. En *El español de América. Actas del VI Congreso Internacional* (pp. 31-60). Valladolid: Diputación provincial de Valladolid.
- Cabrera Pommiez, Marcela. (2003). El léxico juvenil de la clase media-alta santiaguina. *Onomazien*, 8, 275-230.
- Calandrelli, Matías. (1907). *Diccionario filológico-comparado de la lengua castellana*. Buenos Aires: M. Biedma.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvet, Louis-Jean. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.
- Candea, María. (2000). Les *euh* et les allongements dits d'hésitations : deux phénomènes soumis à certaines contraintes en français oral non lu. *XXIIIèmes Journées d'Étude sur la Parole*. París: Université Paris 3. Disponible en: http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/maria_candea/candea-jep2000.PDF
- Cano Aguilar, Rafael. (1995). La historia del español. En Seco, Manuel y Salvador, Gregorio (coords.), *La lengua española, hoy* (pp. 23-35). Madrid: Fundación Juan March.
- Caravedo, Rocío. (2009). La percepción selectiva en situación de migración desde un enfoque cognoscitivo. *Lengua y migración*, 1/2, 21-38.
- Carbonero Cano, Pedro. (2002). Problemas de la nivelación lingüística del español actual. *Boletín AEPE*, 28, 53-57.
- Carricaburo, Norma. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Carricaburo, Norma. (2013). El voseo argentino: un fenómeno con abordajes múltiples. En Colantoni, Laura y Rodríguez Louro, Celeste (eds.), *Perspectivas teóricas y experimentales sobre el español de la Argentina* (pp. 133-142). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- Casado Velarde, Manuel. (1989). Léxico e ideología en la lengua juvenil. En Rodríguez, Félix (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp.167-178). Madrid: Fundamentos.
- Casado Velarde, Manuel. (2002). Aspectos morfológicos y sintácticos del lenguaje juvenil. En Rodríguez, Félix (coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 57-66). Barcelona: Ariel.
- Casanovas Catalá, Montserrat. (2004). Cuando el español es segunda lengua. Estudio cualitativo de las modificaciones del paradigma preposicional del español. *Analecta malacitana*, 27/1, 221-246.
- Caubet, Dominique *et al* (eds). (2004). *Parlers jeunes, ici et là-bas: pratiques et représentations*. París: L'Harmattan.
- Cestero, Ana y Paredes, Florentino. (2014). Creencias y actitudes hacia las variedades del español del siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. *Actas del el XVII Congreso Internacional de la ALFAL*. Disponible en: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0091-1.pdf>
- Chartrand, Suzanne; Aubain, Denis; Blain, Raymond y Simard, Claude. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Graficor.
- Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.). (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies. Disponible en: <https://bells.uib.no/bells/article/download/667/662>
- Chumaceiro, Irma y Álvarez, Alexandra. (2004). *El español, lengua de América. Historia y desarrollo del español en el continente americano*. Caracas: El Nacional CEC.
- Coello Millán, Hecsil. (2014). Actitudes lingüísticas en Venezuela. En Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.), *Actitudes lingüísticas de los hablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies. Disponible en: <https://bells.uib.no/bells/article/download/667/662>
- Corominas, Joan. (1980). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (con la colaboración de J. A. Pascual). Madrid: Gredos.
- Coseriu, Eugenio. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

- Coseriu, Eugenio. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Criado de Diego, Cecilia. (2016). *Variación y variedad del diminutivo en español y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cruz, Maura. (2013). *El habla de la comunidad cubana en Montreal*. Tesis de maestría, Montreal, Université de Montréal.
- Cuervo, Ma. Cristina. (2013). Introducción: Aspectos morfosintácticos del español argentino: datos y perspectivas. En Colantoni, Laura y Rodríguez Louro, Celeste (eds.), *Perspectivas teóricas y experimentales sobre el español de la Argentina* (pp. 119-131). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Cuervo, Rufino José. (1885). *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*. Chartres: Imprenta de Durand.
- Drange, Eli-Marie. (2009). *Anglicismos en el lenguaje juvenil chileno y noruego. Un análisis comparativo*. Tesis doctoral, Bergen, Universidad de Bergen.
- de Féral, Carol. (2012). « Parlers jeunes » : une utile invention? *Langage et société*, 141, 21-46.
- de Stefano, Luciana y Chumaceiro, Irma. (1992). Los posesivos de primera persona del singular y plural en el habla de Caracas. En Luna Traill, Elisabeth (coord.) *Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch* (vol. 2, pp. 823-839). Ciudad de México: UNAM.
- de Stefano, Luciana y Pérez Arreaza, Laura. (2001-2002). El uso del diminutivo en el español de Venezuela de los siglos XVI a XVIII. *Cuadernos Lengua y Habla*, 3, 249-258.
- de Villers, Marie-Ève. (2009). *Multidictionnaire de la langue française: orthographe, grammaire, difficultés, conjugaison, syntaxe, anglicismes, typographie, québecisme, abréviations, correspondance*. Montreal: Québec Amérique.
- DeMelo, Nicole. (2014). *¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal*. Tesis de maestría, Montreal, Université de Montréal.
- DeMello, George. (1991). Pluralización del verbo *haber* impersonal en el español culto de once ciudades. *Thesaurus*, XLVI/3, 446-471.
- DeMello, George. (1994). Pluralización del verbo *haber* impersonal en el español hablado culto. *Studia Neophilologica*, 66, 77-91.

- Demonte, Violeta y Fernández-Soriano, Olga. (2013). Evidentials *dizque* and *que* in Spanish. Grammaticalization, parameters and the (fine) structure of Comp. *Linguística. Revista de Estudos linguísticos da Universidade do Porto*, 8, 211-234.
- Dewaele, Jean-Marc. (2002). Variation, chaos et système en interlangue française. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 143-167.
- Dia, Alasanne. (2004). Politiques et réalités linguistiques en Mauritanie. Parlers jeunes en milieu negro-africain de Nouakchott. En Caubet, Dominique *et al.* (eds.), *Parlers jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations* (pp. 17-31). París: L'Harmattan.
- Díaz-Campos, Manuel. (2014). *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Malden: Wiley Blackwell.
- Díaz-Campos, Manuel y Navarro-Galisteo, Inmaculada. (2009). Perceptual categorization of dialect variation in Spanish. En Collentine, Joseph *et al.* (eds.), *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 179-195). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Drange, Eli-Marie. (2009). Anglicisms in the informal speech of Norwegian and Chilean adolescents. En Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre (eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective* (pp. 161-175). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Druide informatique. (2015). *Antidote (versión 9)* [Logiciel]. Montreal: Druide informatique.
- Eckert, Penelope. (2003). Language and Gender in Adolescence. En Holmes, Janet y Meyerhoff, Miriam (eds.), *The Handbook of language and gender* (pp. 381-400). Malden: Blackwell Publishing.
- Eckert, Penelope y McConnell-Ginet, Sally. (2013). *Language and Gender*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Edwards, John. (2009). *Language and Identity: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elke, Laur. (2003). Lecture sociale des ségrégations à Montréal. En Bulot, Thierry y Messaoudi, Leila (eds.), *Sociolinguistique urbaine. (Frontières et territoires)* (pp. 265-302). Cortil-Wodon: Éditions Modulaires Européennes.

- Espín, Manuel. (1989). La imagen de los jóvenes en los medios de comunicación. En Rodríguez, Félix (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 55-70). Madrid: Fundamentos.
- Etimologías.dechile.net*. Disponible en: <http://etimologias.dechile.net/>
- Expresiones españolas para erasmus en apuros*. Disponible en: <https://expresionesyrefranes.com/>
- FalsoProfeta*. Disponible en: <http://www.falsoprofeta.org/un-post-de-la-verga/>
- Fasold, Ralph. (1984). *The sociolinguistic of society*. Oxford: Blackwell.
- Fernández-Sevilla, Julio. (1974). *Problemas de lexicografía actual*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Fernández López, María del Carmen (1999). *Las preposiciones. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca: Colegio de España.
- Fernández Mallat, Víctor. (2011). El voseo mixto verbal de hablantes chilenos en Montreal: Estudio de caso en un contexto de contacto dialectal. *Boletín de Filología*, XLVI/2, 35-58.
- Fernández Vallejo, Jesús. (1994). Adquisición y uso de las preposiciones españolas por un francófono. *REALE. Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 2, 47-63.
- Fernández-Ordóñez, Inés. (1999). Leísmo, laísmo, loísmo. En Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1317-1397). Madrid: Espasa.
- Fishman, Joshua. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fontanella, Ma. Beatriz. (1993). *El español de América*. Madrid: Mapfre.
- Fontanella, Ma. Beatriz. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1400-1425). Madrid: Espasa.
- Freites, Francisco. (2005). Tuteo y ustedeo en los Andes de Venezuela. *Interlingüística*, 16/1, 421-430.
- Freites, Francisco y Zambrano, Wilmer. (2010). De la preferencia de *usted* sobre *tú* en el habla andina venezolana. En Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo*

- hispanico* (pp. 901-922). Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Fundéu BBVA. Disponible en: <http://www.fundeu.es/>
- Galindo, Letticia. (1995). Language Attitudes Toward Spanish and English Varieties: A Chicano Perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17/1, 77-99.
- Galiñanes, Marta. (2005). *¡Esto no es Hawaii, qué guay!* Algunos rasgos de la lengua de los pijos. *Especulo: Revista de Estudios Literarios*, 30. Disponible en: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero30/hawaii.html>
- Gallucci, María José. (2013). Más sobre el estilo directo e indirecto en el español de Caracas. *Lengua y Habla*, 17, 89-117.
- García de los Santos, Elizabeth. (2014). Actitudes lingüísticas en Uruguay. En Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.), *Actitudes lingüísticas de los hablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies. Disponible en: <https://bells.uib.no/bells/article/download/667/662>
- García Parejo, Isabel. (1997). *El campo semántico placer en español*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Gardner-Chloros, Penelope. (1991). Ni tu ni vous: Principes et paradoxes dans l'emploi des pronoms d'allocution en français contemporain. *Journal of French Language Studies*, 1, 139-155.
- Garret, Peter. (2001). Language attitudes and sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 5/4, 626-631.
- Garret, Peter. (2010). *Attitudes to Language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gay, Lourdes. (2013). Evolución y perspectivas del ELE en Canadá. Comunicación presentada en el *2do Coloquio de Estudiantes de Estudios Hispánicos*. Montreal, Concordia University.
- Giles, Howard. (1973). Accent mobility: a model and some data. *Anthropological Linguistics*, 15, 87-105.
- Giles, Howard; Coupland, Nikolas; Couplan, Justine. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. En Giles, Howard; Coupland,

- Nikolas; Couplan, Justine (eds.), *Context of Accommodation. Developments in Applied Sociolinguistics* (pp. 1-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, Howard y Bouchard Ryan, Ellen. (1982). Prolegomena for developing a social psychological theory. En Giles, Howard y Bouchard Ryan, Ellen (eds.), *Attitudes Towards Language Variation: Social and Applied Contexts* (pp. 208-223). Londres: Edward Arnold.
- Giraldo, Diana. (2012). Análisis estructural de dos conversaciones coloquiales del lenguaje juvenil medellinense, representadas en medios audiovisuales. *Lenguaje*, 40/1, 209-230.
- Gleason, Jean Berko *et al.* (1994). The baby talk register: parents' use of diminutives. En Sokolov, Jeffrey L. y Snow, Catherine E. (eds.), *Handbook of Research in Language Development Using CHILDES* (pp. 50-76). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Godenzzi, Juan Carlos. (2006). Aspectos sociolingüísticos del español en Quebec. *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*, 3, 7-18.
- Gómez Capuz, Juan. (2009). El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 17. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/tritonos-1-librosdetexto.htm>
- Gómez de Silva, Guido. (2001). *Diccionario breve de mexicanismos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Molina, José Ramón y Gómez Devís, Begoña. (1995). Dequeísmo y queísmo en el español hablado en Valencia: factores lingüísticos y sociales. *Anuario de Lingüística Hispánica*, XI, 193-220.
- Gómez Torrego, Leonardo. (1999). La variación en las subordinadas sustantivas: Dequeísmo y queísmo. En Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 1, pp. 2105-2148). Madrid: Espasa.
- Gómez Torrego, Leonardo. (2008). *Análisis morfológico: teoría y práctica*. Madrid: SM.
- Gómez Vargas, Deisa. (2003). Actitudes lingüísticas como indicadoras de identidad: un estudio de caso en Medellín-Antioquia. En Ruiz Miyares, Leonel *et al* (eds.),

- Actas del VIII Simposio Internacional de Comunicación Social* (pp. 163-168). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada/Ministerio Ciencia.
- González Salinas, Armando. (2014). Funciones de *no sé* en tres grupos socioeducativos del habla de Monterrey. Presea. *Actas del XVII Congreso Internacional de ALFAL*. Disponible en: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0838-1.pdf>
- Goñi, Antonio. (2006). *El español del suroeste de Estados Unidos: Aspectos sociolingüísticos*. Tesis de maestría, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Graell Stanziola, Matilde y Quilis, Antonio. (1991). Datos sobre la lengua española en Panamá. En Hernández Alonso, César *et al.* (eds.), *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de El Español de América* (vol. 2, pp. 997-1005). Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Grajales, Róbinson. (2011). Funciones del marcador discursivo *pues* en el habla de Medellín, Colombia. *Forma y función*, 24/1, 25-45.
- Grevisse, Maurice y Goosse, André (2016). *Le bon usage*. París: De Boeck.
- Grosjean, François. (2008). *Studying bilinguals*. Disponible en: <http://www.myilibrary.com?id=134171>.
- Guerrero, Silvana. (2009). *Análisis sociolingüístico de las diferencias de género en narraciones de experiencias personales en el habla juvenil de Santiago de Chile*. Tesis de maestría, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Heinrich, Jeff. (2003). Mother tongues spoken in Montreal: Study. *The Gazette* (12/12/2003).
- Hernández Cabrera, Clara y Samper, Marta. (2006). Léxico disponible, norma culta y norma popular. En Castañar, Rasa Ma. y Enguita, José Ma. (eds.), *In memoriam Manuel Alvar II* (pp. 1341-1358). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Hernández Campoy, Juan Manuel. (2004) El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 8, 29-56.
- Hernández Campoy, Juan Manuel y Almeida, Manuel. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares.
- Hernández, María A. (2015). El marcador discursivo *o sea* en el español hablado en Medellín. *Lingüística y Literatura*, 69, 295-314.

- Hernández Muñoz, Natividad. (2009). Aspectos sociolectales del léxico dialectal. *Spanish in Context*, 6, 224-248.
- Herrero, Gemma. (1989). El coloquio juvenil en los cómics marginales. En Rodríguez, Félix (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 179-201). Madrid: Fundamentos.
- Herrero, Gemma. (2002). Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil. En Rodríguez, Félix (coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 67-96). Barcelona: Ariel.
- Hoffman, Michol. (2001). Salvadoran Spanish /-s/ Aspiration and Deletion in a Bilingual Context. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 7, 115-127.
- Hoffman, Michol. (2010). *Salvadorian Spanish in Toronto: Phonological variation among Salvadorian youth in a multidialectal, multilingual context*. Múnich: Lincom Europa.
- Holmvik, Lise. (2011). *'Como' usado como marcador del discurso en el lenguaje juvenil de Madrid*. Tesis de maestría, Bergen, Universidad de Bergen.
- Hornby, Albert S. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Hummel, Martin. (2010). El estudio de las formas de tratamiento en Perú. En Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 375-398). Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.). (2010). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Hymes, Dell. (1972). Models of Interaction of Language and Social Life. En Gumperz, John y Hymes, Dell (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication* (pp. 35-71). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Instituto Cervantes. (2016). *El español una lengua viva. Informe 2016*. Disponible en: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- Jani, Shivani. (2009). Uso y funciones de los diminutivos en revistas para jóvenes mexicanas. *Chrestomathy: Annual Review of Undergraduate Research, School*

of Humanities and Social Sciences, School of Languages, Cultures and World Affairs, College of Charlestone, 8, 77-98.

John Hadodo, Matthew. (2013). *Entre cabrones y cabritos: El diminutivo como índice del género en el español madrileño*. Tesis de maestría, Nueva York, New York University.

Jørgensen, Annette Myre. (2007) COLA: Un corpus oral de lenguaje adolescente. Disponible en: <http://www.colam.org/publikasjoner/corpuslenguajeadoles.htm>

Jørgensen, Annette Myre. (2009a). *En plan* used as a hedge in Spanish teenage language. En Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre (eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective* (pp. 95-115). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Jørgensen, Annette Myre. (2009b). Uso de expresiones vocativas de saludo y despedida en el lenguaje juvenil de Madrid y de Oslo. En Penas Ibáñez, Ma. Azucena y Martín Martín, Raquel (eds. y coords.), *Traducción e interculturalidad. Aspectos teóricos y prácticos* (pp. 187-189). Rabat: Universidad Mohamed V de Rabat/Universidad de Bergen/ Ed. CantArabia.

Jørgensen, Annette Myre y Drange, Eli-Marie. (2011). La lengua juvenil de las metrópolis Madrid y Santiago de Chile. *Arena Romanistica*, 9, 74-96.

Jørgensen, Annette Myre. (2012). Funciones del marcador pragmático *como* en el lenguaje juvenil español y chileno. En Placencia, María Elena y García, Carmen (eds.), *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante* (pp. 207-230). Amsterdam: Brill/Rodopi.

Jørgensen, Annette Myre y Aarli, Gunn. (2012). Los vocativos en el lenguaje juvenil de Santiago de Chile y Madrid. En García, Carmen; Placencia, María Elena (dirs.), *Estudios de variación pragmática en español* (pp. 141-166). Buenos Aires: Dunken.

Jørgensen, Annette Myre y Eguía Padila, Esperanza. (2015). Presentación de COLA, un corpus oral de lenguaje adolescente en línea. En Eiríksdóttir, Sigrún (ed.), *Actes du XIXème Congrès des romanistes scandinaves* (pp. 1-17). Reykjavík: Université d'Islande.

Jørgensen, Annette Myre y Martínez López, Juan. (2007). Los marcadores del discurso del lenguaje juvenil de Madrid. *Revista Virtual de Estudos da*

- Linguagem. ReVEL, 5/9. Disponible en:*
http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_los_marcadores_del_discurso_del_lenguaje_juvenil_de_madrid.pdf
- Jørgensen, Annette Myre y Stenstrøm, Anna-Brita. (2009). Dos marcadores pragmáticos contrastados en el lenguaje juvenil: El inglés *like* y el español *como*. *Español Actual*, 92, 103-121.
- Kaddour, Ahmed. (2012). *Contribución al estudio de los hispanismos en el oeste de Argelia: corpus léxico. Análisis fonético, morfológico y semántico*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Kany, Charles. (1944). Impersonal *dizque* and its variants in American Spanish. *Hispanic Review*, 12/2, 168-177.
- Kany, Charles. (1970 [1945]). *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.
- Kellog, Michael. (1999). *WordReference. Online Language Dictionaries*.
- Klee, Carol y Lynch, Andrew. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Kluge, Bettina. (2010). El uso de las formas de tratamiento en las estrategias de generalización. En Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 1109-1136). Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Kompa-yayade. *Demasiadasnoches. Disponible en:*
<https://demasiadasnoches.wordpress.com/2008/11/10/kompa/>
- Kottak, Conrad Phillip. (1974). *Anthropology. The Exploration of Human Diversity*. Toronto: Random House.
- Labov, William. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lamarre, Patricia. (2002). Multilingual Montreal: listening in on the language practices of young montrealers. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 34/3, 47-75.
- Lamoureux, Andrée. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Quebec: Beauchemin.
- Lázaro Carreter, Fernando. (1968). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.

- Lefort, Julie. (2012). Nouvelles pratiques linguistiques dans le Dongxiang : vers une catégorisation d'un parler jeune ? *Langage et société*, 141, 71-98.
- Lejarregui, Ma. del Carmen. (1990). La construcción metafórica. *CAUCE, Revista de Filología y Didáctica*, 13, 135-145.
- Létourneau, Jocelyn. (2006). La langue comme lieu de mémoire et lieu de passage. En Gorgeault, Pierre y Pagé, Michel (dirs.), *Le français, langue de la diversité québécoise* (pp. 194-210). Quebec: Québec Amérique.
- Linguee. *Diccionario francés-español con mil millones de traducciones disponibles*. Disponible en: <http://www.linguee.es/>
- Lipski, John. (2002). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Lipski, John. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Llull, Gabriela y Pinardi, Carolina. (2014). Actitudes lingüísticas en la Argentina. En Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.), *Actitudes lingüísticas de los hablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies. Disponible en: <https://bells.uib.no/bells/article/download/667/662>
- Lope Blanch, Juan M. (1972). En torno a la vocales caedizas del español mexicano. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XVII, 53-73.
- López García, Ángel. (1995). La unidad del español: historia y actualidad de un problema. En Seco, Manuel y Salvador, Gregori (coords.). *La lengua española, hoy* (pp. 77-85). Madrid: Fundación Juan March.
- López Morales, Humberto. (1977). Hacia un concepto de la sociolingüística. En Abad Nebot, Francisco (ed.), *Lecturas de Sociolingüística* (pp. 101-124). Madrid: Edaf.
- López Morales, Humberto. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López Morales, Humberto. (2008). Un alto en el camino: El léxico disponible de Aragón. En Arnal Purroy, Ma. Luisa (ed.), *Estudio sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses* (pp. 7-15). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- López, Silvia. (2013). *El habla de la comunidad paisa de Medellín en Montreal*. Tesis de maestría, Montreal, Université de Montréal.

- Lytra, Vally y Baraç, Taskin. (2009). Multilingual practices and identity negotiations among Turkish-speaking young people in a diasporic context. En Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre (eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective* (pp. 55-78). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Machuca, María; Llisterri, Joaquim; Ríos, Antonio. (2015). Las pausas sonoras y los alargamientos en español: un estudio preliminar. *Normas*, 5, 81-96.
- Mackey, William F. (1968). The Description of Bilingualism. En Fishman, Joshua (ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 554-584). París: de Gruyter.
- Malaver, Irania. (1999). Estudio de la conciencia lingüística sobre hubieron. *Lingua Americana*, 5, 26-42.
- Malaver, Irania. (2002). Dime cómo crees que hablas y te diré quién eres. Actitudes lingüísticas en la comunidad de habla caraqueña. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 5, 181-202.
- Maldonado, Concepción. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 2105-2148). Madrid: Espasa.
- Martín Zorraquino, Ma. Antonia y Portolés, José. (1999). Los marcadores del discurso. En Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4051-4213). Madrid: Espasa.
- Martínez Lara, José Alejandro. (2009). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio sociopragmático. *Boletín de Lingüística*, XXI, 31, 59-85.
- Martínez López, Juan. (2009). Lexical innovations in Madrid's teenage talk: Some intensifiers. En Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre (eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective* (pp. 81-93). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mestre, Pilar. (2010). Alternancia de formas de tratamiento como estrategia discursiva en conversaciones colombianas. En Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 1035-1049). Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.

- Miguel García, José Ángel. (2008). El español en Canadá. En Instituto Cervantes (ed.). *Anuario 2006-2007*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_36.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Rapport annuel de gestion 2011-2012*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mitkova, Adriana. (2007). El léxico juvenil por áreas temáticas. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 14. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-17-lexicojuvenil.htm>
- Molina Martos, Isabel. (2002). Evolución de las fórmulas de tratamiento en la juventud madrileña a lo largo del siglo XX: un estudio en tiempo real. En Rodríguez, Félix (coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 97-135). Barcelona: Ariel.
- Molina Martos, Isabel. (2010). Procesos de acomodación lingüística de la inmigración latinoamericana en Madrid. *Lengua y migración*, 2/2, 27-48.
- Montecino, Lésmer. (2004). Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos. *Onomazein*, 2/10, 9-32.
- Montes Giraldo, José Joaquín. (1980). Lengua, dialecto y norma. *Thesaurus*, XXXV/2, 237-257.
- Montes Giraldo, José Joaquín. (1982). El español de Colombia. Propuesta de clasificación dialectal. *Thesaurus*, XXXVII/1, 23-92.
- Montrul, Silvina. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Morant, Ricardo. (2002). El lenguaje de los estudiantes: un paseo por las aulas. En Rodríguez, Félix (coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 243-264). Barcelona: Ariel.
- Moreno de Alba, José; Garrido, Felipe y Mandujano Servín, Rocío. (2012). *Diccionario escolar de la Academia Mexicana de la lengua*. Ciudad de México: Academia Mexicana de la Lengua. Disponible en: <http://www.academia.org.mx/universo:lema/obra:Diccionario-escolar-de-la-AML>

- Moreno Fernández, Francisco. (1989). Elementos no marginales en la lengua coloquial de los jóvenes. En Rodríguez, Félix (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 241-270). Madrid: Fundamentos.
- Moreno Fernández, Francisco. (2001). Lenguas de especialidad y variación lingüística. Comunicación presentada en *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/moreno.html>
- Moreno Fernández, Francisco. (2005). Cambios vivos en el plano fónico del español: variación dialectal y sociolingüística. En Cano, Rafael (coord.), *Historia de la lengua española* (pp. 973-1009). Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, Francisco. (2007). Anglicismo en el léxico disponible de los adolescentes hispanos de Chicago. En Potowski, Kim y Cameron, Richard (eds.), *Spanish in Contact: Policy, Social and Linguistic Inquiries* (vol. 22, pp. 41-58). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Moreno Fernández, Francisco. (2008). Dialectología hispánica de los Estados Unidos. En López Morales, Humberto (ed.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos* (pp. 200-221). Madrid: Santillana/Instituto Cervantes.
- Moreno Fernández, Francisco. (2009a). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, Francisco. (2009b). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1/1, 121-156.
- Moreno Fernández, Francisco. (2009c). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, Francisco. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Moreno Fernández, Francisco. (2016). En torno al españolismo. En Bañón Hernández, Antonio M. et al. (coord.), *Oralidad y análisis del discurso: homenaje a Luis Cortés Rodríguez* (pp. 473-487). Almería: Universidad de Almería.
- Moreno Fernández, Francisco y Otero Roth, Jaime. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid/Barcelona: Fundacion Telefónica/Ariel.

- Moreno Fernández, Juliana y Moreno Fernández, Francisco. (2002). Madrid Perceptions of Regional Varieties in Spain. En Long, Daniel y Preston, Dennis (eds.), *Handbook of Perceptual Dialectology* (pp. 295-320). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Morett, Sonia. (2014). Actitudes lingüísticas en México. En Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (eds.), *Actitudes lingüísticas de los hablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies. Disponible en: <https://bells.uib.no/bells/article/download/667/662>.
- Moser, Karolin. (2010). Las formas de tratamiento verbales-pronominales en Guatemala, El Salvador, Panamá (y Costa Rica). Hacia una nueva sistematización en la periferia centroamericana. En Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 271-292). Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Moyna, Ma. Irene. (1996). *The evolution of verbal voseo in Rio de la Plata Spanish: Evidence from plays and popular songs between 1880 and 1930*. Tesis de maestría, Gainesville, FL, University of Florida.
- Muysken, Pieter. (2000). *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro Tomás, Tomás. (1931). El idioma español en el cine parlante: ¿español o hispanoamericano? *Hispania*, 14/1, 9-30.
- Newall, Gregory. (2012). *Second person singular address forms in Caleño Spanish: Applying a theory of language regard*. Tesis doctoral, Indiana, Indiana University.
- Núñez, Rocío y Pérez, Francisco Javier. (1994). *Diccionario del habla actual de Venezuela*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Oakes, Leigh y Warren, Jane. (2009). *Langue, citoyenneté et identité au Québec*. Quebec: Presses de l'université Laval.
- Obediente, Enrique. (1998). *Fonética y Fonología*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Obediente, Enrique. (2000). *Biografía de una lengua*. Cartago: Libro Universitario Regional.

- Office québécois de la langue française. (2017). *Banque de dépannage linguistique*. Disponible en: <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html>
- Oppenheim, Bram. (1982). An exercise in attitude measurement. En Breakwell, Glynis; Foot, Hugh y Gilmour, Robin. (eds.), *Social Psychology: A Practical Manual* (pp. 38-56). Londres: Macmillan Press.
- Otheguy, Ricardo y Zentella, Ana Celia. (2012). *Spanish in New York. Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*. Oxford: Oxford University Press.
- Páez Urdaneta, Iraset. (1981). *Historia y geografía hispanoamericana del voseo*. Caracas: La Casa de Bello.
- Palacios, Azucena. (2010). La lengua como instrumento de identidad y diferenciación: más allá de la influencia de las lenguas amerindias. En *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José Ma. Enguita Utrilla* (pp. 503-514). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- Paredes, Florentino. (2015). El taco, una costumbre cada vez más extendida en la sociedad española. *Uah.esnoticia/Diario digital de la Universidad de Alcalá*. Disponible en: http://www3.uah.es/diariodigital/index.php?option=com_content&task=view&id=9296
- Paris, Diango. (2011). *Language Across Difference. Ethnicity, Communication, and Youth Identities in Changing Urban Schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pato, Enrique. (2004). *La sustitución de cantara-cantase por cantaría y cantaba (en el castellano septentrional peninsular)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pato, Enrique. (2010a). El verbo *ser* focalizador en el español de Colombia. *Español Actual*, 93, 153-174.
- Pato, Enrique. (2010b). La recategorización del adverbio *medio* en español. *Boletín de Filología*, XLV/2, 91-110.
- Pato, Enrique. (2011). La langue espagnole et le cinéma parlant: une histoire d'Hollywood. *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*, 15, 134-139.

- Pato, Enrique. (2013). Nuevos datos históricos sobre el *ser* focalizador. *Revista de Historia de la Lengua Española*, 8, 191-200.
- Pato, Enrique. (2016a). La pluralización de *haber* en español peninsular. En de Benito, Carlota y Álvaro S. Octavio de Toledo y Huerta (eds.), *En torno a haber: construcciones usos y variación desde el latín hasta la actualidad* (pp. 357-391). Berna: Peter Lang.
- Pato, Enrique. (2016b). Cuestiones de gramaticalización: *harto*, *cierto*, adverbios en *-mente* y adverbio *y* en documentos colombianos del siglo XVI. *Cuadernos de la ALFAL* 8, 202-218.
- Pato, Enrique. (2017). La realidad lingüística en Canadá y la situación del español en Montreal. *Oltreoceano*, 13, 29-39.
- Pato, Enrique y Pérez, Laura. (2017). El comoísmo o el uso de *como que / como si* como partícula discursiva. Ms. en evaluación.
- Pätzold, Matthias y Simpson, Adrian. (1995). An acoustic analysis of hesitation particles in German. *Proc. XIIIth ICPHS*, 3, 512-515.
- Payeras, Jessica. (1995). L'alternance codique dans le discours bilingue espagnol-français à Montréal. Tesis de maestría, Montreal, Université du Québec à Montréal.
- Payratò, Lluís. (1992). Pragmática y lenguaje cotidiana. Apuntes sobre el catalán coloquial. *Revista de Filología Románica*, 9, 143-153.
- Penny, Ralph. (2004). *Variación y cambio en español*. Madrid: Gredos.
- Pérez Arreaza, Laura. (2005). La jerga joven caraqueña: *¡Qué merma!* Comunicación presentada en las *XVIII Jornadas Lingüísticas de la ALFAL*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Pérez Arreaza, Laura. (2015). The Language of Caribbean Hispanic Youth in Montreal. En Gorovitz, Sabine y Mozzillo, Isabella (eds.), *Language Contact. Mobility, Borders and Urbanization* (pp. 41-55). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Pérez Arreaza, Laura. (2016a). Las actitudes lingüísticas de los jóvenes hispanos de Montreal. *Lengua y migración*, 8, 105-132.
- Pérez Arreaza, Laura. (2016b). El léxico de los jóvenes hispanos de Montreal en tres generaciones de inmigrantes. *Lingua Americana*, 39, 41-59.

- Pérez Arreaza, Laura y Pericchi, Natalia. (2012). Jerga joven caraqueña: *¡Un tripeo!* Comunicación presentada en *QODAS 2012. VIII Québec-Ontario Dialogues on the Acquisition of Spanish*. Montreal, Université de Montréal.
- Pérez Solas, Ma. Jesús. (2006). Características fonéticas de los francófonos que aprenden español. *Biblioteca Phonica*, 3. Disponible en: www.ub.es/lfa
- Perrear. *BuzzFeed*. Disponible en: https://www.buzzfeed.com/gonzalolha/expresiones-de-jerga-juvenil-espanola-rhba?utm_term=.kbM4B38Jl#.fekdVZznG
- Poplack, Shana. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Poplack, Shana. (1983). Lenguas en contacto. En López Morales, Humberto (ed.). *Introducción a la lingüística actual* (pp. 183-207). Madrid: Playor.
- Poplack, Shana. (1988). Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste. *Langage et société*, 43/1, 23-48.
- Poplack, Shana y Levey, Stephen. (2010). Contact-induced grammatical change. En Auer, Peter y Schmidt, Jürgen (eds.), *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation* (vol. 1, pp. 391-419). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Potowski, Kim. (2004). Spanish Language Shift in Chicago. *Southwest Journal of Linguistics*, 23/1, 87-117.
- Pottier, Bernard. (1968). *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid: Gredos.
- Preston, Dennis. (1996). Whaddayaknow?: The modes of folklinguistic awareness. *Language Awareness*, 5, 40-74.
- Preston, Dennis. (1998). Folk Metalanguage. En Jaworski, Adam; Coupland, Nikolas y Galasiński, Dariusz (eds.), *Metalanguage* (pp. 75-101). *Social and Ideological Perspectives*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Preston, Dennis. (2002). Language with an Attitude. En Chambers, Jack K.; Trudgill, Peter y Schilling-Estes, Natalie (eds.), *The Handbook of Language Variation and Change* (pp. 40-60). Malden: Blackwell.
- Puig, Quim. (1989). El <fandom> como estilo de vida (fanzines españoles 1977-1987). En Rodríguez, Félix (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 117-133). Madrid: Fundamentos.

- Que-significa.com*. Disponible en: <http://que-significa.com/significado.php?termino=>
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. (2009) *Identidad y actitudes lingüísticas hacia el español (LIAS)*. Recuento del contenido de las encuestas piloto. Disponible en: <http://www.uib.no/fremmedsprak/24940/lias-linguistic-identity-and-attitudes-spanish-speaking-latin-america>
- Quilis, Antonio. (1983). *La concordancia gramatical en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid: CSIC.
- Quilis, Antonio *et al.* (1982). *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Quilis, Antonio *et al.* (1988). *Lengua española*. Madrid: UNED.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- Rebollo, Leticia. (1997). Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación. En Moreno Fernández, Francisco; Gil Bürmann, María y Alonso, Kira (eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Interacional de la Asociación para la Enseñanza del español como Lengua Extranjera* (pp. 667-676). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Ríos González, Gabriela. (2010). *Características del lenguaje de los jóvenes costarricenses desde la disponibilidad léxica*. Tesis doctoral, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Rivière, Margarita. (1989). Moda de los jóvenes: un lenguaje adulterado. En Rodríguez, Félix (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 71-77). Madrid: Fundamentos.

- Roca Marín, Santiago. (2007). Norma o variedad fonética: Análisis en el IES de Albaterra (Alicante). En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 943-951). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Rodríguez González, Félix. (1989). *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid: Fundamentos.
- Rodríguez González, Félix. (2002a). Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación. En Rodríguez, Félix (coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 29-56). Barcelona: Ariel.
- Rodríguez González, Félix (coord.). (2002b). *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel.
- Rojas, Darío. (2012). Percepción y valoración de variedades geográficas del español de Chile entre hispanohablantes santiaguinos. *Boletín de Filología*, XLVII, 137-163.
- Rojo, Guillermo. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1, 68-149.
- Romaine, Suzane. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Romaine, Suzane. (2001). Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. *Revista de educación*, 326, 13-24.
- Romaní, Oriol. (1989). Proceso de <modernización>, cultura juvenil y drogas. En Rodríguez, Félix (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil* (pp. 79-98). Madrid: Fundamentos.
- Romero, Matías. (2003). *Diccionario de Salvadoreñismos*. Santa Tecla (El Salvador): Editorial Delgado.
- Rose, Ralph. (2008). Filled Pauses in language Teaching: Why and How. *Bulletin of Gunma prefectural Women's University*, 29, 47-64.
- Sáez Godoy, Leopoldo. (2001). El dialecto más austral del español: fonética del español de Chile. *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de información*. Valladolid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/2_el_espanol_de_america/saez_1.htm

- Said-Mohand, Aixa. (2008). Aproximación sociolingüística al uso del marcador del discurso 'como' en el habla de jóvenes bilingües en la Florida. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 6/12, 71-93.
- Said-Mohand, Aixa. (2010). Inglés y español en Gibraltar: usos y actitudes lingüísticas entre la población joven. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 19. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum19/secciones/estudios-23-Gibraltar.htm>
- San Martín, Abelardo y Guerrero, Silvana. (2013). Una aproximación al empleo del discurso referido en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46/82, 258-282.
- Sánchez Sevilla, Pedro. (1928). El habla de Cespedosa de Tormes. En el límite de Salamanca y Ávila. *Revista de Filología Española*, XV, 131-172 y 244-283.
- Sankoff, David, Poplack, Shana y Vanniarajan, Swathi. (1991). The empirical study of code-switching. En *Network on Code-Switching and Language Contact* (pp. 178-188). Barcelona: European Science Foundation.
- Sears, David. (1983). The persistence of early political predispositions: the role of attitude object and life stage. En Wheeler, Ladd y Shaver, Phillip R. (eds.), *Review of Personality and Social Psychology* (vol. 4, pp. 79-116). Beverly Hills: Sage.
- Sears, David y Kosterman, Rick. (1994). Mass media and political persuasion. En Shavit, Sharon y Brock, Timothy (eds.), *Persuasion: Psychological Insights and Perspectives* (pp. 251-278). Boston: Allyn & Bacon.
- Sedano, Mercedes. (2010). El verbo *ser* en las oraciones pseudohendidas y con verbo *ser* focalizador. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 58, 39-58.
- Séguin, Marie-Claude. (2008). Analyse formatique des pauses remplies chez les adolescents unilingues en outaouais québécois: une étude pilote. *Actes de congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique*. Disponible en: http://homes.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2008/CLA2008_Seguin.pdf
- Shiro, Martha. (2012). *Y entonces le dijo...* La representación del habla en las narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística*, XXIV, 37/38, 119-143.

- Shively, Andru. (2016.). Voseo, tuteo y ustedeo en el español uruguayo: uso, variación pragmática y cambios generacionales. *Indiana University Linguistics Club Working Papers*, 17/1, 231-256.
- Siegel, Jeff. (1985). Koines and koineization. *Language in Society*, 14/3, 357-378.
- Silva-Corvalán, Carmen. (1986). Bilingualism and Language Change: The extension of *Estar* in Los Angeles Spanish. *Language*, 62, 587-608.
- Silva-Corvalán, Carmen. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- Silva-Corvalán, Carmen. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- Silva-Corvalán, Carmen. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Silva-Corvalán, Carmen. (2011). Lenguas en contacto: los límites de la convergencia gramatical. En Congosto Martín, Yolanda y Méndez García de Paredes, Elena (eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico: In memoriam Manuel Alvar* (pp. 291-310). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Solé, Yolanda R. (1970). Correlaciones socio-culturales del uso de *tú/vos* y *usted* en la Argentina, Perú y Puerto Rico. *Thesaurus*, 25/2, 162-195.
- Son Jang, Ji. (2010). Fórmulas de tratamiento pronominales en los jóvenes universitarios de Medellín (Colombia) desde la óptica sociopragmática: estrato socioeconómico y sexo. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 15/26, 43-93.
- Souto Krustín, Sandra. (2007a). Introducción: Juventud e historia. *Hispania, Revista Española de Historia*, LXVII/225, 11-20.
- Souto Krustín, Sandra. (2007b). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, 13, 171-192.
- Spreckels, Janet. (2009). Now he thinks he's listening to rock music: Identity construction among German teenage girls. En Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre (eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective* (pp. 31-53). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Statistique Canada. (2012). Montréal, Québec (Code 462) et Québec (Code 24) (tableau). Profil du recensement. *Recensement de 2011, produit n° 98-316-XWF*. Ottawa: Statistique Canada.
- Steffen, Joachim. (2010). El tratamiento en Uruguay. En Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 449-464). Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Stenström, Anna-Brita. (2009). Pragmatic markers in contrast: Spanish *pues nada* and English *anyway*. En Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre (eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective* (pp. 137-159). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre. (2009). Youngspeak in a multilingual perspective: Introduction. En Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre (eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective* (pp. 1-9). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre. (2008). ¿Una cuestión de cortesía? Estudio contrastivo del lenguaje fático en la conversación juvenil. *Pragmatics*, 18, 635-657.
- Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre. (2011). La pragmática contrastiva basada en el análisis de corpus: perspectivas desde el lenguaje juvenil. En *El diálogo oral en el mundo hispanohablante: estudios teóricos y aplicados* (pp. 251-276). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Stepanova, Svetlana. (2007). Some features of filled hesitation pauses in spontaneous Russian. En Trouvain, Jürgen y Barry, William J. (eds.), *Proceedings of ICPhS 2007. 16th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 1325-1328). Saarbrücken, Universität des Saarlandes.
- Taguenca Belmonte, Juan Antonio. (2009). El concepto de juventud. *Revista mexicana de sociología*, 71/1, 159-190.
- Tejera, Ma. Josefina. (1993). *Diccionario de venezolanismos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Academia Venezolana de la Lengua.
- Tejera, Ma. Josefina. (1993). *Un minuto con nuestro idioma*. Caracas: Monte Ávila Editores.

- The Fashion Symphony. *La evolución del soft grunge: aesthetic fashion*. Disponible en: <https://thefashionsymphony.wordpress.com/2015/07/07/la-evolucion-del-soft-grunge-aesthetic-fashion/>
- Thomason, Sarah. (2001). *Language contact*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Torrejón, Alfredo. (2010). Nuevas observaciones sobre el voseo en el español de Chile. En Hummel, Martin; Kluge, Bettina y Vásquez Laslop, María Eugenia (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 755-770). Ciudad de México: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Trudgill, Peter. (1986). *Dialects in Contact*. Oxford: Basil Blackwell.
- Trujillo, Ramón. (1976). *Elementos de semántica lingüística*. Madrid: Cátedra.
- TuBabel.com. Disponible en: <http://www.tubabel.com/>
- Uber, Diane Ringer. (1985). The Dual Function of *usted*: Forms of Address in Bogotá, Colombia. *Hispania*, 68, 388-392.
- Utgård, Katerine. (2006). *Fonética del español de Guatemala: Análisis geolingüístico pluridimensional*. Tesis de maestría, Bergen, Universidad de Bergen.
- Vicente, Ángeles. (2004). La négociation de langues chez les jeunes de Sebta. En Caubet, Dominique *et al.* (eds.), *Parlers jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations* (pp. 33-47). París: L'Harmattan.
- Vigara Tauste, Ana María. (2002). Cultura y estilo de los "niños bien": radiografía del lenguaje pijo. En Rodríguez, Félix (coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 195-242). Barcelona: Ariel.
- Vigara Tauste, Ana María. (2005). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.
- Ville de Montréal. (2014). *Profil sociodémographique. Région métropolitaine de recensement de Montréal*. Montreal. Disponible en: http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20MO_RMR_DE_MONTR%20AL.PDF
- Vincent, Diane. (2001). Remarques sur le tutoiement et le vousvoisement en français parlé au Québec. En *Actes du colloque "La Journée du Québec"* (pp. 11-22). Copenhague: Institut d'études romanes, Université de Copenhague.

- Waltereit, Richard. (2007). À propos de la genèse diachronique des combinaisons de marqueurs. L'exemple de 'bon ben' et 'enfin bref'. *Langue française*, 154, 94-109.
- Weinreich, Uriel. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- White, Sheida. (1989). Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese. *Language in Society*, 18, 59-76.
- Williams, Angie; Garret, Peter y Coupland, Nicolas. (1999). Chapter 21. Dialect Recognition. En Preston, Dennis (ed.), *Handbook of Perceptual Dialectology* (vol. 1, pp. 345-358). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Yayade. *Urban Dictionary*. Disponible en: <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=yayade>
- Zimmermann, Klaus. (1995). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el contacto de lenguas en Hispanoamérica. En Zimmermann, Klaus (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 9-34). Madrid: Iberoamericana.
- Zimmermann, Klaus. (2002). La variedad y la interacción verbal entre jóvenes. En Rodríguez, Félix (coord.), *El lenguaje de los jóvenes* (pp. 137-163). Barcelona: Ariel.
- Zimmermann, Klaus. (2009b). A theoretical outline for comparative research on youth language: With an outline of diatopic-contrast research within the Hispanic world. En Stenström, Anna-Brita y Jørgensen, Annette Myre (eds.), *Youngspeak in a Multilingual Perspective* (pp. 119-136). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.

Anexo 1. Formulario de consentimiento (jóvenes de 14 a 17 años)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Le langage des jeunes hispanophones de la ville de Montréal.

Chercheur : Laura Pérez, étudiante, Ph.D. en Littérature – Études hispaniques, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Enrique Pato, professeur, Département de littératures et de langues du monde, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche est de décrire la façon de parler des jeunes hispanophones de la ville de Montréal.

2. Participation à la recherche

La participation de votre enfant à cette recherche consiste à: 1) remplir une fiche personnelle avec des renseignements tels que son sexe, votre âge, son lieu de naissance, son lieu de résidence, son niveau de scolarité, les langues qu'il utilise à la maison, au travail ou dans son centre de formation, les médias hispanophones qu'il consulte, et l'origine des personnes avec lesquelles il habite; 2) répondre par écrit à un questionnaire sur la façon de nommer différents sujets de la vie quotidienne des jeunes (loisirs, études et activité intellectuelle, amour et amitié, qualités personnelles, musique, nourriture et boissons, argent, goûts, vêtements et mode, formes d'adresse et attitudes face à l'espagnol et aux variantes régionales de la langue) (50-60 minutes); et 3) converser avec d'autres jeunes à propos d'un sujet choisi librement par eux (la conversation sera enregistrée par le chercheur et aura une durée entre 20-45 minutes). Dès le début de la participation de votre enfant un numéro lui sera attribué. Une fois l'enregistrement commencé (donc sur la fiche de renseignements et lors de la conversation) il ne sera plus identifié que par ce numéro.

3. Confidentialité

Les renseignements que votre enfant nous donnera demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les données seront conservées dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces données personnelles seront détruites sept ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de l'identifier pourront être conservées après cette période, le temps nécessaire à leur utilisation dans le cadre de cette recherche.

4. Avantages et inconvénients

Mis à part le temps investi de manière volontaire, en participant à cette recherche, votre enfant ne court pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Par contre, il pourra contribuer à l'avancement des connaissances sur l'espagnol des jeunes qui habitent à Montréal.

5. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Il est libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. S'il décide de se retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, à l'adresse électronique indiquée à la dernière page de ce document. S'il se retire de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de son retrait seront immédiatement détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour la participation de votre enfant à la présente recherche. Cependant, chaque participant sera inscrit à un tirage au sort pour une carte cadeau Renaud-Bray d'une valeur de \$20. 20 cartes cadeaux seront tirées au sort. Le participant qui ne souhaite pas y prendre part peut se désinscrire sur simple avis au chercheur. Le tirage au sort aura lieu dans les trois mois suivant la dernière entrevue et sera supervisé par Enrique Pato, directeur de recherche et professeur agrégé.

B) CONSENTEMENT DES PARENTS

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation par un comité d'éthique de la recherche et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui
Non

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Laura Pérez, étudiante, Département de littératures et de langues du monde, Université de Montréal.

Tél. : 514-343-6117 Courriel : laura.josefina.perez.arreaza@umontreal.ca (le chercheur accepte les appels à frais virés).

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Tél. : 514-343-2100 Courriel : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

C) CONSENTEMENT DU JEUNE

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation par un comité d'éthique de la recherche et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Laura Pérez, étudiante, Département de littératures et de langues du monde, Université de Montréal.

Tél. : 514-343-6117 Courriel : laura.josefina.perez.arreaza@umontreal.ca (le chercheur accepte les appels à frais virés).

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Tél : 514-343-2100 Courriel : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Anexo 2. Formulario de consentimiento (jóvenes de 18 a 24 años)

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Le langage des jeunes hispanophones de la ville de Montréal.

Chercheur : Laura Pérez, étudiante, Ph.D. en Littérature – Études hispaniques, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Enrique Pato, professeur, Département de littératures et de langues du monde, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche est de décrire la façon de parler des jeunes hispanophones de la ville de Montréal.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à: 1) remplir une fiche personnelle avec des renseignements tels que votre sexe, votre âge, votre lieu de naissance, votre lieu de résidence, votre niveau de scolarité, les langues que vous utilisez à la maison, au travail ou dans votre centre de formation, les médias hispanophones que vous consultez, et l'origine des personnes avec lesquelles vous habitez; 2) répondre par écrit à un questionnaire sur la façon de nommer différents sujets de la vie quotidienne des jeunes (loisirs, études et activité intellectuelle, amour et amitié, qualités personnelles, musique, nourriture et boissons, argent, goûts, vêtements et mode, formes d'adresse et attitudes face à l'espagnol et aux variantes régionales de la langue) (50-60 minutes); et 3) converser avec d'autres jeunes à propos d'un sujet choisi librement par eux (la conversation sera enregistrée par le chercheur et aura une durée entre 20-45 minutes).

Dès le début de votre participation un numéro vous sera attribué. Une fois l'enregistrement commencé (donc sur la fiche de renseignements et lors de la conversation avec l'agent de recherche) vous ne serez plus identifié que par ce numéro.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les données seront conservées dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces données personnelles seront détruites sept ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette période, le temps nécessaire à leur utilisation dans le cadre de cette recherche.

4. Avantages et inconvénients

Mis à part le temps investi de manière volontaire, en participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Par contre, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'espagnol des jeunes qui habitent à Montréal.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, à l'adresse électronique indiquée à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront immédiatement détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche. Cependant, chaque participant sera inscrit à un tirage au sort pour une carte cadeau Renaud-Bray d'une valeur de \$20. 20 cartes cadeaux seront tirées au sort. Le participant qui ne souhaite pas y prendre part peut se désinscrire sur simple avis à la chercheuse. Le tirage au sort aura lieu dans les trois mois suivant la dernière entrevue et sera supervisé par Enrique Pato, directeur de recherche et professeur agrégé.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation par un comité d'éthique de la recherche et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui
Non

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Laura Pérez, étudiante, Département de littératures et de langues du monde, Université de Montréal.

Tél. : 514-343-6117 Courriel : laura.josefina.perez.arreaza@umontreal.ca (le chercheur accepte les appels à frais virés).

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

Tél. : 514-343-2100 Courriel : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Anexo 3. Cuestionario

CUESTIONARIO

Esta investigación tiene como objetivo conocer un poco más la manera de hablar de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal. Estoy interesada en saber: cuándo hablas en español, con quién y qué expresiones usas en tus conversaciones cotidianas en español. Tu colaboración será de gran ayuda para acercarnos a una nueva variante del español que nace de la unión de jóvenes hispanos de diversos orígenes.

I. DATOS DEL INFORMANTE

- Sexo: F _____ M _____
- Edad: _____
- País de origen: _____
- Fecha de llegada a Montreal: _____
- Lengua materna: _____
- Otra/s lengua/s: _____
- Lengua(s) hablada(s) en la casa: _____
- Lengua(s) hablada(s) en la escuela / el trabajo: _____
- Zona de residencia: _____
- Lugar de nacimiento del padre: _____
- Lugar de nacimiento de la madre: _____
- Lugar de nacimiento de la pareja (si aplica): _____
- Actividades: Estudios _____ Trabajo _____ Estudios/trabajo _____
- Nivel educativo: Primaria _____ Secundaria _____ Universitario/Profesional _____
- ¿Ves televisión en español? Sí _____ No _____
- ¿Ves películas en español? Sí _____ No _____
- ¿Escuchas radio en español? Sí _____ No _____
- ¿Lees periódicos en español? Sí _____ No _____
- ¿Visitas regularmente algún país hispano? Sí _____ No _____
- ¿Cuál? _____
- ¿Con qué frecuencia por año? _____
- ¿Vives con otros hispanohablantes? Sí _____ No _____
- ¿De qué origen son? _____

II. DATOS SOBRE LA ENCUESTA

1. Fecha de la encuesta:

2. Lugar de la encuesta:

III. ENCUESTA I: LAS PALABRAS

Instrucciones

1. Selecciona la(s) palabra(s) o expresión(es) que usas con mayor frecuencia. Si tienes una forma que usas y no está en la lista, señálala en la opción “otros”. Es importante que sean las palabras que tú usas y no las que has escuchado a otras personas.

Modelo:

(000) Lugar de la casa que se usa para dormir.

Ejemplo: Vivían en una casa muy pequeña. Las tres hermanas dormían en un/una (_____) mínimo/a.

(1) cuarto; (2) habitación; (3) pieza; (4) otro(s): _____.

2. Si te equivocas en la selección, no pasa nada, puedes anularla colocando una X sobre la palabra.

3. Si usas otras expresiones, por favor, indícalas en el espacio “otro(s)”.

4. Si quieres hacer algún comentario, o dar un ejemplo sobre el uso de la voz seleccionada, puedes hacerlo en el espacio correspondiente a “comentarios”.

5. Cuando termines el cuestionario, házmelo saber para recogerlo.

6. Gracias por tu ayuda.

(001) un local, generalmente nocturno, donde sirven bebidas y donde a menudo se puede bailar.

Ejemplo: Querían ir al cine y luego tomar algo y bailar, pero la/el (_____) estaba lleno de gente y no pudieron entrar.

(1) discoteca; (2) disco; (3) antro; (4) pub; (5) *point*; (6) bar; (7) boliche; (8) barliche; (9) carrete, (9) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(002) persona que asiste a una fiesta sin haber sido invitada.

Ejemplo: Iba a todas las fiestas aunque no lo hubieran invitado. Era un verdadero (_____).

(1) arrocero; (2) coleado; (3) colado; (4) infiltrado; (5) pegado; (6) gorrero; (7) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(003) desplazamiento que se hace de un sitio a otro en avión, auto, barco o tren.

Ejemplo: Yo estaba en Milán, pero el concierto era en Bari. Finalmente, conseguí los boletos y me animé a comenzar el/la (_____).

(1) viaje; (2) travesía; (3) odisea; (4) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(004) un profesor muy bien formado y estricto en la corrección.

Ejemplo: La prueba me la corrigió un profesor que es súper estricto, que es (_____).

(1) (un) duro; (2) (un) recio; (3) jodido; (4) difícil; (5) cuchilla; (6) codo; (7) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(005) divertirse sin pensar en las consecuencias.

Ejemplo: Estaba celebrando el fin del semestre, así que me fui a celebrar con mis compañeros sin pensar en nada y (_____).

(1) nos desbarrancamos; (2) nos descocamos; (3) nos destetamos; (4) nos destrampamos; (5) nos despelucamos; (6) nos descontrolamos; (7) la rompimos toda; (8) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(006) una persona que estudia mucho y tiene buenas notas.

Ejemplo: Su compañero/a de tesis se dedica mucho a sus estudios. Es un/a (_____).

(1) nerd; (2) gallo/a; (3) matado/a; (4) aplicado/a; (5) fajado/a; (6) empollón; (8) comelibros; (9) nerdo; (10) juicioso; (11) mateo; (12) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(007) pasarla bien.

Ejemplo: Cuando voy a una fiesta, busco (_____).

(1) divertirme; (2) tripear; (3) disfrutar; (4) pasarlo la raja; (5) rockearla; (6) gozármela; (7) pasarla bacano; (8) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(008) ejecutar movimientos acompasados con el cuerpo, los brazos y los pies, al son de la música.

Ejemplo: Esa música está hecha para (_____).

(1) bailar; (2) perrear; (3) echar un pie; (4) sandungear; (5) pachangear; (6) brillar baldosas; (7) rallar; (8) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(009) persona con la que se tiene una relación amorosa estable.

Ejemplo: Me fui de viaje con mi (_____).

(1) novia/a; (2) jefa; (3) culo; (4) pechuga; (5) costilla; (6) pareja; (7) blonda; (8) jefe/a; (9) salidora; (10) pololo/a; (11) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(010) pasarla mal.

Ejemplo: Cuando rompí con Juan/ María, (_____).

(1) lo/la pasé mal; (2) maltripé; (3) me fue como a perros en misa; (4) la pasé como el culo; (5) lo/la pasé fome; (6) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(011) una persona que estudia poco y tiene malas notas.

Ejemplo: Su compañero/a de tesis no se dedica nada a sus estudios. Es muy (_____).

(1) vago/a; (2) flojo/a; (3) nulo/a; (4) echacarro; (5) pajero; (6) porro; (7) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(012) sustancia o preparado que estimula o produce alucinaciones.

Ejemplo: En la película escocesa *Trainspotting* se presentan la venta y el consumo de (_____).

(1) mafafa; (2) merca; (3) droga; (4) mierda; (5) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(013) una chica muy guapa.

Ejemplo: La última modelo que se presentó realmente (_____).

(1) estaba buena; (2) estaba ricarda; (3) era guapa; (4) estaba rica; (5) se partía sola; (6) es un pivón; (7) estaba mamita; (8) es una yegua; (9) está buenona; (10) está cosota; (11) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(014) que siente amor por alguien.

Ejemplo: No quería irme a estudiar a otro país porque estaba (_____).

(1) enamorado; (2) empedado; (3) tragado; (4) clavado; (5) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(015) reunión de gente para celebrar algo o para divertirse.

Ejemplo: Para celebrar mi cumpleaños organicé un/una (_____).

(1) fiesta; (2) rumba; (3) parranda; (4) bonche; (5) preboliche; (6) carrete; (7) farra; (8) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(016) que no se logra sin mucho esfuerzo.

Ejemplo: Normalmente estudio dos días antes del examen, pero para el último examen me tocó estudiar más, pues era un examen (_____).

(1) difícil; (2) pelúo; (3) arrecho; (4) candela; (5) candanga; (6) jodido; (7) duro; (8) teso; (9) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(017) tener dificultad para pensar con claridad sobre algún tema.

Ejemplo: No lograba comprender ese tema, (_____).

(1) se me cruzaron los cables; (2) me enrollé; (3) me volví un culo; (4) estaba ciego; (5) me enrosqué; (6) me hice las bolas; (7) me volví un ocho; (8)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(018) besarse prolongadamente y de manera efusiva.

Ejemplo: Creo que se conocieron en el concierto, pero fue como amor a primera vista. Al poco rato de haberse conocido (_____).

(1) se estaban besando; (2) se estaban cayendo a latas; (3) se estaban dando unas tuzas; (4) se estaban jamoneando; (5) se estaban lateando; (6) se estaban besuqueando; (7) se estaban agasajando; (8) estaban tranzando; (9) se estaban comiendo la boca; (10) se estaban comiendo; (11) se estaban agarrando; (12) se estaban liando; (13) se estaban enrollando; (14) estaban chapando; (15) se estaban morreando; (16) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(019) que entretiene y que divierte muchísimo.

Ejemplo: Ese concierto, de verdad, fue (_____).

(1) un lacreo; (2) un tripeo; (3) una tripa; (4) cool; (5) fino; (6) arrechísimo; (7) copado; (8) entrete; (9) la raja; (10) buena onda; (11) charro; (12) bacano; (13)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(020) un hombre bien parecido.

Ejemplo: Ese actor (_____).

(1) era guapo; (2) era bello; (3) estaba bueno; (4) estaba [NP]; (5) era un papi; (6) era pinta; (7) era un cuero; (8) era mino; (9) estaba rico; (10) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(021) estudiar.

Ejemplo: Mañana presento un examen. Tengo que (_____).

(1) estudiar; (2) chapar; (3) empollar; (4) fajarme; (5) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(022) una persona que habla mucho.

Ejemplo: Prefiero no llamarlo/a por teléfono. Es muy (_____).

(1) hablador/a; (2) hablachento/a; (3) parlante; (4) latero/a; (5) charlatán/a; (6) dicharachero/a; (7) cotorra; (9) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(023) que se logra con poco esfuerzo.

Ejemplo: El examen estuvo (_____).

(1) fácil; (2) panza; (3) papita; (5) papaya; (6) tirao; (7) regalao; (8) chupao; (9) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(024) un concierto en vivo.

Ejemplo: Durante el Festival de jazz fuimos a varios (_____).

(1) conciertos; (2) presentaciones; (3) toques; (5) tocadas; (6) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(025) una persona a la que le gusta sufrir.

Ejemplo: Aunque no se siente a gusto en ese empleo prefiere seguir allí. Es una actitud de (_____).

(1) masoquista; (2) masoca; (3) víctima; (4) gil; (5) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(026) pensar o reflexionar.

Ejemplo: No ha sido fácil encontrar una solución. Tengo días (_____).

(1) echándole coco; (2) craneando; (3) echándole cabeza; (4) partiéndome el coco; (5) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(027) las personas que consumen drogas.

Ejemplo: Juzgaban mal. Para ellos, por el simple hecho de ser joven, tenían que ser (_____).

(1) drogadicto; (2) adicto; (3) dañado; (4) drogota; (5) fumón; (6) yonki; (7) drogo; (8) drogón; (9) enviciado (10) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(028) reprobar una prueba o un curso.

Ejemplo: Tuvo problemas en la escuela porque (_____) tres cursos.

(1) reprobó; (2) aplazó; (3) raspó; (5) falló; (6) bochó; (7) se echó; (8) se tiró; (9) tronó; (10) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(029) el dinero.

Ejemplo: Ese fin de año, el profesor nos invitó a todos a tomar café, pues éramos estudiantes y no teníamos (_____).

(1) dinero; (2) muna; (3) fuerza; (4) guita; (5) pasta; (6) lata; (7) real; (8) moña; (9) pelas; (10) lana; (11) plata; (12) manteca; (13) *money*; (14) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(030) tomar bebidas alcohólicas.

Ejemplo: Tengo que conducir. No puedo (_____).

(1) beber; (2) rajar; (3) jalar; (4) caerme a curda; (5) farrear; (6) chupar; (7) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(031) que se preocupa demasiado, que se siente nervioso con facilidad.

Ejemplo: Si no hace todo a la perfección, siente que todo saldrá mal. Yo diría que es (_____).

(1) nervioso; (2) neura; (3) angustiado; (4) rayao; (5) nervioso al pedo; (6) neurótico; (7)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(032) un cantante famoso.

Ejemplo: Algunos dicen que Charlie García es (_____) del rock latino.

(1) una estrella; (2) un duro; (3) un divo, (4) un crack; (5) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(033) tomar o ingerir algún alimento.

Ejemplo: Cuando salimos de la fiesta, teníamos hambre y fuimos a (_____) algo.

(1) comernos; (2) zamparnos; (3) chascar; (4) jalar; (5) papear; (6) morfar; (7) bajonear; (8)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(034) estudiar y aprender de memoria.

Ejemplo: Debíamos aprender listas infinitas de elementos. La única opción era

(_____).

(1) aprender de memoria; (2) aprender al caletre; (3) machetearse; (4) caletrearse; (5) estudiar como loro; (6) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(035) bailar al ritmo del reggeaton.

Ejemplo: Hay muchos caribeños a los que les gusta el ritmo del reggeaton. Les encanta

(_____).

(1) bailar reggeaton; (2) perrear; (3) sandungear; (4) guarrear; (5)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(036) hacer uso de las drogas.

Ejemplo: Estaba en un grupo en el que era usual (_____).

(1) drogarse; (2) jalarse; (3) arrebatarese; (4) meterse; (5) volarse; (6) trabarse; (7)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(037) tener deseo y necesidad de comer.

Ejemplo: Fue un viaje largo. Pasamos horas sin comer. De verdad, (_____).

(1) teníamos hambre; (2) teníamos monchis; (3) teníamos filo; (4) nos rugía la tripa; (5)

teníamos lija; (6) estábamos cagados de hambre; (7) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(038) que es amante del rock.

Ejemplo: Era fiel seguidor de los *Rolling Stones*, era un (_____).

(1) roquero; (2) come gato; (3) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(039) un compañero que aprende de memoria.

Ejemplo: Cuando estudia, prefiere aprender de memoria. Es un (_____).

(1) caletrero; (2) machetero; (3) escuelero; (4) traga; (5) memorión;

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(040) romper una relación amorosa.

Ejemplo: Ya no se entendía con su novio, así que (_____).

(1) terminaron; (2) rompieron; (3) se separaron; (4) cortaron; (5) se patieron; (6) se dejaron; (7) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(041) que está embriagado(a) por la bebida.

Ejemplo: Bebió demasiado, (_____).

(1) se rascó; (2) se embriagó; (3) se borró; (4) está pedo; (5) está tajao; (6) está jamao; (7) apagó la tele; (8) está curao; (9) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(042) que es cruel con los demás y siente placer con su crueldad.

Ejemplo: Ese pintor, para mí, era (_____). Se iba al frente a pintar muertos.

(1) sádico; (2) sado; (3) rata; (4) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(043) un buen músico.

Ejemplo: Fue una gran salida. Fuimos a un concierto en el que interpretaron al (_____) Beethoven.

(1) maestro; (2) gran músico; (3) crack; (4) groso; (5) capo; (6)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(044) tener alucinaciones.

Ejemplo: Consumió demasiada heroína y (_____).

(1) alucinó; (2) tripeó; (3) voló/ se voló; (4) falsheó; (5) flipó; (6)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(045) que se siente triste y decaído(a).

Ejemplo: Después del viaje de su novio/a estaba (_____).

(1) deprimido/a; (2) depre; (3) bajoneado/a; (4) despechado/a; (5)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(046) cigarro pequeño hecho con picadura envuelta en papel.

Ejemplo: Estaba estresado y quería fumarse (_____).

(1) un cigarrillo; (2) un cigarro; (3) un pangola; (4) un pucho; (5) un churro; (6) una panga;

(7) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(047) comenzar a sentir los efectos de una bebida alcohólica.

Ejemplo: Se tomó un solo whisky y (_____).

(1) se alegró; (2) se prendió; (3) se mareó; (4) se entonó; (5) se puso *happy*; (6)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(048) ingerir una pequeña ración de comida para disminuir el hambre.

Ejemplo: Tenía mucha hambre, pero no tenía tiempo para comer. Así que (_____).

(1) picó; (2) se metió una bala; (3) mecateó; (4) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(049) cigarrillo de alguna droga.

Ejemplo: Nunca había probado un (_____).

(1) porro; (2) cacho; (3) *joint*; (4) peta; (5) nevadito; (6) vareto; (7) pito; (8) faso; (9) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(050) monedas que se llevan sueltas.

Ejemplo: Necesitaba (_____) para pagar el bus.

(1) monedas; (2) sencillo; (3) menudo; (4) suelto; (5) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(051) gustar, agradar.

Ejemplo: Viajamos varias semanas y nos divertimos. El viaje (_____).

(1) nos gustó; (2) nos lo tripeamos; (3) nos movió el piso; (4) tuvo onda; (5) estuvo de pinga; (6) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(052) que cuesta mucho o es de gran precio.

Ejemplo: Compró un equipo de fotografía realmente muy (_____).

(1) caro; (2) costoso; (3) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(053) cansarse, fastidiarse.

Ejemplo: No comprendía el idioma. Todos hablaban y yo (_____) muchísimo.

(1) me aburrí; (2) me ladillé; (3) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(054) una persona que gasta el dinero sin pensar.

Ejemplo: Gasta sin pensar, es un (_____).

(1) derrochador; (2) botarata; (3) botarate; (4) mano suelta; (5) gatalón; (6) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(055) tener relaciones sexuales.

Ejemplo: Todo cambió. En aquellas generaciones (_____) era un tabú.

(1) tener relaciones; (2) hacer el amor; (3) tirar; (4) enchungar; (5) singlar; (6) tirarse a alguien; (7) follar; (8) pichar; (9) hacerlo; (10) garchar; (11)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(056) que tiene bajo precio.

Ejemplo: Compró un equipo de fotografía (_____).

(1) barato; (2) económico; (3) tirao; (4) regalado; (5) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(057) disgustar, desagradar.

Ejemplo: Viajamos varias semanas, llovió todos los días y casi no pudimos salir. El viaje (_____).

(1) nos disgustó; (2) nos lo maltripeamos; (3) no tuvo onda; (4)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(058) dinero en papel.

Ejemplo: Tenía la cartera llena de (_____).

(1) billetes; (2) papeles; (3) papiros; (4) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(059) deportista destacado.

Ejemplo: Messi es un (_____) en el fútbol.

(1) profesional; (2) duro; (3) güevo; (4) teso; (5) groso; (6) repro; (7) crack; (7)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(060) una persona que se complica por todo.

Ejemplo: Las cosas más simples de la vida las percibe de forma compleja. Es muy (_____).

(1) enrollado/a; (2) complicado/a; (3) enroscado/a; (4) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(061) las personas que hacen deportes.

Ejemplo: Comenzó haciendo maratones, pero ahora es triatlonista. Resultó ser un verdadero (_____).

(1) deportista; (2) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(062) ser infiel en una relación.

Ejemplo: Una estadística de ese país muestra que las mujeres (_____) a sus parejas por competir con el género masculino.

(1) son infieles; (2) montan cachos; (3) ponen cachos; (4) sanchan; (5) poner los cuernos; (6) meten los cuernos; (7) les juegan a dos puntas; (8) juegan doble *play*; (9)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(063) cortejar a una persona.

Ejemplo: Se conocieron en la universidad y ahora (_____).

(1) se galantean; (2) se echan los perros; (3) están pendiente; (4) se están cayendo; (5) se están joteando; (6) se están tirando los galgos; (7) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(064) comer o beber de manera apresurada.

Ejemplo: Cuando no tenía tiempo porque debía entrar a clase, (_____) un sándwich.

(1) (me) engullía; (2) (me) zampaba; (3) (me) tragaba; (4) (me) hinchaba; (5) manducaba; (6) (me) embutía; (7) (me) hartaba/jartaba; (8) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(065) no tener dinero.

Ejemplo: Por aquellos años, no trabajaba y siempre (_____).

(1) estaba limpio; (2) estaba pelando; (3) estaba ladrando; (4) estaba quebrado; (5) estaba pelado; (6) estaba sin ni uno; (7) estaba seco; (8) estaba en la lona; (9) estaba mamando; (10)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(066) que tiene celos.

Ejemplo: Algunas mujeres dicen que a ellas no les gustan los hombres (_____).

(1) celosos; (2) posesivos; (3) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(067) tener mucho dinero.

Ejemplo: Se dedicó a los negocios y ahora (_____).

(1) es rico; (2) es adinerado; (3) es millonario; (4) es platúo; (5) es burgués; (6) es paltón; (7) está forrao; (8) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(068) una persona que destaca de manera inoportuna su conocimiento y sus posesiones.

Ejemplo: Estudiaba en una escuela de gente muy (_____).

(1) pedante; (2) engreída; (3) creída; (4) mojoneao; (5) subidito; (6) sobrado; (7) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(069) una persona mezquina/a la que no le gusta gastar el dinero.

Ejemplo: No le gustaba colaborar con los gastos del grupo. Era un (_____).

(1) pichirre; (2) picachú; (3) dinosaurio; (4) codo; (5) codito; (6) cagado; (7) agarrao; (8) roñoso; (9) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(070) el amor a primera vista.

Ejemplo: Apenas nos vimos, nos enamoramos. Fue un/una (_____).

(1) flechazo; (2) química; (3) emepe; (4) embale; (5) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(071) que causa antipatía.

Ejemplo: Era una mujer malhumorada, aburrida y (_____).

(1) antipática; (2) insoportable; (3) pesada; (4) sangrona; (5) infumable; (6) inmamable; (7) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(072) una persona que se preocupa mucho por la apariencia y a la que le gustan solo las cosas costosas y de marca.

Ejemplo: Era una escuela en la que te botaban por no cumplir con el uniforme. A mí esas maestras me parecían muy (_____).

(1) sifrinas; (2) pantalleras; (3) fresas; (4) caretas; (5) chetas; (6) cuicas; (7) marqueras; (8) marquilleras; (9) pupis; (10) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(073) que causa agrado o simpatía.

Ejemplo: Como actor siempre fue el chico alegre, guapo, (_____).

(1) simpático; (2) agradable; (3) de pinga; (4) buena onda; (5) bacano; (6) groso; (7) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(074) persona que siente afición por un deporte, lo practique o no.

Ejemplo: Se dedica a los negocios, pero es un (_____) fútbol.

(1) aficionado al; (2) fan del; (3) fanático del; (4) friki del; (5) hincha de; (6) otro(s):_____.

COMENTARIOS:_____

(075) un amigo/a cercano.

Ejemplo: Era un viaje largo y no quería ir solo, así que decidí invitar a mi (_____).

(1) pana; (2) mejor amigo; (3) costilla; (4) carnal; (5) cuate; (6) parcerero; (7) llave; (8) *brother*; (9) hermano; (9) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(076) una persona que habla mal de los demás.

Ejemplo: Prefería no contarle mis cosas porque era muy (_____).

(1) chismoso/a; (2) hablador/a; (3) hablapaja; (4) cagüinero/a; (4) lengüilargo; (5)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(077) una persona que se viste a la moda.

Ejemplo: Sigue todas las novedades de la moda, es muy (_____).

(1) fashion; (2) estiludo; (3) cachesudo; (4) *in*; (5) estiloso;

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(078) un beso apasionado.

Ejemplo: Cuando le pregunté, dijo que no recordaba sus primeros (_____).

(1) besos; (2) latas; (3) tuzas; (4) jamones; (5) morreos; (6)

otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

(079) una persona que se viste de forma convencional.

Ejemplo: Para vestir es muy (_____).

(1) clásico/a; (2) convencional; (3) piola; (4) otro(s): _____.

COMENTARIOS: _____

IV. ENCUESTA II: LAS FORMAS DE TRATAMIENTO

Instrucciones

1. Selecciona la(s) forma(s) de tratamiento que usas frecuentemente en tu relación con otras personas. Si tienes una forma que usas y no está en la lista, señálala en la opción “otros”. Es importante que sean palabras que tú usas y no que has escuchado a otras personas.

Modelo:

(000) Cuando hablas con un primo, ¿cómo lo llamas?

(1) primo; (2) lo llamas por su nombre; (3) otro(s): _____.

2. Si te equivocas en la selección, puedes anularla colocando una X sobre la palabra.

3. Si usas otras formas de tratamiento, por favor, indícalas en el espacio “otro(s)”.

4. Si quieres hacer algún comentario o dar un ejemplo sobre el uso de la voz seleccionada, puedes hacerlo en el espacio correspondiente a “comentarios”.

5. Cuando termines el cuestionario, házmelo saber para recogerlo.

6. Gracias por tu ayuda.

(080) Cuando hablas con tu madre, ¿cómo la llamas?

(1) mamá; (2) ma; (3) vieja; (4) la llamas por su nombre; (5)

otro(s): _____

COMENTARIOS: _____

(081) Cuando hablas con tu padre, ¿cómo lo llamas?

(1) papá; (2) pa; (3) viejo (4) lo llamas por su nombre; (5) jefe; (6) otro(s): _____
COMENTARIOS: _____

(082) Cuando hablas con tu novio/a, ¿cómo lo/la llamas?

(1) por su nombre; (2) amor; (3) cielo; (4) gordo/a; (5) corazón; (6) otro(s): _____
COMENTARIOS: _____

(083) Cuando hablas con tu abuelo, ¿cómo lo llamas?

(1) abuelo; (2) abuelito; (3) abue; (4) viejo; (5) lo llamas por su nombre; (6) otro(s): _____
COMENTARIOS: _____

(084) Cuando hablas con tu abuela, ¿cómo la llamas?

(1) abuela; (2) abuelita; (3) abue; (4) vieja; (5) la llamas por su nombre; (6) otro(s): _____
COMENTARIOS: _____

(085) Cuando hablas con un/a profesor/a, ¿cómo lo/la llamas?

(1) profesor/a; (2) profe; (3) señor/a; (4) don /doña + el nombre; (5) lo/la llamas por su nombre; (6) otro(s): _____
COMENTARIOS: _____

(086) Cuando hablas con un amigo, ¿cómo lo llamas?

(1) brother; (2) pana; (3) bro; (4) men; (5) lo llamas por su nombre; (6) lo llamas por su nombre con un diminutivo; (6) marico; (7) parce; (8) güey; (9) otro(s): _____
COMENTARIOS: _____

(087) Cuando hablas con una amiga, ¿cómo la llamas?

(1) pana; (2) marica; (3) la llamas por su nombre; (4) la llamas por su nombre con un diminutivo; (6) chava; (7) amiga; (8) otro(s): _____
COMENTARIOS: _____

V. ENCUESTA III: ACTITUDES

Instrucciones

1. Selecciona la(s) respuesta(s) que te parezca(n) más conveniente(s). No hay respuestas correctas o incorrectas. Nos interesa conocer tu opinión.

Modelo:

(000) ¿Te gustaría vivir en un sitio donde el español sea lengua oficial?

(1) Sí (2) No

2. Si te equivocas en la selección, puedes anularla colocando una X sobre la opción escogida.

3. Cuando termines el cuestionario, házmelo saber para recogerlo.

4. Gracias por tu ayuda.

(088) ¿Crees que hay un único español?

(1) Sí (2) No

(089) ¿Qué variedad del español hablas tú?

(1) de México y Centroamérica; (2) del Caribe; (3) de los Andes; (4) de Chile; (5) rioplatense y del Chaco; (6) de Canarias; (7) de Murcia y Andalucía; (8) del Centro-norte de España.

(090) ¿Qué variedad(es) del español se te hace(n) más difícil(es) de comprender?

(1) de México y Centroamérica; (2) del Caribe; (3) de los Andes; (4) de Chile; (5) rioplatense y del Chaco; (6) de Canarias; (7) de Murcia y Andalucía; (8) del Centro-norte de España; (9) ninguna de las anteriores.

(091) ¿Qué variedad(es) del español se te hace(n) más fácil(es) de comprender?

(1) de México y Centroamérica; (2) del Caribe; (3) de los Andes; (4) de Chile; (5) rioplatense y del Chaco; (6) de Canarias; (7) de Murcia y Andalucía; (8) del Centro-norte de España; (9) ninguna de las anteriores.

(092) Menciona una característica propia del español de tu zona de origen.

(093) Menciona una palabra propia del español de tu zona de origen.

(094) ¿Qué variedad(es) del español se te hace(n) más difícil(es) de reconocer cuando escuchas hablar a un desconocido?

(1) de México y Centroamérica; (2) del Caribe; (3) de los Andes; (4) de Chile; (5) rioplatense y del Chaco; (6) de Canarias; (7) de Murcia y Andalucía; (8) del Centro-norte de España; (9) ninguna de las anteriores.

(095) ¿Qué variedad(es) del español se te hace(n) más fácil(es) de reconocer cuando escuchas hablar a un desconocido?

(1) de México y Centroamérica; (2) del Caribe; (3) de los Andes; (4) de Chile; (5) rioplatense y del Chaco; (6) de Canarias; (7) de Murcia y Andalucía; (8) del Centro-norte de España; (9) ninguna de las anteriores.

(096) ¿Crees que en tu país de origen o en el de tus padres se habla un buen español?

(1) Sí (2) No

(097) ¿Dónde crees que se habla el mejor español?

(1) México y Centroamérica; (2) el Caribe; (3) los Andes; (4) Chile; (5) región rioplatense y del Chaco; (6) Canarias; (7) Murcia y Andalucía; (8) Centro-norte de España; (9) todas las anteriores; (10) ninguna de las anteriores; (11) en un país concreto: _____

(098) ¿Cuál es el español más adecuado para enseñar Español en la escuela o la universidad en la ciudad de Montreal?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de Chile; (5) el de la región rioplatense y del Chaco; (6) el de Canarias; (7) el de

Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los anteriores; (10) otro: _____

(099) ¿Cuál es el español más adecuado para el doblaje de una película?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de Chile; (5) el de la región rioplatense y del Chaco; (6) el de Canarias; (7) el de Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los anteriores; (10) otro: _____

(100) ¿Cuál es el español más adecuado para el noticiero de un canal hispano en Montreal?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de Chile; (5) el de la región rioplatense y del Chaco; (6) el de Canarias; (7) el de Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los anteriores; (10) otro: _____

(101) ¿Cuál es el español más adecuado para un programa de radio hispano en Montreal?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de Chile; (5) el de la región rioplatense y del Chaco; (6) el de Canarias; (7) el de Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los anteriores; (10) otro: _____

(102) ¿Cuál es el español más adecuado para animar un programa de concursos y espectáculos?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de Chile; (5) el de la región rioplatense y del Chaco; (6) el de Canarias; (7) el de Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los anteriores; (10) otro: _____

(103) ¿Cuál es el español más adecuado para regañar, discutir y quejarse?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de Chile; (5) el de la región rioplatense y del Chaco; (6) el de Canarias; (7) el de Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los anteriores; (10) otro: _____

(104) ¿Cuál es el español más adecuado para comunicarse con gentileza y elegancia?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de Chile; (5) el de la región rioplatense y del Chaco; (6) el de Canarias; (7) el de Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los anteriores; (10) cualquiera de los anteriores; (11) otro: _____

(105) ¿Cuál es el español que asocias a los amigos y a la diversión?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de Chile; (5) el de la región rioplatense y del Chaco; (6) el de Canarias; (7) el de Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los

anteriores; (10) cualquiera de los anteriores; (11)
otro: _____

(106) ¿Cuál es el español que asocias a los negocios?

(1) el de México y Centroamérica; (2) el del Caribe; (3) el de los Andes; (4) el de Chile; (5) el de la región rioplatense y del Chaco; (6) el de Canarias; (7) el de Murcia y Andalucía; (8) el del Centro-norte de España; (9) cualquiera de los anteriores; (10) cualquiera de los anteriores; (11)
otro: _____

(107) ¿Te avergüenza tu forma de hablar español cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones?

(1) Sí (2) No

(108) ¿Cambias tu forma de hablar cuando hablas con hispanohablantes de otras regiones?

(1) Sí (2) No

(109) Si tuvieras hijos, ¿les hablarías en español?

(1) Sí (2) No (3) Depende: _____

(110) Si tuvieras hijos, ¿te gustaría que aprendieran a leer y a escribir en español?

(1) Sí (2) No (3) Depende: _____

(111) ¿Crees que es importante conservar el español?

(1) Sí (2) No (3) ¿Por qué? _____

Anexo 4. Ejemplo de transcripción ortográfica básica

Transcripción: G3/C

Duración: 39 min 56'

| | |
|---|------|
| [SE EMPIEZA A GRABAR] ...frecuencia por año... (3=CamR) | 0:01 |
| ¿Cómo que si vivo con otros que hablan español? (3=CamV) | 0:02 |
| O sea tus papás, tus hermanos, pues... (3=CafG) | 0:05 |
| Claro | 0:07 |
| Se me olvidó... (3=CafA) | 0:09 |
| ¿Y qué...? ¿Y por qué dice cuál? (3=CafG) | 0:10 |
| ¿Qué? | 0:11 |
| Ok, no, ya, ya... ok, entendí. (3=CafG) | 0:12 |
| Ajá, eh, a veces hay gente que puede ir a Colombia regularmente, otros que irán a Venezuela regularmente | 0:14 |
| ¿Quién quiere ir pa' Colombia? (3=CafA) | 0:20 |
| Los colombianos [risas] | 0:21 |
| Anda, los únicos bobos que... (3=CafA) | 0:25 |
| [RISAS] | 0:26 |
| Pero Colombia es bonito, tiene bonitas playas (3=CamR) | 0:28 |
| Sí, claro... | 0:30 |
| [PAUSA BREVE] | 0:31 |
| Mira, dicen que en Colombia... bueno, no sé si hay menos peligro... al menos... (3=CamR) [interrupción / RISAS] | 0:34 |
| Ay, pobrecita (3=CafD) | 0:42 |
| No pasó nada, no pasó nada, no pasó nada (3=CafG) | 0:43 |
| Ya botaste todo (3=CafG) | |
| Samanta, ¡cómétela, cómétela! (3=CamC) | 0:51 |
| No, pero, quizás en Colombia hay menos... menos... (3=CamR) | 0:54 |
| ¿Qué frecuencia... qué frecuencia por año? (3=CafG) | 0:54 |
| Es decir, si tú viajas a ese país... ¿cuántas veces al año lo haces? | 1:03 |
| ¿Tú, como que estás cansado, verdad? (3=CamR) | 1:06 |
| No (3=CamV) | 1:08 |
| ¿Estamos listos, ya terminaron con esa parte? Ok. Antes de emped-... todavía no vamos a empezar con el cuestionario. Lo primero que quiero es que cada uno me cuente más o menos desde cuando vive aquí. O sea, qué edad tenían cuando llegaron aquí a Montreal, si se acuerdan, ¿no? Si no se acuerdan, me dicen que llegaron muy chiquitos... eh, si ya hablaban español, lo... cómo... un poco la historia. Es decir ¿cómo, cómo fue la historia de cada uno? ¿Quién quiere empezar? | 1:24 |
| Yo, yo, yo, yo, yo, yo (3=CamR) | 1:55 |
| Ok... Eh, llegué a los once (3=CamR) | 1:57 |
| Estaba chiquito, no hablaba francés (3=CamR) | 2:00 |
| ¿No hablabas francés? | 2:02 |
| No hablaba francés, este, hablaba español (3=CamR) | 2:03 |
| Eh..., ¿digo dónde llegué, en qué escuela? (3=CamR) | 2:08 |
| Ajá | 2:12 |
| Llegué a Notre Dame, conocí a este chamo que está acá. Este..., después fuimos a Île de Sœurs. Después de Île de Sœurs [PRONUNCIACIÓN MENOS CUIDADA]...yo que Île de Sœurs [PRONUNCIACIÓN MÁS CUIDADA CON TONO BURLÓN] [RISAS]... después fuimos... yo fui al colegio Montreal y el pana este vino pa' ca, pa' Laval... este, y ya. (3=CamR) | 2:12 |
| Ok. ¿Y cómo fue la adaptación al francés...? | 2:32 |
| Muy difícil... (3=CamR) | 2:36 |
| ¿Y en qué lugar quedó el español con los amigos en ese momento? | 2:37 |
| Muy difícil... (3=CamR) | 2:41 |

| | |
|--|------|
| La adaptación al francés fue muy difícil, sobre todo porque son dos culturas diferentes y hay algunas indirectas que normalmente uno hace entre amigos que significan cosas diferentes en cada país. Por ejemplo, eh... cuando llegué acá yo me peleaba mucho... porque... No en serio... me caía a golpes con cualquiera, porque acá se juegan así de... “you, what’s up?”, y me lo tomaba así como que... (3=CamR) | 2:41 |
| Coño... mierda... verdad... (3=CamC) | 2:56 |
| ¡Ah! Ok | 3:08 |
| Este... sí... no, después cuando aprendí que eso es... era jugando... todo fino (3=CamR) | 3:13 |
| [RISAS] | 3:18 |
| Este... no, sí, todo fino después... (3=CamR) | 3:19 |
| Bien. ¿Y el español lo seguiste usando con tus amigos? | 3:22 |
| El español, de hecho, fue una de las dificultades que tuve para aprender el francés, porque estaba en una clase donde había mayoritariamente latinos. Este... una clase de <i>accueil</i> donde había mayoritariamente latinos, entre otros... mi mejor amigo, pana que está allá [SEÑALA AL AMIGO QUE SE ENCUENTRA EN LA SALA] y con mi mejor amigo no me voy a poner a hablar francés (3=CamR) | 3:26 |
| Ah, claro... | 3:48 |
| No, chamo... en serio chamo, te voy a dar un abrazo (3=CamR) | 3:52 |
| [RISAS] | 3:53 |
| Después, después... después, después... (3=CamC) | 3:56 |
| Después, después... (3=CafA) | 3:57 |
| [NP], ¿y tú? | 3:57 |
| Yo llegué aquí, yo también tenía once años. No me acuerdo bien de... (3=CafA) | 3:58 |
| ¡Chócala! (3=CamR) | 4:04 |
| Ella está hablando... (3=CafG) | 4:05 |
| Once o diez (3=CafA) | 4:06 |
| Yo llegué y yo no quería estar aquí... Yo... No quiero estar aquí y siempre va a ser así. (3=CafA) | 4:08 |
| ¿De pana? (3=CamR) | 4:13 |
| Viva Venezuela, mi patria querida... [CANTADO] (3=CafA) | 4:15 |
| A mí no me gusta Canadá, sinceramente, o sea... lo del frío, lo de diferentes culturas... O sea, es, es, es divertido que tal... Yo tengo muchos amigos que vienen de muchos lados y todo eso, pero, o sea, no... no me acostumbro. No me acostumbro. No me gusta. No me gusta estar aquí. O sea, todo lo que era... todo lo que es gaitas y poder... y que estás ahí... yo me la pasaba a que mi abuelita. Dígame, si yo no tengo abuelita aquí. O sea, yo no tengo a nadie. Yo solo tengo a mis hermanas y a mis papás. Aquí yo no tengo familia... Y a mí me pega... (3=CafA) | 4:18 |
| ¿Y cómo funcionó para ti el, el, ah... el francés y el español en medio...? | 4:51 |
| Ya yo hablaba francés (3=CafA) | 4:57 |
| ¿Ah, sí? (3=CamR) | 4:58 |
| Porque yo estaba en la Alianza Francesa de Maracaibo (3=CafA) | 4:59 |
| ¡Oh, guao! ¡Qué exquisitos! (3=CamR) | 5:01 |
| [RISAS] | 5:03 |
| Ya yo hablaba francés, ya yo hablaba francés cuando llegué. Pero, o sea, yo no utilizaba el francés. Yo no. Yo era que andaba con latinos. Yo... yo nada que ver con el francés... que si hablaba francés en clase. Mira que... hace poquito, la profesora mía de <i>accueil</i> le dijo a unos amigos, “ay, que yo te-, yo tenía una alumna que se llamaba [NP] y que a ella no le gustaba andar con los que hablaban francés y entonces siempre andaba con los latinos y nunca hablaba francés”. (3=CafA) | 5:06 |
| Eso es un problema (3=CamV) | 5:29 |
| Y así de... [¿?] (3=CafA) | 5:30 |
| Y ahorita estoy tratando de hacer mi grupo de venezolanos, con... ellos, con todo el mundo, con los de la Parrandita y tal, todos lo que he conocido... (3=CafA) | 5:32 |
| Pero, ¿estudias en francés? | 5:40 |
| Estudio en francés, pero mi profesor habla inglés. No... yo hablo es en inglés (3=CafA) | 5:41 |

| | |
|--|------|
| Ah, ¿tú has escogido más bien el inglés como...? | 5:45 |
| Sí, viendo... la mayoría de mis amigos hablan inglés y yo hablo inglés con ellos (3=CafA) | 5:48 |
| Ok | 5:52 |
| Y solamente en clase hablo francés y con algunas personas, pero si no, con los que hablo español, hablo español. Con mis hermanas sí me peleo, en francés (3=CafA) | 5:53 |
| Ah, yo también me peleo con mis hermanos en francés... (3=CamR) | 6:00 |
| Ajá | 6:02 |
| Nosotras nos peleamos en francés, pero nos hablamos en español (3=CafA) | 6:03 |
| Pero lo útil, lo útil ahí es que los padres no entienden (3=CamR) | 6:06 |
| Es que, es que los papás no entienden, entonces... (3=CafG) | 6:07 |
| Exacto (3=CamR) | |
| Es que no sé, en francés son menos vulgares, no sé, en francés las groserías parecen menos vulgares, me... para mí, no sé... (3=CafG) | 6:11 |
| Ay no, si nosotros nos peleamos en francés y ya (3=CafA) | 6:17 |
| ...pero, ¿verdad? ¿Verdad que estar con latinos hace falta? A mí me hace full falta. O sea, yo estaba en un colegio donde no hay nada de latinos, este... nada más tengo latinos, este, con que los grados más abajo y no puedo comer al mismo tiempo que ellos... este... y hace falta (3=CamR) | 6:19 |
| ¿Y hace falta que sean latinoamericanos o que sean hispanohablantes? ¿Qué es lo que hace falta? Porque si fueran españoles... | 6:33 |
| Normalmente, normalmente que sean hispanohablantes, aunque yo no he visto muchos españoles acá (3=CamR) | 6:39 |
| Yo ando con puros mexicanos, colombianos y todo eso... (3=CafA) | 6:47 |
| ¿Y los sienten distintos a ustedes o no? | 6:49 |
| No. Uno siente como una fraternidad por el hecho de que hablan español (3=CamR) | 6:53 |
| Sí, o sea, como cuando tú caminas en la calle y de repente escuchas a alguien que... “y este habla español, este habla español”, y decirte... todo el mundo se vuelve loco porque el otro habla español. Pero nada, a mí lo que me gusta es como... el sentido de que... (3=CafA) | 6:56 |
| Hace tanta falta a ese punto (3=CamR) | 7:07 |
| Sí es como... eh... me pega, me pega. Yo no... no, no, no me acostumbro. O sea, es decir... yo veo las fotos... y todo el mundo ahí, yo hoy voy pa’ la piscina y yo así ve: “Voy pa’ la nieve”... que fino, o sea... no, no, me estresa. No me gusta la nieve. No me gusta nada. No me gusta nada, nada que ver. Mis papás, “ay, pero si lo hacemos por tu bien” y que tal. Y yo “y qué mierda, qué bien ni qué bien”. Da lo mismo (3=CafA) | 7:08 |
| ¿Te quieres ir a estudiar a Florida? (3=CamR) | 7:31 |
| ¿Qué Florida? Si yo me quiero ir pa’ Venezuela (3=CafA) | 7:32 |
| ¿A quién le importa? Lo que no me gusta de aquí es que aquí química y física no es obligatorio. Allá todos los cursos son obligatorios. Y eso es lo que me gusta, por eso yo quiero estudiar en Venezuela. Da lo mismo si tú llegas al cabo aquí... ¿qué cambia? Es que yo estudié en Venezuela. Ajá ¿y qué, y qué? (3=CafA) | 7:36 |
| [RISAS] | 7:52 |
| ¿Qué me importa? Ok, que yo vaya a ser... que mi, que mis estudios universitarios ya yo los pueda hacer en otro país como lo hacen todos los venezolanos, o sea que todos los venezolanos tienen todo el bachillerato en Venezuela y ya luego de ahí se van a Estados Unidos, a Europa, que yo no sé qué más. Todo el mundo hace eso. En cambio aquí en Canadá, que yo no sé qué más, y llegas a Canadá y es la prima... y... y... y yo en Venezuela nunca vi un atraco y los atracos lo veo aquí. Entonces no “que Venezuela es peligroso, que Venezuela...” (3=CafA) | 7:53 |
| ¿Y aquí sí has visto? | 8:19 |
| y aquí... y aquí se ve (3=CafA) | 8:20 |
| ¿Y han estado alguna vez en situación de peligro? | 8:21 |
| En el metro, en el metro... (3=CafG) | 8:24 |
| Una prima vivió en Venezuela y vio su primer atraco aquí en Canadá (3=CafG) | 8:25 |
| ...cuando vino (3=CafG) | 8:31 |
| Claro, per-... a lo mejor la diferencia puede estar en que en Venezuela la gente | 8:32 |

| | |
|--|-------|
| solamente sale en auto, en carro porque... no... Es difícil ir en metro o ir en autobús... | |
| Yo me acuerdo que salir en Venezuela a caminar en la noche era como un suicidio... (3=CamR) | 8:41 |
| No se puede, ¿no? | 8:44 |
| ...y acá salir a caminar... tú puedes ir... tú puedes llevar tu perrito (3=CamR) | 8:45 |
| Ay, pero no sé, pero... yo no soy una persona de mucho.... Como, ay, yo voy a salir a caminar y dale pues. Yo soy más bien de como... vamos pa' este bar y vamos pa' este bar. Vamos a este lugar y vamos a este lugar. Y yo ando con mi carro por todos lados (3=CafA) | 8:49 |
| Y tienes aquí... ¿[NP] tienes amigos de aquí? | 9:00 |
| Co... (3=CafA) | 9:03 |
| ¿De aquí de la región de Quebec? | 9:04 |
| Tu novio, tu primer novio, no, tu segundo novio (3=CafG) | 9:07 |
| Uh, ya ni le hablo (3=CafA) | 9:10 |
| Quebeco, quebeco... (3=CafG) | 9:16 |
| ¿Quebecos sí? (3=CafG) | 9:16 |
| Sí, pero muy poquitos, muy poquitos. Yo ando es con puros latinos (3=CafA) | 9:17 |
| Puros latinos. Y tú [NP], ¿qué me cuentas? | 9:20 |
| Mmm, yo vine aquí a los siete años... eh, pa' mí pa' aprender el francés, yo no lo vi pasar... yo creo que es más fácil porque yo creo que la clase de... conocí a una persona que hablaba español. Yo creo que era... habían solamente tres... o tres o cuatro que estaban en la clase y ellos me ayudaron a comprender el francés y ento... y lo vi rápido (3=CamV) | 9:23 |
| Ok. ¿Y el español lo seguiste hablando con...? | 9:46 |
| Sí, lo seguí hablando con los otros que hablaban español, pero en la clase yo le preguntaba y él me decía qué significaba (3=CamV) | 9:49 |
| Ok, o sea... pero sí, tú sí tenías tus amistades hispanohablantes... | 9:57 |
| Sí, en la escuela... en primer grado, porque en segundo me mandaron para otra escuela que no había ningún hispano y después nosotros... nosotros nos mudamos a la misma... a la misma escuela hasta los cinco... hasta el quinto grado. Pero no estaban mis amigos... (3=CamV) | 10:02 |
| Ok. ¿Y en este momento tienes amigos en la escuela que... o sea...? | 10:16 |
| ¿Qué hablan español? (3=CamV) | 10:20 |
| Ajá | 10:20 |
| Ninguno (3=CamV) | 10:21 |
| [EXPRESIONES DE ASOMBRO] | 10:22 |
| Yo no puedo, yo no puedo. Yo tengo que tener amigos latinos. Si no... (3=CafA) | 10:26 |
| ¿Y te, te hace falta... te haría falta tener amigos que hablaran español, o para ti está bien con el francés, está bien... te comunicas bien? | 10:28 |
| Yo me comunico bien en francés, pero se me hacía raro ver a unas personas que hablan español en la escuela, excepto a la maestra de español (3=CamV) | 10:35 |
| ¿Y sigues el curso de español? | 10:45 |
| No y... no, quisiera, pero yo creo que inglés... quiero mejorar más mi inglés... (3=CamV) | 10:47 |
| Ya, ya... | 10:52 |
| Yo no... yo no tengo derecho de español en el colegio (3=CafA) | 10:53 |
| ¿No? | 10:55 |
| No, no... (3=CafA) | 10:55 |
| Yo tengo, tengo un punto bono (3=CafG) | 10:56 |
| [RISAS] | 10:58 |
| Mira... Y, eh, tienes, mmm... [NP], en tu casa, ¿con quién hablas el español? | 11:01 |
| Con todos... (3=CamV) | 11:08 |
| Con todos | 11:09 |
| Hasta con mis hermanos. Si me ponen a hablar francés, yo les digo que yo no comprendo nada (3=CamV) | 11:10 |
| Ah, Ok. ¿O sea, normalmente la comunicación en tu casa es en español? | 11:14 |

| | |
|---|-------|
| Ajá (3=CamV) | 11:17 |
| Ok, perfecto. Y a ver, de las morochas, ¿quién habla primero? | 11:18 |
| Ve, yo (3=CafG) | 11:23 |
| Si [NP] vino a los diez, entonces yo vine a los nueve. Mmm... no, creo que a los diez (3=CafG) | 11:24 |
| Ocho, ocho (3=CafD) | |
| No, porque tenemos un año de diferencia, pero... cuenta, ocho, nueve, diez, once, doce. No tenemos doce años. Llegamos eh... de... Yo no sé a qué edad llegamos, pero el francés estuvo fácil para mí, muy fácil (3=CafG) | 11:30 |
| Ok | 11:41 |
| Eh, me iban a poner dos años de <i>accueil</i> , pero me pusieron uno porque era buena. Y ya (3=CafG) | 11:42 |
| Ok. Y te gusta el... ¿en qué idioma te sientes más cómoda? | 11:48 |
| Eh, en los dos (3=CafG) | 11:52 |
| ¿Es igual? | 11:56 |
| Sí, igual (3=CafG) | 11:57 |
| ¿Y en el caso tuyo? | 12:02 |
| La misma cosa (3=CafD) | 12:02 |
| Pero todo... no todos... (3=CafG) | 12:04 |
| Con los padres, ¿en qué idioma hablan? | 12:05 |
| Español (3=CafG) | 12:07 |
| Español. ¿Y entre ustedes dos? | 12:09 |
| Francés. Ve, no... todo en español y a veces nos pasamos al francés, cuando, como peleamos, primero nos tratamos en español y después pasamos al francés (3=CafG) | 12:10 |
| Ok, sobre todo para pelear [RISAS] | 12:19 |
| No, o sea, cuando... cuando hablamos lo que sea las dos empezamos a hablar francés hasta en el colegio, a veces (3=CafG) | 12:22 |
| Ok. Y con los amigos, ¿qué prefieren, o sea, tienen más amigos...? | 12:27 |
| Tenemos de los dos... (3=CafG) | 12:30 |
| De los dos (3=CafD) | 12:31 |
| Sí, yo hablo más español en el colegio porque tengo mi mejor amiga que es... que es de El Salvador y hablo más con ella en español, pero si no, francés... (3=CafD) | 12:31 |
| Pero, también tienen amigos francohablantes, o sea está bien, Ok. Y hablan regularmente, salen, comparten con esta gente, que... | 12:39 |
| Y no (3=CafD) | 12:49 |
| No (3=CafG) | 12:49 |
| Ellos... no sé... nunca pueden (3=CafG) | 12:50 |
| No, no. [NP]... | 12:54 |
| Pues, llegué a los diez (3=CamC) | 12:56 |
| <i>Montréal de la Paix</i> , entré al colegio... (3=CamC) | 12:59 |
| En el <i>accueil</i> ... (3=CamC) | 13:01 |
| Mi pana... (3=CamR) | 13:03 |
| Y ahí fue cuando conocí a él [SEÑALA A SU AMIGO]. Ya van, ¿qué, cinco años? (3=CamC) | 13:04 |
| Ay... qué feo (3=CafA) | 13:08 |
| No, pero... el contacto... lo conocí en el aeropuerto (3=CamR) | 13:11 |
| ¿En serio? (3=CafA) | 13:15 |
| Y, ¿y cómo fue el paso del español al francés? | 13:16 |
| Fácil, fue rápido (3=CamC) | 13:17 |
| ¿Y te agrada hablar en cualquiera de las dos lenguas? ¿Te sientes igualmente cómodo? | 13:18 |
| Aquí en la casa hablo español (3=CamC) | 13:25 |
| Español, Ok. ¿Con toda la familia? | 13:27 |
| Uhum (3=CamC) | |
| Hermanos pequeños incluso... | 13:30 |
| Sí (3=CamC) | 13:31 |
| ¿No usas para nada el francés en casa? | 13:32 |

| | |
|---|-------|
| Aquí en la casa, no (3=CamC) | 13:34 |
| ¿Inglés? | 13:35 |
| Bueno... afuera (3=CamC) | 13:37 |
| ¿Con los amigos? (3=CamC) | 13:37 |
| Bueno, con los amigos depende. Tengo de todo (3=CamC) | 13:38 |
| Ok | 13:41 |
| Más... mezclado (3=CamC) | 13:42 |
| Ok. ¿Y para ti no hay problema, o sea si es una... si es una lengua u otra? | 13:45 |
| ¿Cómo... cómo así? (3=CamC) | 13:51 |
| O sea que para ti es igual salir con un amigo que hable francés o con uno que hable en español, te sientes igualmente bien | 13:52 |
| Preferiría español (3=CamC) | 13:56 |
| Ok | 13:58 |
| O sea, tengo mi... mi grupo de amigos en el colegio que son los hispánicos (3=CamC) | 13:59 |
| Pero también tengo a veces... salgo con... con otros... árabes o cualquier otra cosa. Y ahí se habla es francés (3=CamC) | 14:03 |
| Ok, Ok. Bue-... chévere. Muy bien | 14:09 |
| Pe-... pero es muy importante... yo siento... o sea, que no sé ustedes, pero yo siento la necesidad de hablar en español (3=CamR) | 14:12 |
| Yo siento la necesidad de hablar en español... si a mí me piden una semana en la que no hable otro idioma que francés... me vuelvo loco (3=CamR) | 14:24 |
| ¿A alguien más le pasa eso? | 14:29 |
| A mí... (3=CafA) | 14:31 |
| Sí | 14:31 |
| Mmm, a mí me pusieron de campamento con... todos... casi nadie habían españoles (3=CamV) | 14:34 |
| Mira... y no había manera de hablar en español | 14:39 |
| No (3=CamV) | 14:42 |
| ¿Y cómo te sentías? ¿Bien? | 14:42 |
| Bueno, como ya comprendía el francés... bien. No tenía problemas (3=CamV) | 14:46 |
| Nosot-... nosotros siempre tenemos... nosotros todos los años nos vamos seis semanas en campo de verano. Pero siempre hay latinos, entonces yo me voy con los latinos (3=CafA) | 14:52 |
| Y también estamos [¿?]. Entonces, nos hablamos las tres en español (3=CafG) | 14:59 |
| [¿?] ...cuando queremos que los otros no comprendan (3=CafG) | 15:03 |
| Sí, claro... | 15:07 |
| Eso depende de quién está, y es la lengua que hablamos (3=CafA) | 15:07 |
| Mira, yo les voy a dar esto. Esto... hoy vamos a hacer un juego de escrable que no es de escrable realmente, porque no vamos a medir ninguna ortografía ni nada. Me interesa antes de que empecemos con... con el cuestionario... vamos a hacer el cuestionario y después vamos a hablar de otras cosas. Pero antes de eso, para empezar a calentar los motores, vamos a hacer como si fuera un escrable, pero no es importante aquí el tablero ni nada... es importante... yo les voy a dar unas letras y a ver con estas letras si se les ocurre alguna palabra que sea propia, es decir, yo me imagino que ustedes hablan entre ustedes de una manera particular, ¿no? Eh, entonces hay palabras que... que usan... que seguramente son muy típicas de ustedes. O sea, de los grupos de gente más joven o... o a lo mejor porque son venezolanos. En fin, no sé, porque son hispanos. No necesariamente son palabras en español, ¿ah?, son palabras que a lo mejor ustedes están hablando entre ustedes en español y de repente viene una palabra que es de otra lengua y que también usan mucho. Entonces, si esa palabra aparece por allí, o hay alguna letra que me haga pensar en esa palabra, la van a decir y me la van a explicar, ¿Ok? Esto se está... se está grabando porque estas son las cosas que más me interesan. O sea, cuáles son esas palabras... eh... que tienen... que son... | 15:12 |
| ¿Pero cuando salen así en una conversación... cuando salen así no más? (3=CamR) | 16:32 |
| Sí, cualquier palabra. Es decir, por ejemplo, eh, de mi generación yo podría recordar cuando apareció la palabra <i>pana</i> , que seguramente es una palabra que ustedes han escuchado mucho ¿no? para nombrar... | 16:38 |

| | |
|---|-------|
| ...y que usamos (3=CamR) | 16:41 |
| y que usamos. Exacto. Y yo recuerdo que... yo... más o menos en que momento esa palabra empezó a aparecer. Antes se usaban otras palabras. Entonces, empiecen a pensar ustedes que palabras tienen por allí que ustedes usan en su... cuando hablan con jóvenes. | |
| Pero, ¿en francés o en español? (3=CamC) | 17:15 |
| La que salga. Sí, por eso estoy diciendo, a lo mejor ustedes están aquí reunidos, están todos hablando español y yo me voy. Porque si yo estoy seguramente no van a decir todo lo que... lo que dicen normalmente. Y de repente están hablando... yo por ahí escuché a algún... a algún muchacho hispanohablante hablar de su <i>blonda</i> . | 17:17 |
| [RISAS]... <i>blonda</i> ... oye... (3=CamC) | 17:38 |
| Ah, como nosotros decimos “me enerva” (3=CafG) | 17:41 |
| Me enerva (3=CafD) | 17:44 |
| Me enerva (3=CafA) | 17:46 |
| Me enerva... tienes a... hay un nombre que se... que era así, Minerva (3=CamR) | 17:48 |
| Ajá. Bueno les voy pasando. Agarren unas cinco, seis letritas cada uno a ver si esas letras les inspiran en algo. Si no, alguna palabra que recuerden, que usen | 17:51 |
| Lo utilizo lo... todos los días... donde habrá... ay, mira si, podría... [RISAS] (3=CamR) | 18:07 |
| [RISAS] ¿en serio? (3=CafA) | 18:12 |
| Yo agarré cinco, no lo vayan a hacer de más letras (3=CamR) | 18:41 |
| Y si no aparece nada ahí [NP], algo que se te venga a la mente con alguna de esas letras | 18:43 |
| Ah, bueno (3=CamR) | |
| Ioreli... Sioneli... nada... (3=CafA) | 18:51 |
| Por ejemplo, cuando hablan con un amigo, ¿qué palabras usan? | 18:58 |
| [jow] (3=CamR) | 19:01 |
| ¿Cuál? ¿You? | 19:03 |
| [jo] [jo] [jo] de yo (3=CafA) | 19:05 |
| No es el [jo] de “yo” es el [jo] de como “epa, pana”... (3=CamR) | 19:09 |
| [jo]... (3=CafA) | 19:13 |
| [jowp] (3=CamC) | 19:14 |
| [jo / kespás] (3=CafG) | |
| O sea, yo al principio “[jo]”, “[jo]”, “[jo]”. Todo el mundo decía eso (3=CamR) | 19:19 |
| ¿Y qué... qué... qué...? (3=CamR) | 19:23 |
| Pero dicen “yo” y no ponen un verbo después. ¿De qué están hablando? [RISAS] (3=CamR) | 19:24 |
| ¿Es como un ‘tú’? ¿Qué quiere decir? | 19:27 |
| Exacto (3=CafA) | 19:29 |
| ¿Qué quiere decir? ¿‘Pana’? ¿‘Tú’? | 19:30 |
| Es como ‘tú’ (3=CamR) | 19:31 |
| No, no. Él dice [jo], es como ‘epa’, como ‘tú’, ‘ey’... (3=CafA) | 19:31 |
| Ah bueno, uno de ustedes hoy... ya no... ¿quién fue que llegó y dijo “épale”? A alguien saludó así | 19:36 |
| Épale, chamo (3=CamR) | 19:45 |
| ¿Y eso lo usan todos los hispanos, lo que están diciendo ahora...? | 19:46 |
| No, épale no. Epale no (3=CafA) | 19:48 |
| No. Y el... y el... y el otro que están diciendo... | 19:51 |
| [jo], eh... si todo el mundo (3=CafG) | 19:52 |
| [jo] es todo el mundo, sino te dicen [jo], “ji” “ji” [(3=CafA) | 19:54 |
| <i>Fucking</i> (3=CamC) | 19:58 |
| Es horrendo... (3=CafA) | 20:01 |
| Ah, el <i>fucking</i> le... Se ponen cada... cada... (3=CamR) | 20:01 |
| <i>Fucking</i> algo, <i>fucking</i> , <i>fuck</i> ... (3=CamR) | 20:06 |
| ¿Aunque sea hablando en español? | 20:07 |
| No, no es hablando en español... (3=CamR) | 20:08 |
| Sí, los, los... los latinos nacidos aquí... (3=CafA) | 20:09 |

| | |
|--|-------|
| Pero nosotros no (3=CafG) | 20:12 |
| ...se la pasan y que... oh porque yo no sé qué más. Oh, <i>fucking</i> idiota, que tal y... (3=CafA) | 20:13 |
| Pero es los que nacieron aquí, que han empezado hablar el español por sus papás, no los que nacieron en... en... (3=CafG) | 20:18 |
| Ah, en Latinoamerica. Ah, Ok, Ok | 20:23 |
| En francés sí es de anteojito (3=CamR) | 20:26 |
| ¿Tienen, por favor, cada uno una palabra que crea que es una palabra de los jóvenes y que usan? | 20:28 |
| Marico (3=CamR) | 20:34 |
| Ajá. ¿Y qué quieres decir? | 20:35 |
| Ya, marico (3=CafA) | 20:37 |
| ¿Cuándo la usas, cómo lo usas? | 20:38 |
| Bueno, como... como chamo. Marico, vení pa' ca. Marico, marico... marico... (3=CafA) | 20:39 |
| Yo, yo le decía así, no, a los quebecos y los quebecos se sentían insultados (3=CamR) | 20:43 |
| Sí. Yo le digo así a mis amigos... a mis amigos latinos y que... y que, “¿y por qué me llamas marico? ¿Tengo cara de marico?”. Y yo, “sí... mirai vos, estúpido, ¿qué te pasa?” (3=CafA) | 20:47 |
| [NP], ¿tú tienes alguna palabra así que te...? | 20:57 |
| [TOCAN LA PUERTA Y RESPONDEN A CORO] Suenan, abre | 21:00 |
| [RESPONDE A UN NIÑO QUE ENTRO EN LA HABITACION] Coño [NP], no es el momento, ahorita no la tengo (3=CamC) | 21:07 |
| Mir-... “coño” es otra, también se utiliza mucho (3=CamR) | 21:07 |
| No, nada más los venezolanos (3=CamR) | 21:09 |
| [RESPONDE AL NIÑO] La perdí. ¿Coño e' la madre! (3=CamC) | 21:14 |
| ¿Son groseros los venezolanos? | 21:15 |
| ¿Ah? (3=CamR) | 21:19 |
| ¿Somos groseros? | 21:21 |
| Sí... no... a mí me lo dijeron. Cuando llegué en <i>accueil</i> , había ... ¡Qué vulgar! (3=CamR) | 21:21 |
| Ah | 21:27 |
| Los quebecos se sienten que son vulgares, pero no son tanto (3=CamV) | 21:28 |
| Pero no son tanto... (3=CafA) | 21:32 |
| ¿Quiénes son? (3=CamR) | 21:35 |
| Los quebecos (3=CamV) | 21:37 |
| Noo (3=CamR) | 21:38 |
| ¿Y ellos se creen vulgares? | 21:39 |
| Sí (3=CamV) | 21:39 |
| Sí (3=CamR) | 21:41 |
| Pero, este, la vulgaridad de ellos viene de otra parte... (3=CamR) | 21:41 |
| Sí, viene de la iglesia (3=CafA) | 21:42 |
| De la... de la... de las ganas de decirle a la iglesia, por los problemas que han tenido entre ellos... (3=CamR) | 21:45 |
| Ya, o sea que son más, a lo mejor como los... los españoles | 21:46 |
| ¡Uy! (3=CafA) | 21:52 |
| Por ejemplo, cuando tú vienes y tú dices: “Verga chamo, vení pa' ca, marico”, que tal... entonces tú ahí ya sabes... una frase... ya dijeron como ocho groserías seguidas (3=CafA) | 21:57 |
| Ajá. Bueno, otra palabra. Ya tenemos una: marico | 22:07 |
| Coño (3=CamR) | 22:10 |
| Coño... | 22:11 |
| Coño e' la madre... Coño e' tu madre... (3=CamR) | 22:14 |
| Verga, verga... verga si lo dicen todos los latinos (3=CafA) | 22:17 |
| “¡Vergación... vergación!” (3=CafA) | 22:22 |
| No, “vergación” sí, pero los mara-... los maracuchos... (3=CamR) | 22:22 |

| | |
|--|-------|
| No, verga, yo estoy diciendo... (3=CafA) | 22:24 |
| Los maracuchos... los maracuchos son los que dicen “vergación”... (3=CamR) | 22:25 |
| Yo no te estoy diciendo “vergación”, yo estoy diciendo “verga” (3=CafA) | 22:27 |
| ¿Y quiénes lo usan? | 22:30 |
| Los mexicanos, los colombianos... (3=CafA) | 22:31 |
| ¿Ah, sí? | 22:32 |
| Chúpame la... verga... dicen así (3=CafG) | 22:33 |
| Ah no, pero en ese sentido. Pero “verga” de “vergación” así como “coño”... (3=CamR) | 22:36 |
| No, pero... o sea, es una manera de utilizar “verga”. Todo el mundo aquí utiliza “verga” (3=CafA) | 22:40 |
| Yo no (3=CamR) | 22:43 |
| Ay, ¿pero qué me importas tú? (3=CafA) [RISAS] | 22:45 |
| Gracias, yo también te quiero (3=CamR) | 22:49 |
| ¿Tú tienes alguna... se te ocurre alguna palabra que uses normalmente que... alguna palabra que sea frecuente, que usas con regularidad? | 22:49 |
| Eh (3=CamC) | 23:02 |
| Los demás... ¿[NP], tienes alguna tú? | 23:06 |
| [SE DIRIGE A UNO DE LOS AMIGOS DEL GRUPO] Chamo (3=CamR) | 23:10 |
| [EL AMIGO LE RESPONDE] ¿Qué pasó? ¿Qué pasó? (3=CamC) | 23:11 |
| Este... en francés, en francés, en francés... cuando dice oh... eh: “Je [kus]”. Como yo... yo estoy... yo le estoy echando los perros. Yo le estoy echando los perros (3=CafA) | 23:12 |
| Es decir, ah... nadie dice: “yo voy a mi casa”. Yo tengo que decir [wialaké] (3=CafA) | 23:24 |
| [alakáj] (3=CamC) | 23:30 |
| ... es porque todos utilizan el lenguaje negro... (3=CafA) | 23:33 |
| El de los haitianos, haitianos... (3=CafA) | 23:35 |
| ¡Ah! Ok | 23:36 |
| Entonces, yo por ejemplo... (3=CafA) | 23:38 |
| Entonces, por ejemplo, en vez de decir “puta”, van de decir [buzé]... En vez de decir, por ejemplo... (3=CafA) | 23:41 |
| [tyvafutyaléd] (3=CafG) | 23:48 |
| Ajá, [tyvafutyaléd] es como... (3=CafA) | 23:49 |
| Te hablé y no me respondiste (3=CafG) | 23:51 |
| [tākalé]... (3=CamC) | 23:53 |
| Y como [tākalé]... como puedes decir como te... te... (3=CafA) | 23:55 |
| Te hundi, te hundi, o sea te gané, te gané... ¡ya! (3=CafA) | 24:01 |
| [¿?] | 24:04 |
| Mis hermanos cada vez que tienen razón... son... [kasé] (3=CamV) | 24:11 |
| ¿Cuándo tienen...? | 24:15 |
| [RESPONDEN A CORO] Razón | 24:16 |
| ¿Y ellos hablan en español, tus hermanos? | 24:21 |
| Mis hermanos hablan en español conmigo, y con mis... papás (3=CamV) | 24:23 |
| ¿Y... y... ya va... incluso cuando hablan español usan expresiones de este tipo? | 24:27 |
| Eh... eso (3=CamV) | 24:31 |
| [alaké] (3=CafA) | 24:32 |
| Ah, y en vez de decir “voy a tomar”, voy a [sip] (3=CafA) | 24:34 |
| [ōvasip] (3=CamC) | 24:37 |
| [ōvalajt], [ōvasik], todo (3=CamC) | 24:38 |
| Espera, pero voy a tomar a... ¿eso qué quiere decir?... voy a tomar a... | 24:42 |
| Voy a [sip], voy a [sip] (3=CamC) | 24:44 |
| Me voy a emborrachar (3=CafG) | 24:46 |
| Ah, ¿pero es tomar licor? | 24:48 |
| Ah, y en vez de decir, “je m’en vais”, de yo me voy, dice “je bouge”. O si no, dice “je [bawns]”. O si no... eh... “je [flaj]”... si no... (3=CafA) | 24:55 |
| “C’est quoi, c’est quoi le mot que j’ai eu à...” (3=CamR) | 25:08 |
| [swaj] (3=CamC) | |
| Todo el mundo lo utiliza (3=CafA) | 25:11 |

| | |
|--|-------|
| Yo no sé qué significa (3=CamV) | 25:13 |
| [swaj] significa “estilo”, como un “estilo”. Por ejemplo, ¿sabes?, los que tienen gorras con Gucci, todo eso dicen “yo tengo [swaj], yo tengo estilo...” (3=CafA) | 25:15 |
| Yo tengo un uniforme. Todo el mundo se viste así (3=CamR) | 25:24 |
| Todos se visten iguales (3=CafA) | 25:26 |
| Eh sí, dicen que tienen [swaj] porque... porque se ponen una... una... se ponen una cola de castor o algo así (3=CafG) | 25:28 |
| Porque la moda ahora es todo lo que es de equipos de básquet, todo el mundo... todos los chamos utilizan... (3=CafA) | 25:32 |
| Si no tienes tiempo... (3=CafA) | 25:38 |
| De básquet solo los hombres. Solo... eh... negro, de negro... (3=CafG) | 25:39 |
| Los chamos ahora utilizan... todos, ves... de zapatos... todos utilizan Jordans, que es una marca que sacó el basquetbolista Michel Jordan (3=CafA) | 25:42 |
| Ajá | 25:48 |
| Y todos se los ponen. Todos se ponen... puro... y las chamas también... (3=CafA) | 25:48 |
| Y aquí, por ejemplo, ¿ustedes creen que entre... entre los jóvenes hispanos la moda es importante? | 25:52 |
| No. Los venezolanos... los venezolanos son los que tienen más estilo (3=CafA) | 25:57 |
| Exacto, pero la moda... la moda no es importante. Lo importante es tu estilo (3=CamR) | 26:01 |
| Ajá. Ajá. ¿No es una moda para todo el mundo? | 26:06 |
| No. Es la tuya. La manera donde... como tú te vistes (3=CamR) | 26:09 |
| Y como tú te vistas, tú te vas a juntar con esa gente (3=CafA) | 26:13 |
| ¿Se agrupan por estilos? | 26:17 |
| Más o menos (3=CafA) | 26:20 |
| Más o menos (3=CamR) | 26:21 |
| Porque, por ejemplo, están el grupo de que, y que “yo me pongo Adidas” con los Jordans y la gorra de los Chicago Bulls. Y están los que “yo soy clásica”, que “yo me pongo tacones”, Michael Cole, Louis Vuitton, Gucci (3=CafA) | 26:21 |
| Exacto. Yo... yo me... Yo cuando me voy de... me voy de fiesta siempre me pongo una <i>veste</i> ... una... un chaleco o una chaqueta de vestir apretada. Entonces, por ejemplo, yo me iría con las chamas que tienen tacones. Me siento más identificado. Todo clásico (3=CamR) | 26:32 |
| Porque es, depende... es depende también porque hay... hay personas que estamos en una fiesta y están en <i>jeans</i> y entonces... bueno... “¿y qué haces?”. “O sea, vístete bien”. O sea, yo, si... por ejemplo... yo, personalmente, cuando yo voy a tener un novio... mi novio, si no me gustan los chapa-... los zapatos del novio, yo no voy... él no va a ser mi novio (3=CafA) | 26:48 |
| Yo tampoco, yo tampoco (3=CafD) | 27:05 |
| ... o sea me tienen que gustar sus zapatos. Si no, no me gusta el chamo y... así (3=CafA) | 27:05 |
| [RISAS] | 27:10 |
| ¿Y qué zapatos les gustan y cuáles no? | 27:10 |
| [¿?] no son bonitas... (3=CafG) | 27:15 |
| Ay, a mí no me gustan los Jordans (3=CafA) | 27:16 |
| Eso pareciera como chamos de la calle... ay, no sé. ¿Por qué no se ponen...? (3=CafG) | 27:17 |
| Zapatos de payaso (3=CamC) | 27:20 |
| Ajá, no sé. Es horrible... esos zapatos (3=CafG) | 27:21 |
| Eso es para hacer basquetbol, no para caminar en la calle, como los tacos. O le ponéis los tacos, pero no tienen... o sea, están los tacos y están los... el mismo zapato, pero sin los tacos abajo (3=CafG) | 27:25 |
| Ya | 27:35 |
| Pero se los ponen. Entonces, es como extraño. Eso es para jugar tacos. ¿Pa’ qué le quitan los tacos? No sé... (3=CafG) | 27:35 |
| Y... ¿y los zapatos son más importantes, por ejemplo, que los pantalones? | 27:40 |
| Sí. Si mi novio no se viste bien, no es mi novio. Y ya se acabó el tema. No me gusta el chamo que no se viste bien (3=CafA) | 27:44 |
| Ajá | 27:49 |

| | |
|--|-------|
| Mi novio se tiene que vestir bien (3=CafA) | 27:49 |
| Ajá, pero, ¿con qué... qué estilo eres tú? (3=CamR) | 27:52 |
| Vestirse bien es vestirse clásico, vestirse decente. Una camisa [¿?]. Una camisa Lacoste... este... todo lo que es marca. Los zapatos bonitos. Nada de que... que... que zapatos rotos y que yo no sé qué más. Y nada de botas y... y no sé. No me gustan los hombres que se visten mal (3=CafA) | 27:54 |
| No, yo soy muy liberal con esas cosas. Yo como te vistas, dale (3=CamR) | 28:13 |
| No, yo... (3=CafA) | 28:17 |
| Yo no soy así, yo soy muy materialista, yo todo es con marca (3=CafA) | 28:19 |
| Bueno, pero así es más o menos la sociedad venezolana hoy en día. Los jóvenes son muy materialistas, muy superficiales (3=CamR) | 28:22 |
| Si tú me [¿?] a ir a Venezuela... todos con la camisa por dentro, con su correa, todos... todos bonitos. Todas mis amigas con tacones, maquilladas, bien bonitas. Aquí todas son unas... zorras... Pero no zorras en el sentido... 'putas'... [wirt]as. Todas con... aquí todas son... ay, yo me pongo un moño en la cabeza y se acabó... y yo salgo así y ya (3=CafA) | 28:28 |
| Ok | 28:46 |
| A mí, a mí eso me gusta... la simplicidad (3=CamR) | 28:47 |
| Si voy para el cine o voy a casa de amigos... (3=CafG) | 28:50 |
| ¿A ti sí te... te parece bien? | 28:51 |
| Me parece bien, pero no lo hago yo (3=CamR) | 28:52 |
| Ok, pero aprecias | 28:55 |
| Aprecio la simple... la... ser simple (3=CamR) | 28:56 |
| ¿Y para ti es un problema como se vista la gente o...? | 28:59 |
| Depende... depende (3=CamC) | 29:03 |
| ¿Sí? | 29:05 |
| Por ejemplo, eh... [NP], ¿no?, dice que ella para escoger un novio ve los zapatos. Como está vestida la persona. Y el resto, ¿cómo escogería pareja? | 29:06 |
| [NP] también es así (3=CafA) | 29:21 |
| ¿También... la ropa? | 29:22 |
| [NP]... [NP]... [NP]... [NP] también es así (3=CafA) | 29:23 |
| Ok (3=CafG) | 29:26 |
| ¿Sí? Ok. Acepto [RISAS] | 29:28 |
| Sí, me gusta cómo se vist... Me gusta que se vistan... pero que... que... creen que tiene [swaj]. No me gusta así (3=CafG) | 29:31 |
| No me jun... no me juntaría con tipos que tienen los pantalones hasta... (3=CamV) | 29:37 |
| Ajá, hasta abajo, también, o sea... se ponen los pantalones aquí [SEÑALA DEBAJO DE LAS NALGAS] No sé para qué. O sea, no me gusta. Me parecen estúpidos (3=CafG) | 29:42 |
| La historia de eso es muy... (3=CamV) | 29:51 |
| De la cárcel (3=CafG) | 29:52 |
| De la cárcel (3=CamV) | 29:52 |
| ¿Ah, sí? | 29:54 |
| Sí, que se ponen... eh... decían como... hacías el amor, eh... te bajabas los pantalones y así hacías con muchos... algo así (3=CafG) | 29:55 |
| 'toy disponible, 'toy disponible... (3=CamC) | 30:01 |
| No. Es cuando... (3=CamV) | 30:02 |
| 'tas disponible... (3=CamC) | 30:03 |
| ...si hace falta, te bajan los pantalones hasta aquí y entonces un guardia te... eh...un guardia o yo no sé qué te ve eso y lo comprende y la noche y... yo no sé qué cosa (3=CamV) | 30:03 |
| No, no. Los guardias no sabían. Ellos hacen eso era para... entre ellos... los... los prisioneros. Si tú te... si tú tenías los pantalones abajo, eso quería decir que tú estabas disponible, que tú querías tener sexo. Pero eso era una manera de decirlo para que los guardias no supieran (3=CafA) | 30:15 |
| Para que los guardias no supieran. Era como un lenguaje más bien escondido | 30:28 |

| | |
|---|-------|
| Pero eran sobre todo morenos. Los morenos. Porque yo vi la foto y eran puros morenos (3=CafG) | 30:31 |
| Ok, Ok. ¿Y dejarían de tener algún amigo porque tenga un estilo así? | 30:36 |
| [RESPONDEN VARIOS A LA VEZ] No | 30:43 |
| No, no es determinante | 30:44 |
| Pero si se lo baja mucho sí, o sea... porque hay gente que se los pone por aquí [SE SEÑALA NUEVAMENTE DEBAJO DE LAS NALGAS] | 30:46 |
| Yo pienso que cada quien... a mí... cada quien lo us-... con su estilo. El estilo no es lo importante. Lo importante es quien eres tú. Que tú te identifiques con el estilo que estás utilizando ya es otra cosa (3=CamR) | 30:49 |
| Sí, pero también aquí es mucha la droga... eh... eh... la moda (3=CafA) | 31:03 |
| Ajá | 31:06 |
| Acá la droga es una cultura. La marihuana acá es una cultura, va de padre a hijo... y así de fuerte (3=CamR) | 31:08 |
| ¿Cómo así? | 31:15 |
| Yo tengo amigas... este... que las mamás... (3=CamR) | 31:16 |
| Fuman con ellas (3=CafA) | 31:19 |
| ...fuman con ellas, que el papá le hace una fiesta y yo te compro el alcohol, te compro el <i>pot</i> , así se llama la marihuana acá... (3=CamR) | 31:20 |
| Ajá | 31:28 |
| El <i>pot</i> ... este... y te dejo la casa sola pa' este día (3=CamR) | 31:29 |
| O sea, está hasta familiarmente permitido | 31:34 |
| Sí, es socialmente... No es legal pero es socialmente permitido (3=CamR) | 31:38 |
| ¿Y se diferencia un poco de la cultura de ustedes de la...? | 31:43 |
| Mucho más. Mucho más. Si acá la... en mi familia la droga es crimen (3=CamR) | 31:45 |
| En Venezuela... cómo se llama... O sea [¿?], pero o sea, te van a agarrar allá afuera y no te van a dejar salir ni nada y... van a ver cuál de tus amigos fuma y no te van a dejar estar con ellos (3=CafG) | 31:50 |
| Ok. ¿Aquí no sería un problema para la gente? | 32:02 |
| En mi colegio (3=CafA) | 32:03 |
| No, no (3=CafG) | 32:04 |
| Solo que mis co-... eh... a mis amigas nos les importa lo que los profesores dicen y les empiezan a contes-... y le empiezan a contestar y todo, pero a mí me da miedo porque mi mamá me regaña, entonces yo no les respondo a los profesores y les hago caso. Mis amigas todas son quebecas y no les importa... no escuchan ni nada (3=CafG) | 32:04 |
| Aquí los quebecos son muy libres. Demasiado (3=CafA) | 32:19 |
| Es una... es una sociedad bastante liberal, como yo lo vengo diciendo desde hace rato... (3=CamR) | 32:21 |
| Y también no les importa mucho los... los matrimonios. Cuando hay un problema, en vez de resolverlo se... se separan (3=CamV) | 32:26 |
| Ajá, sí (3=CafG) | 32:35 |
| ¿Sí? ¿Y eso con... con respecto a las drogas perciben como un universo más liberado y hay otras cosas en las que crean que las... que la sociedad... que los jóvenes de aquí son más liberados? | 32:36 |
| Todos. En todos... en todos los aspectos de la sociedad la... la sociedad quebeca es muy liberal, justo con... el... este con la revolución tranquila de Quebec. Este... desde el curso de la historia y ellos se fueron dando cuenta que la iglesia... no querían a la iglesia, la autoridad estaba muy forzada... ya estaban cansados de la autoridad y poco a poco fueron abier-... fueron abriéndose a más... este... más libertades y hoy en día es... ya es casi que “haz lo que tú quieras mientras que no rompas la ley” (3=CamR) | 32:47 |
| Y ustedes, por ejemplo, que... o sea... aunque algunos me han dicho que tienen un medio hispano importante, pero entiendo que interactúan normalmente con una sociedad que... que es muy variada. O sea, que hay una sociedad quebequense, que hay una sociedad hispana, ¿cómo... cómo combinan, cómo combinan la cultura de ustedes y esos valores culturales con los otros? ¿Cómo es...? | 33:18 |
| Es difícil, es difícil (3=CafA) | 33:41 |
| Los otros... los otros... los otros... depende de la persona. Por ejemplo, mis amigos que | 33:45 |

| | |
|--|-------|
| tienen la cultura esta, por ejemplo la de las drogas, yo les digo “mira, yo no voy a fumar”. O sea, yo... tú si quieres toma alcohol... eso no me molesta, pero yo no, no voy a consumir. Y ellos así como que “Ok”, ya... sin problemas (3=CamR) | |
| Fresco... (3=CamC) | 34:00 |
| Sí, aquí... aquí... a veces es muy diferente porque... por ejemplo, entre latinos nos entendemos porque tú dices “ay, si yo hago esto mis papás me van a pegar”. Entre... árabes, latinos y negros nos encon-... nos entendemos. Porque “ay, no puedo hacer esto porque mis papás me van a pegar”, y de una vez, por ejemplo, si tú le dices a un profesor: “profesor, profesor, por favor, no llame a mis papás que me van a pegar”. “¿Cómo que te van a pegar? Vamos a llamar al DPJ [dipi i], vamos a llamar al DPJ. El DPJ es el centro de jóvenes. Y para ellos el, es fin del mundo que un papá te pegue y es decir que... (3=CafA) | 34:02 |
| [LE HABLA A OTRO JOVEN] ¡Coño ‘e tu madre! (3=CamC) | 34:27 |
| Y para ellos es muy fuerte de que un papá te pegue... Y nosotros aquí... y a nosotros nos pegan todos los días. Todo... todo... todos los que... todos los inmigrantes... A todos los inmigrantes nos pegan, y tal, porque tú te portas mal, te pegan (3=CafA) | 34:29 |
| Si tú faltas el respeto te van a pegar una cachetada, o sea, tú tienes que respetar. A ti te enseñaron modales (3=CafA) | 34:44 |
| A ellos no. A ellos todos es a... “a mis papás no les importa. A mis papás no les importa”. Yo tengo unos amigos que faltan a clase... hay cinco periodos por día y faltan a cuatro sobre cinco y los papás “a mí no me importa. Esa es tu vida y tú haces lo que tú quieras”. Y aquí todas las de dieciséis, quince años, salen embarazadas y los papás y que “ay, a mí no me importa. Tú haces tu vida” (3=CafA) | 34:50 |
| ¿Embarazadas? | 35:07 |
| Es una sociedad muy, muy, muy liberal (3=CamR) | 35:09 |
| Demasiado (3=CafA) | 35:12 |
| ¿Y son embarazos que llegan a término? ¿Esos niños nacen? | 35:12 |
| A veces (3=CamR) | 35:17 |
| A veces nacen. Pero los papás están más de acuerdo con el aborto (3=CafA) | 35:17 |
| Ya. Y son historias que ustedes conocen, o sea que están más o menos cerca de ustedes... | 35:21 |
| Sí (3=CafA) | 35:26 |
| Sí, nuestro colegio no es bueno. O sea, a mis papás tampoco les gusta y nuestro colegio es muy em... muy em... (3=CafG) | 35:26 |
| Eh... yo... yo por ejemplo, yo estoy en un colegio donde... eh... este... donde hay mucha gente con mucha plata... este... y como en los otros colegios es la misma cultura. Incluso se expande más por el hecho de que tienen mucha plata, con respecto a las drogas, este... tienen más facilidad a obtener... este... por el hecho de la plata. Incluso, este, la ropa de marca. Todo eso porque tienen plata. Pero, también he visto que... este... si... ellos asumen que tú tienes tanto como ellos, no se fijan en eso para ver... a diferencia de la cultura venezolana, no se fijan en eso para juzgarte. Si es que... si ven que, por ejemplo, no tienes un chalet... acá, bueno en mi colegio todo el mundo tiene un chalet y “yo durante el fin de semana me fui para mi chalet”. Y si de repente tú no tienes un chalet, Ok. Yo... eh... ellos viven en una mansión... y tú vives en un apartamento, Ok... (3=CamR) | 35:32 |
| Existe una diferencia, pero no se marca | |
| Pero... eh... yo... yo... yo creo... yo... a mí al parecer eso mejor que lo que pasa en Venezuela, que si no andas vestido de marca y si no andas... este... a mí... yo ‘toy con... totalmente contra el conformismo. Este... y... eso de que si no andas con marca y no andas con... este... con... te hacen... de... no te aceptan en la sociedad. ¡Qué vaina es esa! (3=CamR) | 36:42 |
| Claro, claro. Mira, ¿y ustedes alguna vez han tenido... han corrido una situación de riesgo aquí? De riesgo, de algún accidente, han estado... | 37:06 |
| Sí (3=CafG) | 37:14 |
| El lunes pasado, en el colegio (3=CafG) | 37:15 |
| ¿Qué te pasó? | 37:17 |
| Nos tuvieron que cerrar a todos en una cafetería porque afuera había alguien con una | 37:18 |

| | |
|---|-------|
| pistola. No era una verdadera pistola, pero era una pistola de aire (3=CafG) | |
| No, no, no. Mira... mira, sí... lo que pasó fue que durante el almuerzo hubo... hubieron dos pegas. Un chamo que se llama [NP] le pegó a un chamo que se llama [NP]. Le pegó porque [NP] le había dicho a la novia que “ay, que tienes las tetas grandes” y lo agarró a golpes. Y luego, la novia de [NP] se peleó también con otra chama y [NP] se metió en la pelea y ha agarró también a golpes a la chama (3=CafA) | 37:26 |
| ¿A la muchacha? | 37:56 |
| A la muchacha. Entonces eran dos. Eran [NP] y la novia contra una muchacha. Y esos le destrozaron la nariz. O sea es... la chama es... que sangraba y sangraba. Y luego, estábamos en clases después del almuerzo, porque pasó fue antes del almuerzo, nos encerraron a todos en la clase. Estuvimos tres horas encerrados, porque en uno de los dos videos, en una de las dos peleas se ve una pistola. Un chamo del colegio llamó a la policía diciendo que había una pistola en el colegio. Había una pistola. Una verdadera pistola de fuego y había una pistola de mentira. [NP] tenía las dos. La de... la de... la verdadera la tuvieron que esconder y la policía no encontró esa. Solo encontraron el <i>baby doll</i> , el <i>airsoft</i> ... la de mentira. Y entonces la policía agarró fue esa y ellos creen que eso fue lo único que hubo, que fue un escándalo por nada (3=CafA) | 37:58 |
| ¿Y qué creen los demás? ¿Que sí hubo...? | 38:44 |
| Todo el mundo sabía que sí hay una pistola, porque hubo gente que estaba ahí y vio que había una pistola (3=CafA) | 38:46 |
| ¡Qué susto! ¿No? ¿Y se sintieron amenazados, o sea, sentían que corrían peligro...? | 38:52 |
| No, no. No, porque estamos acostumbrados, porque en el colegio ya se sabe quién tiene armas y quien no tiene armas. O sea, tú sabes quién tiene... Y tú sabes que nadie te va a hacer nada con tal de que tú no te metas con ellos (3=CafA) | 38:58 |
| Claro | 39:08 |
| Por eso es que... o sea es que... nada que ver, nada... (3=CafA) | 39:08 |
| ¿Y tú [NP] has pasado por alguna situación de peligro? | 39:10 |
| ¿En el cole? (3=CamC) | 39:14 |
| No... eh... aquí en Canadá. En cualquier... puede ser en cualquier cosa, es decir, de caerse en una calle. Cualquier situación de... ¿en algún momento has tenido... ningún accidente, ningún riesgo? ¿No? No | 39:14 |
| Salgo mucho, pero no veo na... (3=CamC) | 39:30 |
| ¿Sales mucho? ¿Sí? ¿Y cómo... cómo... cómo te mueves, cómo andas en la calle, en autobús...? | 39:32 |
| En bus, a pie, en bicicleta, cuando tengo un metro... (3=CamC) | 39:39 |
| ¿Sí? ¿Queda cerca donde estudias de aquí? ¿Sí? ¿Y cómo vas normalmente? | 39:43 |
| En autobús amarillo. De “cole” (3=CamC) | 39:49 |
| ¡Qué bello! (3=CafA) | 39:51 |
| ¿Y en bicicleta también podrías ir a la escuela? | 39:54 |
| Sí, pero con, entonces tengo que acostarme temprano... (3=CamC) | 39:56 |

Anexo 5. Número de palabras emitidas por informante

| Código | Cuestionario | Conversación |
|--|---------------------|---------------------|
| <i>Norma peninsular</i> | | |
| 1=PbmD | 92 | 2726 |
| 1=PbmJ | 81 | 1518 |
| 1=PbmL | 80 | 2049 |
| 2≠PamF | 139 | 2301 |
| <i>Norma caribeña</i> | | |
| 3=CafG | 111 | 700 |
| 3=CamC | 102 | 199 |
| 3=CafD | 116 | 57 |
| 3=CafA | 102 | 2319 |
| 3=CamR | 85 | 1435 |
| 3=CamV | 83 | 363 |
| 4=CbfM | 112 | 522 |
| 4=CbmN | 167 | 1020 |
| 4=CbfR | 104 | 1574 |
| 4=CbfY | 132 | 2835 |
| 5≠CamA | 148 | 982 |
| 5≠CamN | 107 | 1148 |
| 5≠CamG | 80 | 614 |
| <i>Norma mexicano-centroamericana</i> | | |
| 6=MafK | 135 | 2271 |
| 6=MafD | 96 | 5085 |
| 6=MamA | 64 | 1755 |
| 7=MbfN | 79 | 425 |
| 7=MbfV | 105 | 2250 |
| 7=MbfL | 78 | 1604 |
| 8=MbfD | 96 | 3321 |
| 8=MbmJ | 72 | 4837 |
| 9≠MamB | 130 | 732 |
| 9≠MamJ | 108 | 839 |
| <i>Norma andina</i> | | |
| 10=AafL | 115 | 1682 |
| 10=AamS | 81 | 3854 |
| 10=AafV | 99 | 1296 |
| 11=AbfM | 200 | 4690 |
| 11=AbfE | 127 | 3708 |
| 11=AbmA | 116 | 3349 |
| 12≠AbfR | 117 | 1336 |
| 12≠Abfm | 135 | 1345 |
| 9≠AamL | 91 | 1787 |
| 5≠AbfD | 147 | 2578 |
| 5≠AafC | 93 | 1778 |
| 5≠AamN | 107 | 2354 |
| 2≠AafP | 81 | 2505 |
| <i>Norma rioplatense</i> | | |
| 13=RbfF | 82 | 2950 |
| 13=RbfR | 80 | 4150 |
| 13=RbfM | 102 | 3298 |
| 12≠RbfH | 101 | 2883 |
| 12≠RbfG | 102 | 2448 |
| 2≠RafM | 121 | 1239 |
| 14=RbfT | 139 | 3175 |

| | | |
|----------------------|-----|------|
| 14=RbfL | 140 | 2473 |
| <i>Norma chilena</i> | | |
| 15=LbmA | 126 | 1055 |
| 15=LbfK | 117 | 5609 |
| 15=LbfB | 98 | 2655 |
| 9=LamT | 102 | 758 |
| 9=LamL | 105 | 1678 |