

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

“LENGUAJE JUVENIL COLOQUIAL EN ESPAÑA: UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE”

Vedoucí práce: PhDr. Jana Pešková, Ph.D.

Autor práce: Diego Domínguez Cáceres

Studijní obor: Španělský jazyk

2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Salamance, 26. července 2020



.....
Diego Domínguez Cáceres

ABSTRACT

Resumen

A pesar del interés que por él suscitan muchos alumnos de español, el lenguaje coloquial juvenil a menudo suele dejarse fuera de los programas educativos de español como lengua extranjera. El presente trabajo consiste en un breve estudio del lenguaje coloquial juvenil de España y su posible aplicación en la enseñanza de ELE. La primera parte, de carácter teórico, pretende aportar una serie de definiciones que delimiten el fenómeno y comprobar de qué manera se contemplan este tipo de contenidos en los currículos oficiales. A continuación se incluye un apunte acerca de sus orígenes y relación con la contracultura, y una serie de rasgos morfológicos y léxico-semánticos que sirven para caracterizar la variedad coloquial juvenil. La segunda parte, más práctica, incluye una unidad didáctica que ha sido diseñada para estudiantes jóvenes adultos de nivel B2 o superior y que se encuentren o tengan intenciones de encontrarse en situación de inmersión lingüística en España y la descripción de dicha unidad y sus actividades.

Palabras clave: ELE, coloquial, juvenil, argot, sociolingüística

ANNOTATION

Resume

Despite the interest that many Spanish students have in it, youth colloquial language is often left out of educational programs of Spanish as a foreign language. The present work consists of a brief study of the colloquial youth language of Spain and its possible application in the teaching of Spanish as a foreign language. The first part, of a theoretical nature, aims to provide a series of definitions that delimit the phenomenon and verify how this type of content is regarded in official curricula. Below is a note about its origins and relationship with the counterculture, and a series of morphological and lexical-semantic features that are useful to characterize the youth colloquial variety. The second part, more practical, includes a didactic unit that has been designed for young adult students of level B2 or higher and who are or intend to be in a situation of linguistic immersion in Spain and the description of the unit and its activities.

Key words: ELE, colloquial, youth language, slang, sociolinguistics

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1.JUSTIFICACIÓN	4
1.2.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1.EL LENGUAJE COLOQUIAL	9
2.2.EL ARGOT	14
2.3.EL LENGUAJE JUVENIL	14
2.4. LOS CURRÍCULOS OFICIALES	16
2.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	17
2.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes	18
2.5. LENGUAJE JUVENIL: ORÍGENES Y CONTRACULTURA	21
3. RECURSOS EXPRESIVOS Y DE CREACIÓN LÉXICA	25
3.1.CAMBIO DE SIGNIFICANTE	26
3.1.1. Prefijación	26
3.1.2. Sufijación	27
3.1.3. Acortamientos léxicos	31
3.1.4. Composición, acronimia, parasíntesis	32
3.1.5. Ortografía hipercaracterizada	33
3.2.CAMBIO SEMÁNTICO	34
3.3.CAMBIO DE CÓDIGO	36
3.3.1. Términos provenientes de sociolectos marginales	36
3.3.2. Extranjerismos	37
3.4.CAMBIO DE REGISTRO	37
4. EL LÉXICO JUVENIL	38
5. METODOLOGÍA	41
6. UNIDAD DIDÁCTICA	43
6.1.DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	43
6.2.DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	44
6.2.1. Actividad 1: Artículo <i>El argot adolescente muscula la lengua, según los expertos</i>	44
6.2.2. Actividad 2: Recursos expresivos	45
6.2.3. Actividad 3: Visualización del videoclip de <i>Bahía</i> , de Lasser y Cráneo	45
6.2.4. Actividad 4: Escenas de <i>Salvados – Sexo: la mala educación</i>	47
6.2.5. Actividad 5: Audición de una conversación coloquial de Val.Es.Co.	48
6.3. ¿QUÉ PASA, TÍO? CÓMO HABLAN LOS JÓVENES	49

6.3.1. Actividad 1	49
6.3.2. Actividad 2	51
6.3.3. Actividad 3	52
6.3.4. Actividad 4	54
6.3.5. Actividad 5	55
7. CONCLUSIONES	57
8. SYNOPSIS	59
9. BIBLIOGRAFÍA	60
10. ANEXOS	63
10.1. Tabla de adecuación sociolingüística, según el MCERL	63
10.2. Léxico de la actividad 1	64
10.3. Solución a la actividad 2	67
10.4. Léxico de la actividad 2	67
10.5. Letra original de <i>Bahía</i> , de Lasser y Cráneo	70
10.6. Léxico de la actividad 3	71
10.7. Transcripción del vídeo 1, Actividad 4	72
10.8. Transcripción del vídeo 2, Actividad 4	72
10.9. Transcripción del vídeo 3, Actividad 4	73
10.10. Léxico de la actividad 4	74
10.11. Léxico de la actividad 5	75
10.12. Signos del sistema de transcripción Val.Es.Co. (2002)	77

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en un análisis del papel del lenguaje juvenil en la clase de español como lengua extranjera, aportando además una propuesta didáctica diseñada para un nivel B2 o avanzado, y dirigida idealmente a jóvenes adultos que se encuentren en situación de inmersión lingüística en España, o tengan intenciones de estarlo, o a todo aquel que simplemente muestre algún interés por aprender este sociolecto.

En primer lugar, presentamos una parte teórica que se centra en la delimitación del objeto de estudio –el lenguaje coloquial, el argot y el lenguaje juvenil, con sendas definiciones, y un repaso por cómo aparecen estos contemplados en los currículos oficiales de enseñanza de español como lengua extranjera– y una lista de algunos de sus recursos expresivos y de creación de léxico más significativos, clasificados y ejemplificados, así como una breve relación de los orígenes contraculturales de estos sociolectos.

La parte práctica, por otro lado, consta de una descripción de la unidad didáctica y la explicación de sus actividades, y a continuación se dispone la presentación de los materiales que conforman la unidad. Por último, se añade un anexo que incluye materiales complementarios, como soluciones a las actividades y listas del vocabulario que incluyen las actividades.

1.1.JUSTIFICACIÓN

A menudo los alumnos de español como lengua extranjera, especialmente los más jóvenes, piden a su docente que les instruya de alguna manera en la forma de hablar que emplean sus coetáneos hispanohablantes nativos, o confiesan haber tenido alguna dificultad a la hora de comunicarse con ellos al conocerlos o entablar una conversación cotidiana. Esto ocurre porque muy frecuentemente las expresiones que utiliza la gente joven tienen un significado distinto al convencional o general, y se utilizan con un significado más específico que, por un lado, probablemente les resulta desconocido a nuestros alumnos y, por otro, también con gran probabilidad les resulta atractivo, pues sin duda son conscientes de que esta forma de hablar típica de los jóvenes existe en su lengua y buscan ser capaces de alcanzar esa equivalencia en su competencia lingüística al hablar un idioma extranjero.

Con todo, a pesar de que un amplio porcentaje de los alumnos de español como lengua extranjera tienen un primer contacto con el idioma a una edad temprana, y muchos de ellos, incluso, desarrollan una alta competencia en la juventud, frecuentemente –demasiado, quizá– el lenguaje juvenil es uno de los temas con los que menos contacto tendrán probablemente, ya que se suele evitar tratarlo en el aula de ELE.

Esto quizá pueda deberse a que el lenguaje juvenil se considere a menudo un asunto periférico, o menos urgente de poner en práctica que otras partes del programa, como los contenidos gramaticales o pragmáticos de índole más general. O quizá se deba a su frecuente cercanía al lenguaje vulgar –al menos en algunos de sus términos, que pueden proceder de ámbitos más o menos marginales o tabú, como lo sexual, lo escatológico, o lo relativo a las drogas y la delincuencia–. Quizá el motivo sea que se trate de un tema desconocido para el profesor de español, pues esta variedad sincrónica de la lengua, al igual que otras que suelen mostrar una selección léxica específica, suele ser muy sensible a las modas, y cambiar en sus términos o expresiones muy deprisa, o volverse incomprensible para aquellos que no pertenezcan al grupo social que hace mayor uso de ella: en nuestro caso, los chicos y chicas jóvenes, tanto los que se encuentren en medio de su formación académica como los que no, y, más concretamente, los de España.

Aun así, nuestros alumnos más jóvenes, y especialmente aquellos que se encuentren en contextos de inmersión lingüística, seguramente muestren algún interés por esta variedad, que puede revelárseles tremendamente útil por varias razones, al facilitar la comprensión de múltiples enunciados con los que pueden topar en la cotidiana interacción con otros jóvenes, o la producción de otros tantos más propios de la conversación coloquial y más apropiados para contextos informales. Además, la instrucción tanto implícita como explícita en un uso de la lengua que facilite las relaciones sociales de proximidad y cooperación puede repercutir muy positivamente en el componente afectivo de su competencia como hablantes interculturales. Pensemos, por ejemplo, en un alumno de intercambio en un instituto o una universidad en España: unos mínimos conocimientos de lenguaje juvenil previos a la inmersión podrían, si no ya directamente mejorar su competencia social o lingüística en contextos hispanohablantes, al menos propiciar la interacción con hablantes nativos de su edad, así como relaciones de cualquier tipo con estos, lo que podría hacerlos más competentes o

volver su inmersión social y lingüística mucho más favorable desde el primer momento de toda la experiencia de intercambio.

En cuanto a los alumnos que no se encuentren necesariamente en la juventud, pero que con gran probabilidad experimentan una constante interacción con este grupo social, este lenguaje juvenil tampoco tiene por qué resultarles en absoluto ajeno, aunque su aprendizaje se vea limitado a su comprensión –y no tanto a su producción, por un posible sentimiento de inadecuación–.

El lenguaje juvenil, como podrá comprobarse, comparte muchas características con el lenguaje coloquial que podríamos denominar más “general”, siendo a menudo difícil establecer una separación clara entre ambos, y sin duda conforma de alguna manera una puerta de entrada de ciertos términos procedentes de ámbitos más restringidos hacia esta variedad más amplia y más capacitada de producirse en otros menos restringidos, deshaciéndose dichos términos de sus estigmas más vulgares o jergales en su aporte al lenguaje más general y volviéndose más adecuados a todo tipo de contextos. Así lo hace notar Hernández Alonso (1991: 18):

Es, sin duda, una fuente importante de creatividad lingüística, que va dejando marca en la expresión coloquial normal. ¿Quién no sabe hoy qué es la *movida*, un *cubata*, el *chocolate*, o no entiende cuando oye *¿pasa contigo, tío?* De este léxico juvenil una parte minoritaria ha pasado y pasará a la norma estándar, y de todo ello un grupo reducido de términos dejará marca en la lengua de la prensa, en parte de la literatura escrita y mayor en la expresión popular general.

Este hecho puede también constituir una buena razón para aproximarse a esta variedad de la lengua para los interesados en todo tipo de cuestiones de índole lingüística o social.

Por otra parte, la conversación coloquial, sea entre jóvenes o no, es un objetivo innegable para cualquier aprendiente de lenguas extranjeras, y un buen desenvolvimiento en ella indica a menudo una amplia competencia en el idioma o, al menos, una gran capacidad de adecuación, capacidad que empieza a requerirse a partir de los niveles intermedios y cada vez en mayor grado hasta los niveles superiores, en los que se considera imprescindible. Respecto a esto, referiremos las palabras de Hernández Alonso, con las que coincidimos plenamente (1991: 20):

El ideal de una persona que quiere o cree dominar una lengua –y nadie la domina enteramente– es conocer todas las variantes diatópicas o geográficas,

diastráticas o de registro sociocultural, y acomodar la expresión a cada lugar, momento, personas, ambiente y situación.

1.2.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Por todos estos motivos, el presente trabajo propone como objetivos, en primer lugar y con un carácter eminentemente teórico, una propuesta de definición y delimitación del objeto de estudio –haciendo un repaso de las diferentes definiciones propuestas anteriormente, sus ventajas o inconvenientes, y una comparativa de cómo se introducen este tipo de contenidos en los currículos de ELE–, acompañada de una lista de características morfológicas y léxico-semánticas de la variedad y un breve apunte acerca del origen de esta y su relación con la contracultura y, en segundo lugar y con un carácter eminentemente práctico, el diseño de una unidad didáctica que sea capaz de llevarse al aula e instruir a nuestro alumnado en el uso adecuado del lenguaje coloquial juvenil de España. A través de su puesta en práctica se pretende comprobar de qué manera resulta útil la instrucción de este tipo de contenido en la enseñanza de español como segunda lengua, especialmente en aquellos cursos integrados por alumnos jóvenes que estudian la variedad española peninsular.

Si se tiene en cuenta que la juvenil es una variedad que aflora con más frecuencia en contextos informales o coloquiales y, en general, la estrecha relación que mantiene con la variedad coloquial no adscrita a ningún grupo etario, o las adscritas a alguno de ellos, plantearnos de qué estamos hablando exactamente, qué es el español juvenil, qué es el coloquial, qué es el argot, o cuándo empieza uno y acaban los otros resulta inevitable.

Por eso, en primer lugar, se abordará la delimitación del objeto de estudio mediante una comparación de las diferentes definiciones que de estos términos han dado los estudiosos. Tras esta parte centrada en delimitar el objeto de estudio, se sucederá una serie de algunos de los rasgos expresivos y características fundamentales de esta variedad, clasificadas y ejemplificadas, al menos en lo que atañe a su morfología y a su componente léxico-semántico.

En cuanto al carácter sociolectal de esta variedad, nos haremos eco de determinadas conclusiones que Porroche (2009: 39-40) extrae a la hora de presentar el registro coloquial a nuestros alumnos de español como L2. Por un lado, coincidiremos en que ha de hacerse “de una manera sistematizada, solo en niveles avanzados del

conocimiento de nuestra lengua, una vez que dominan el español estándar (la variedad, no marcada geográficamente, en el nivel culto y el registro formal)”, y considerando siempre que “en nuestra lengua, no hay una separación tajante entre la variedad coloquial y la formal”. Por otro lado, a la autora le parece pertinente restringir su objeto de estudio “a la variedad «coloquial» peninsular en su variedad culta, sin atender a variedades dialectales ni sociolectales marcadas”, debido a que hace las cosas más fáciles de poner en práctica en el aula. Nuestra propuesta didáctica, en cambio, sí se centra en un sociolecto concreto, de modo que las condiciones de su puesta en práctica en el aula serán más restringidas que las de otras que se centren en el español coloquial de índole más general.

Evidentemente, enseñar una variedad como la juvenil resultaría imposible sin ceñirse a una variedad geolectal concreta, pues de lo contrario resultaría inabarcable –si no lo resulta ya en cierta manera aun restringiendo el objeto de estudio a un geolecto–, ya que se trata de una variedad tremendamente heterogénea y cambiante, como tendremos la ocasión de comprobar más adelante. Es por estas razones por las que nuestro objeto de estudio se restringirá a la variedad española peninsular del lenguaje juvenil, con la intención de no ahondar demasiado en fenómenos dialectales más específicos y refiriendo en la medida de lo posible solo aquellos que tengan un uso más extendido y difícil de adjudicar a un lugar o región concreta. Aun así, ha de tenerse en cuenta que es prácticamente imposible encontrar un texto real, bien oral, bien escrito, que no acuse de alguna manera algún uso típico de su variedad dialectal sea del tipo que sea. Por último, recordaremos que la variedad de la lengua en la que debe centrarse esta parte teórica debe estar directamente condicionada por la variedad que quiera llevarse al aula mediante la unidad didáctica, y, dado que esta va dirigida a su aplicación con alumnos que o se encuentran en España o pretenden viajar allá, nuestro estudio ha de quedar delimitado en la medida de lo posible a la descripción del español juvenil peninsular más general.

2. MARCO TEÓRICO

En vista de la gran disparidad de opiniones y la diferencia de las definiciones que de lenguaje coloquial, juvenil o argótico se dan en los diferentes escritos especializados, parece ineludible dedicar una breve sección de este trabajo a intentar dilucidar en qué se basan estas diferentes opiniones en torno al mismo concepto. Un primer escollo por

resolver en esta cuestión es la diferenciación entre el lenguaje coloquial general y aquel más característico del sociolecto joven, algo que no resulta tan sencillo de realizar, pues a menudo el lenguaje juvenil sirve de filtro para el lenguaje coloquial que no se adscribe a ningún sociolecto en concreto. De esta manera, según Hernández Alonso (1991: 16):

Por un lado, en determinadas circunstancias y ocasiones, el habla de los jóvenes se acomoda a la forma estándar; por otro, un amplio grupo de jóvenes se expresa preferentemente en esa norma convencional, si bien diluyen en ella con frecuencia frases, fórmulas y léxico propio de la llamada «lengua juvenil». Pero nos importa aquí señalar que un abundantísimo grupo de jóvenes utilizan habitualmente una especie de jerga específica, un sociolecto que va infiltrándose en la expresión coloquial de casi todos y que dejará alguna huella en la historia de la lengua.

Siendo esto así, en la lista de los rasgos de esta variedad proporcionaremos aquellos más propiamente juveniles y más típicos de esta modalidad en concreto, aunque no debe olvidarse que muchos de ellos pueden encontrarse también en el lenguaje coloquial más general. Como podrá comprobarse, la lista está conformada por elementos que pertenecen más al campo léxico y no tanto al gramatical o sintáctico. Esto se debe a razones de mayor aplicabilidad en el aula, y a que las diferencias entre el lenguaje juvenil y el coloquial en el nivel léxico son más significativas y numerosas que en otros niveles.

2.1.EL LENGUAJE COLOQUIAL

Mientras que son numerosos los trabajos que estudian o intentan definir el lenguaje coloquial general, los dedicados a la jerga juvenil son, en cambio, mucho más escasos. Esto quizás pueda deberse a la obsolescencia inherente a los sociolectos delimitados por la variable *edad*, o generacionales, pues a diferencia de otros sociolectos determinados por otros factores –género, clase social, profesiones– u otras variedades como las geolectales, el factor *edad* ha de cambiar necesariamente con el tiempo en cada hablante, y, a medida que este lo hace, así va modificándose a su vez el sociolecto generacional de cada uno. De esta manera, el lenguaje juvenil empleado por una generación puede no tener nada que ver en sus rasgos concretos con el que empleaban las generaciones anteriores en ese mismo lugar, aunque sí puedan rastrearse tendencias compartidas por todas las generaciones o rasgos que pervivan más de una generación o incluso durante varias de ellas.

Entre los trabajos que se ocupan del lenguaje coloquial más general, destacan los de Briz, que lo ha definido de la siguiente manera (Briz 1996: 26):

Llamamos coloquial, entendido como nivel de habla, a un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios.

No incluiremos aquí otras definiciones que se han dado con anterioridad, como las de Lorenzo (1977:172) y Vígara (1992: 35-38) que, según Briz (1996: 28), presentan el inconveniente de que “favorecen la confusión entre un tipo de discurso, la conversación, y la modalidad de uso (coloquial) que en ésta puede emplearse. Y todo ello a pesar de que sea en el discurso conversacional donde más auténticamente se manifieste ésta”. El error de otras definiciones que recoge Briz estriba en la identificación o confusión de un nivel de lengua –generalmente, el de la clase baja o popular– con un registro o un nivel de habla. Este autor adjudica esta última categoría al lenguaje coloquial y, a pesar de no proporcionar una definición corta como sus predecesores, aporta una breve serie de características de este registro, así como una serie de rasgos situacionales que propician su uso, es decir, rasgos coloquializadores.

Entre las características que aduce Briz (1996: 29-30) se encuentra, precisamente, la no pertenencia a una clase social determinada –si bien se reconoce que es el coloquial el registro en el que muestran mayor dominio las clases bajas o de nivel sociocultural bajo o medio-bajo–, así como la falta de uniformidad, puesto que se ve sometido a la variación de tipo dialectal y sociolectal. Puesto que nuestro objeto de estudio en este trabajo se trata de un sociolecto determinado por la variable edad, no podemos aplicar estas características al lenguaje juvenil, salvo la variación dialectal o geográfica, que es algo compartido por la gran mayoría de registros y variedades de la lengua en general.

En cambio, sí podemos afirmar que el lenguaje juvenil y el coloquial comparten las otras características que aporta el autor, como la mayor incidencia del componente pragmático en este tipo de comunicación, su presencia tanto en medios orales como en los escritos, su cotidianidad, informalidad y espontaneidad, o la aparición en varios tipos de discurso, con mayor preferencia por el de la conversación cotidiana.

De esta manera, y según veremos más adelante, si consideramos el juvenil como una subvariedad del registro coloquial más adscrita a un grupo etario o generacional,

también podemos defender que comparten los principales rasgos asociados a la situación, como el campo de la cotidianidad, el modo oral espontáneo, el tenor interactivo y el tono informal.

Entre los rasgos situacionales o coloquializadores este mismo autor recoge los de relación de igualdad entre los interlocutores –que atiende a sus características sociales, como la clase social o la profesión, pero también a las funcionales y más estrechamente ligadas al contexto, como desempeñar un mismo papel en una situación concreta; por ejemplo, estar esperando en la cola de un museo–, la relación vivencial de proximidad – que atiende al saber y experiencia compartidos por los interlocutores–, el marco discursivo familiar –que atiende a la relación de estos con el espacio donde tiene lugar la comunicación– y la temática no especializada –que atiende al contenido que pretende comunicarse–. A estos rasgos añade tres rasgos primarios: la ausencia de planificación – o espontaneidad–, la finalidad interpersonal –es decir, la comunicación como fin y no como medio– y, por último y como resultado de todos los anteriores, el tono informal.

Hernández Alonso (1991: 12-15) aporta sendas definiciones para el lenguaje coloquial y el juvenil, y además añade una serie de factores que condicionan su uso. Ha definido el lenguaje coloquial de la siguiente manera:

La expresión popular coloquial es la manera de comunicarnos más espontánea, vital, ágil, expresiva e imaginativa de la lengua y, además, es la que con mayor frecuencia utilizamos. Nada hay que nos permita mayor libertad de manifestación que la expresión hablada. En ella volcamos nuestro ser, nuestras preocupaciones e inquietudes, nuestra manera de pensar y de estar en la vida. En realidad es una expresión muy subjetiva, y por eso mismo de extraordinaria riqueza.

Entre los factores que condicionan la utilización de este registro de habla, distingue tres tipos: psicolingüísticos, sociolingüísticos y puramente lingüísticos. Entre los primeros, incluye¹:

- La afectividad: tiene que ver con el tipo de relación que mantienen los hablantes, su intención comunicativa y su actitud psíquica relajada. Se traduce en una mayor espontaneidad comunicativa, improvisación, cierto automatismo de la expresión, el apoyo en otros códigos como el kinésico, y la búsqueda de recursos expresivos de

¹ A estos factores psicolingüísticos añade además una serie de variables determinadas por estos, como la abundante deixis y señalización *ad oculos*, o el egoísmo de la comunicación, que se traduce en el uso de fórmulas de relleno que reafirman el yo: *te lo digo yo, no es porque yo lo diga*, etc. (Hernández Alonso, 1991, 12-13).

todo tipo: exclamaciones, interjecciones, diminutivos, sintaxis dislocada o truncada, hipérbolos, ironías, muletillas o comodines, etc.

- La ley del mínimo esfuerzo: tiene que ver con la actitud relajada de los interlocutores y la tendencia a la economía lingüística, a la utilización del mínimo número de recursos para decir lo mismo. Este rasgo va en contra del anterior, que busca reforzar o recargar el mensaje, y se plasma en intervenciones cortas y rápidas, incluso simultáneas a otras, que provocan repeticiones, reiteraciones o vacilaciones, al mismo tiempo que uso de contracciones y apócope, muletillas, refranes y expresiones comodín, faltas de concordancia y anacolutos, etc.
- La participación activa del receptor: A menudo este afán de participación hace que el receptor escuche solo parte del mensaje que recibe, pues mientras tanto está pensando en su próxima intervención o en cómo puede aportar algo al coloquio. También contribuye a la mayor rapidez y mayor intercambio de intervenciones en el coloquio, que se carga de mensajes entrecortados o interrumpidos, y a la lucha por el turno de palabra.
- El carácter conativo: puesto que se pretende impresionar y captar la atención o interés del interlocutor. Se traduce a menudo en un intento por actualizar el relato, que prefiere las intervenciones en estilo directo, o indirecto libre, al indirecto, y el presente histórico, o en una mayor presencia de los vocativos, o de la coordinación en detrimento de la subordinación sintáctica, etc.
- La personalidad y el estado emocional de los hablantes: estos sin duda influyen en el curso que toma el coloquio o su ritmo. Asimismo, se incluyen aquí todos los factores que tienen que ver con la ideología o cultura de los interlocutores, las circunstancias en las que se ven inmersos, su mentalidad o actitud frente a estas, etc. También influyen en este factor otros de carácter sociolingüístico, como la edad, el sexo o la procedencia de los interlocutores.

A continuación refiere los factores de carácter sociolingüístico que determinan la expresión coloquial popular:

- El contexto verbal y extraverbal de los interlocutores y el mensaje: el contexto extraverbal o espacio-temporal determina qué palabras utilizar frente al resto de opciones, que pueden cargarse de significados connotativos no deseados o buscados deliberadamente, pero también determinan el tema de conversación y el registro en el que se codifica. Con este está también relacionada la moda en el léxico. Por otro

lado, el contexto verbal también condiciona la interpretación de determinados términos, cuyo significado puede variar en función de a qué nos estemos refiriendo o del tema de conversación en el que se inserten.

- La situación en la que se produce la comunicación: muy relacionada con la relación que mantienen los hablantes (en el plano psicolingüístico), aunque puede verse determinada por cuestiones de estatus o jerarquía social, así como por la cultura, la formación o profesión de los hablantes. Esto puede traducirse en un mayor empleo de términos tabú o eufemismos, así como otros recursos que tienen que ver con la cortesía, como los refuerzos o mitigadores de fuerza ilocutiva como actos de habla indirectos, etc.

Por último, a estos factores psico y sociolingüísticos añade otros de carácter puramente lingüístico, a saber:

- El tema de conversación: este sin duda puede determinar la configuración de todo el coloquio en términos de lingüística textual, como la progresión temática, recursos de coherencia y cohesión, el encadenamiento de los diferentes subtemas mediante preguntas y respuestas, réplicas y contrarréplicas, interpelaciones, asentimientos, rechazos, o repeticiones de todo tipo... Es común del lenguaje coloquial la mezcla de temas de naturaleza diversa, aunque siempre bajo un núcleo temático que condiciona el léxico, el tono con que se expresa, la espontaneidad o ponderación de los mensajes, etc.
- La intención del hablante y del mensaje: estrechamente relacionados ambos en el caso de lo coloquial con las funciones del lenguaje, y más concretamente la expresiva, la conativa y la fática, y no tanto con otras más esperables en otra clase de variedades, como la metalingüística o la poética. Por tanto, es esperable encontrar una gran cantidad de signos lingüísticos enfocados tanto a la exteriorización de sentimientos y estados de ánimo, como a la provocación de algún tipo de reacción en el receptor o al mero refuerzo o comprobación del canal y de la comunicación efectiva².

² De entre los que señala Hernández Alonso (1991: 15), cabe mencionar, entre otros: la presencia de vocativos, interjecciones, diminutivos, entonaciones o selección de léxico más expresivo, para la función expresiva; presencia de vocativos y pronombres personales, imperativos e interrogaciones retóricas, para la conativa; y fórmulas de réplica, asentimiento, rechazo, reafirmación, ralentizadoras o cambio de tema, para la fática.

2.2. EL ARGOT

En cuanto a las diferentes definiciones que se han dado del término de *argot*, Rodríguez (1999: 458) expresa que el problema de su indefinición estriba en que a menudo se lo considera una “marca diafásica distintiva” –esto es, se asocia al registro– y que a menudo se intercambia con otros términos como *vulgar*, *tabú*, *familiar*, *coloquial* o *popular*, de forma que “se convierte en una especie de «cajón de sastre» donde se da entrada a diferentes niveles de estilo, pero todos tienen en común el carácter «informal» al situarse por debajo del considerado estilísticamente neutro y carente de connotaciones” (1999: 459). Apunta además que hay diccionarios que hacen hincapié en lo malsonante de sus voces, a menudo consideradas “tabú” –si bien este puede conformar un “rasgo característico aunque no necesario del argot”– y que otros cometen el error de incluir palabras “pertenecientes a una «jerga» o terminología técnica especializada («tecnolecto»)”. Por último, concluye que el argot es, ante todo, una “actitud” comunicativa (1999: 459-60):

El empleo de una voz argótica se produce como consecuencia de un intencionado y llamativo «rebajamiento del estilo formal del habla o de la escritura» con el que se obtiene una «peyorización del referente» y en su creación subyace una «intención críptica» y/o «lúdica», más lúdica que críptica en el argot contemporáneo. Con ello se llega a una especie de «código paralelo», marcadamente informal y con un fuerte componente «connotativo».

2.3. EL LENGUAJE JUVENIL

Casado Velarde (1989: 167) aporta una definición para el lenguaje juvenil que presta una mayor atención a su aspecto léxico, y matiza que no es utilizada por la totalidad del grupo etario joven:

Un conjunto de fenómenos lingüísticos –la mayor parte de ellos relativos al léxico–, que caracterizan la manera de hablar de amplios sectores de la juventud, con vistas a manifestar la solidaridad de edad y/o de grupo. Estos sectores son, por lo general, estudiantiles y urbanos, y con una edad comprendida –aproximadamente– entre los 14 y 22 años.

La configuración de los límites que establece el autor en este caso para el grupo etario de la juventud se justifica por ser la etapa que abarca los años comprendidos entre los que se cursa la educación secundaria hasta el fin de los estudios universitarios. Por otro lado, también cabe destacar otra precisión incluida en esta definición: la relación de este sociolecto con el ámbito urbano, antes que el rural, pero sobre todo con el

académico o estudiantil. Como podrá comprobarse, tanto el campo de la educación como otros campos relacionados en cierta manera con este (estudio y vida académica, ocio, delincuencia) eminentemente urbanos conforman una base para la gran parte del léxico relacionado con la juventud. No obstante, hemos de recordar que el lenguaje juvenil no se reduce al estudiantil –más bien, este es una parte de aquel– y que debería incluirse dentro del sociolecto también a los jóvenes no estudiantes, así como a los no urbanos.

Para Hernández Alonso (1991: 15-18) “no es sino una variedad del registro coloquial popular, si bien con importantes caracteres propios.” Hace referencia a su carácter heterogéneo y no exclusivo de ningún país de habla hispánica, y aduce como principales características su “valor contractual y desmitificador de la cultura oficial”, y que “es anticonvencional, con tintes muy realistas, llena de humor e ironía y busca librarse de estereotipos, aunque cae en otros; y actúa como una marca distintiva de grupo, al que da cohesión”, para concluir que “es un lenguaje agresivo, ingenioso e hiperbólico”. Para este autor, más que el componente léxico, que considera “pobre” por verse restringido a unas parcelas léxicas muy delimitadas, el mayor interés para el estudio de esta variedad reside en sus recursos expresivos y de creación léxica –entre los que menciona como principales o más recurrentes la metáfora, metonimia, sinécdoque, sinonimia, polisemia, disfemismo, hipérbole, y frases antitéticas y con paradojas– y morfológicos, como la presencia del sufijo *-ta* y los acortamientos léxicos.

Aun así, también refiere rasgos que afectan al plano sintáctico y morfosintáctico, como ciertas construcciones intransitivas que se vuelven transitivas o atributivas en la jerga juvenil, y viceversa –como *ir de* + adjetivo, o *abrirse* por ‘marcharse’, *currárselo* por ‘esforzarse’– y la abundancia de perífrasis como *es que* y del *que* ilativo, o del *como* aproximativo, o la elisión de elementos. Sin embargo, estos rasgos que podríamos denominar más específicos de la lengua juvenil escasean más que los que esta jerga comparte con la expresión coloquial popular más general, “pero estos se reiteran con tal profusión que da la impresión de algo mucho más cuantioso de los que en realidad es”. (Hernández Alonso 1991: 19). Termina su recorrido por las características con las de tipo fonético, que son escasas, y por lo general, comunes también al registro popular coloquial que excede lo meramente juvenil.

2.4. LOS CURRÍCULOS OFICIALES

El lenguaje coloquial juvenil, puesto que se trata de una variedad periférica, no debería ser contemplado de una manera exhaustiva en el aula de ELE, sino que ha de llevarse al aprendizaje a través de una selección de sus rasgos. A la hora de seleccionarlos hemos de plantearnos cuáles de ellos cumplen los requisitos necesarios para formar parte del programa de un curso. Según anota Andión (*apud* Andión 2007: 6), estos rasgos deben ser “suficientemente perceptibles por el aprendiz” –esto es, que la identificación de los rasgos ha de poder producirse sin requerir amplios conocimientos de la variedad que se estudia, ni con el propósito de formar expertos en el tema–, “rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva” –o, dicho de otro modo, que si no ya su producción, al menos su comprensión, solucione algún tipo de obstáculo comunicativo o sea rentable de alguna manera para el hablante– y “tener un área o territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz” –en el caso de los estudiantes a los que va dirigida la unidad didáctica, este *input* tiene lugar durante la inmersión lingüística del alumno en España–.

Por otro lado, esta *variedad periférica* del curso estaría definida en relación a los conceptos de *variedad estándar* –definida por Moreno Fernández (*apud* Barrios 2014 :3) como la “variedad lingüística que no está marcada ni dialectal ni sociolingüística ni estilísticamente”– y *variedad preferente* –“la que corresponde al contexto de docencia y al tipo de naturaleza del curso, así como a los intereses, necesidades y circunstancias objetivas de los destinatarios” (Barrios 2014: 3)–. Si bien es cierto que este concepto de *variedades periféricas* se suele aplicar a los geolectos distintos de la *variedad preferente* –en el caso del curso en el que estaría integrada nuestra unidad didáctica, el español de España y, más concretamente, la variedad peninsular septentrional–, actuando a un nivel diatópico, quizá pudiera aplicarse también en otros niveles de variación, como el diastrático, el diafásico o el estilístico, teniendo en cuenta la definición de *estándar* referida antes.

Otro punto que parece ineludible dentro de este marco teórico es comprobar de qué manera o hasta qué punto se tienen en cuenta las distintas variedades de la lengua en los currículos oficiales de enseñanza de lenguas extranjeras; más en concreto, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) y, en el caso

concreto del Español como lengua extranjera, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

2.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

En su apartado 5.2.2., referente a la competencia sociolingüística –y puesta en relación estrecha con la competencia sociocultural– trata asuntos que “se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (MCERL 116).

Durante el breve inventario de los aspectos que se contemplan en esta competencia, en el apartado dedicado al registro (MCERL 117-118) se distinguen hasta 6 “niveles de formalidad” diferentes: junto a los de *solemne, formal y neutral* se encuentran también *informal, familiar e íntimo* –y no el *coloquial*, aunque estos tres últimos nos parezcan equivalentes– y se hace referencia explícita a la preferencia por el registro relativamente neutral en las primeras etapas del aprendizaje –hasta el nivel B1– “a menos que existan poderosos motivos en contra”, dado que “se debe tener cierta precaución al utilizar registros más formales o más corrientes, ya que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea y, en su caso, el ridículo”.

La sección prosigue recalcando la gran utilidad de las estrategias interculturales en la reducción de estereotipos relacionados con el dialecto o el registro, aunque reconoce al mismo tiempo que “la gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística ha demostrado ser problemática”. Concluye haciendo referencia a que idealmente es a partir del nivel B2 cuando debería verse que (MCERL 118):

los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos

Como puede comprobarse en la tabla de adecuación sociolingüística incluida en los anexos –véase el apartado 8.1.–, el usuario de nivel B2 puede expresarse “con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas”. Es en el nivel C1 donde se hace

mención por primera vez a la variedad coloquial y al argot, pues el alumno ya “comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático” y “reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro”, aunque “puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido”. Por último, el nivel más alto contempla a un alumno que es capaz no solo de reconocer, sino también de expresarse, en todo tipo de registros y es capaz de tener en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas que tiene con sus interlocutores.

Por tanto, puede concluirse que el MCERL recomienda dedicar atención a otras variedades que difieran de la estándar o de la preferente solo a partir del nivel B2, en el que se espera que hayan alcanzado el nivel umbral en estas variedades, para introducir otro tipo de registros más o menos cultos paulatinamente, incluso los argóticos en los niveles superiores. Por otro lado, y más allá de cualquier otra mención a lo informal o coloquial, nada se dice de forma manifiesta acerca del lenguaje coloquial específicamente juvenil, aunque este sí que pueda incluirse en la variedad de registros que contempla este documento para los niveles superiores.

2.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

Las primeras referencias a lo coloquial en el PCIC aparecen en los objetivos generales para los niveles intermedios de los estudiantes de español en su dimensión como agentes sociales. Recordemos que el PCIC, de acuerdo con el MCERL, contempla al alumno desde una triple perspectiva: como *hablante intercultural*, como *aprendiente autónomo*, y como *agente social*, descrito este en la introducción a sus *Objetivos generales* como quien “ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social”. Dentro de esta perspectiva, se consideran tres aspectos: “las *transacciones* que habrá de ser capaz de llevar a cabo el alumno o el aprendiente en relación con sus propias necesidades”, “las *interacciones* sociales en las que participa como miembro de una comunidad” y “los *textos*, orales y escritos, con los que podrá desenvolverse en relación con sus propias necesidades y objetivos”.

La primera mención a variación del registro se encuentra dentro de los objetivos transaccionales del nivel B1, donde se dice que los alumnos han de comunicarse

“adecuadamente en un registro neutro, aunque con suficiente flexibilidad como para adaptarse a diferentes situaciones”. Por otra parte, a los alumnos de nivel B2 se les presupone ya cierta capacidad de adecuación al registro, cuando “disponen de los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para participar en los intercambios comunicativos con un grado de fluidez, precisión y naturalidad suficientes como para que sus interlocutores no tengan que hacer un esfuerzo especial” al mismo tiempo que “consideran el efecto que producen sus comentarios y tienen en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias” (PCIC, Relación de objetivos B1-B2, 1.1.). Es en los niveles superiores donde se hacen referencias a la variación en el registro o a la variedad coloquial más explícitamente, puesto que en el nivel C1 “utilizan el registro adecuado a cada tipo de situación y se desenvuelven de forma coherente y consistente en distintos registros (familiar, neutro, formal, solemne, etc.)” –como puede comprobarse, se repite la misma terminología utilizada por el MCERL para los distintos niveles de registro–. Por su parte, en el C2 “se desenvuelven sin problemas en distintos registros y tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales”.

En cuanto a los objetivos de participar en interacciones sociales, los pertenecientes a los niveles intermedios están formulados de manera más general y van desde la suficiencia de recursos en diferentes situaciones del B1 hasta la fácil disposición de ellos del B2. En cambio, en el nivel C1 ya han de ser “capaces de adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores” y de reconocer registros o incluso “captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, aunque puede que necesiten confirmar detalles, sobre todo si el acento es desconocido”, mientras que los alumnos del nivel C2 “tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y saben apreciar los niveles connotativos del significado” o hasta gozan ya de una gran sensibilidad sociolingüística y sociocultural, puesto que “son conscientes de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y saben reaccionar en consecuencia” (PCIC, Relación de objetivos C1-C2, 1.2.).

Los objetivos de desenvolverse con textos orales y escritos de los niveles intermedios se restringen explícitamente “a un nivel de lengua estándar” en el nivel B1, mientras que en el B2 pueden darse “en cualquier tipo de habla”, aunque se puntualice

que “la pronunciación debe ser formal en el registro de la norma culta, el tema razonablemente conocido y el desarrollo del discurso articularse con marcadores explícitos” si se trata de un texto que entrañe mayores dificultades (PCIC, Relación de objetivos B1-B2, 1.3.). En los niveles superiores puede notarse una mayor versatilidad y capacidad de adecuación al registro, puesto que en el nivel C1 “son capaces de reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales y de apreciar cambios de registro”, y en el C2 ya son perfectamente capaces de “comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos” e incluso “comprenden conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual” así como “interpretan de forma crítica prácticamente cualquier tipo de texto, incluidos los abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos” (PCIC, Relación de objetivos C1-C2, 1.3.).

Como puede observarse hasta aquí, la variación en el registro o la implementación del español coloquial no se empieza a introducir hasta el nivel B2 para después aparecer profusamente a lo largo de los niveles superiores, tal y como se advierte más adelante en la introducción a su apartado *Funciones*:

La mayor parte de los exponentes responden a muestras de lengua oral y se ha optado por un registro neutro o estándar hasta B1 (con el fin de facilitar su uso en contextos de comunicación diversos). La presentación de las marcas de registro (coloquial, formal) se inicia en B2 y es abundante en C1 y C2. De hecho, en lo que respecta al *tenor* (grado de formalidad en los tratamientos, cambios de código, etc.), la selección de los exponentes se encuentra determinada a partir de B2. De este nivel en adelante, se entiende que el inventario debe proporcionar los recursos que el alumno precisa para desenvolverse en los diferentes contextos que se describen en los objetivos generales de los Niveles de referencia para el español. El resto de los rasgos del contexto que define el registro, esto es, el *campo* (léxico específico de acuerdo con el tema tratado y la esfera de actividad en que tenga lugar la interacción) y el *modo* (mayor o menor grado de planificación del discurso según el canal —oral o escrito— utilizado), se toman como bases determinantes para la selección y presentación de los exponentes en los niveles C1 y C2, especialmente en este último.

En cuanto a los rasgos vulgares o malsonantes, algo que puede atañer en particular a las variedades juveniles, se reconoce explícitamente que “no se han recogido exponentes ni léxico pertenecientes al registro vulgar” y que aquellos que “pertenecen a un evidente registro coloquial se hallan indicados con la mención [coloquial]. Sin embargo, términos de más difícil o borrosa clasificación diafásica (así, registros

«familiar », «informal», etc.) no están indicados.” De este modo, podría decirse que por un lado el PCIC no modifica la ambigua clasificación de registros del MCERL, que reproduce en su documento, pero que al mismo tiempo es consciente de sus carencias y de la problemática inherente al estudio de la variedad diafásica y su implementación en los programas educativos de español como lengua extranjera. Este punto concluye haciendo referencia a la necesidad de un mayor dominio de las estrategias conversacionales relacionadas con la cortesía verbal para aquellos contextos de menor formalidad y al mismo tiempo a otra necesidad de un conocimiento de los convencionalismos en los contextos más formales.

2.5. LENGUAJE JUVENIL: ORÍGENES Y LA CONTRACULTURA

Aunque el término *contracultura* no es algo que deba definirse aquí³, por atenernos más sucintamente al tema principal del trabajo, incluir un breve apartado que trate este movimiento cultural que tan estrecha relación guarda con las últimas generaciones de jóvenes se nos antojaba apropiado en cierta manera a la hora de dar una explicación del por qué se incluyen tantos términos procedentes de ambientes más o menos marginales o incluso *lumpen* en determinados sociolectos juveniles (como los que se han dado en llamar *cheli* o *pasota*). Nos referimos a aquellos términos procedentes del ámbito de la drogadicción o la delincuencia, para los cuales el lenguaje juvenil supone una especie de catalizador hacia el léxico de índole más general y no necesariamente relacionado con la juventud.

No se pretende abordar aquí una explicación extensa de las circunstancias históricas, sociales y culturales que originan los principales movimientos contraculturales que han abrazado en mayor o menor medida las diferentes generaciones de jóvenes desde mediados de los años 60 en las sociedades occidentales, ni tampoco del caso concreto de España. Sin embargo, arrojar algo de luz acerca de su origen y su relación con la juventud puede ser de gran utilidad para explicar la idiosincrasia de estos sociolectos juveniles, en consonancia con la frecuente adopción de actitudes antiautoritarias y subversivas de las que con frecuencia hace gala la población joven.

³ Para ahondar más específicamente en la definición de contracultura, véase Hall *et al.* y de Rodríguez (2002, 2006) incluidos en la bibliografía.

Parece ser de opinión prácticamente unánime que la contracultura tiene sus orígenes tras la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo con el *baby boom* de algunos países anglosajones, que supuso un posterior aumento de la juventud, y seguida de una época de un “intenso desarrollo económico, técnico y social que trajo consigo también importantes cambios culturales” que algunos han dado en llamar “tercera revolución industrial” o “revolución de la información” (Rodríguez González, 2006: 7). Es en esta época donde parece suceder un cambio en el modelo de autoridad: los adultos y todo lo relacionado con el pasado y la tradición ven menoscabada su autoridad y hegemonía cultural, hasta entonces imperante, en favor de las innovaciones y las promesas de futuro por las que se ven atraídos los jóvenes. Poco a poco, la juventud empieza a rechazar todo lo antiguo o tradicional, y se llevará a cabo una crítica de los valores establecidos y una revalorización de lo moderno, sobre todo si subvierte o transgrede deliberadamente aquello que le precede.

De esta forma, se produce un cambio en el paradigma de la mimesis: ya no son los jóvenes los que van a intentar parecerse a los mayores (de hecho, van a pretender distanciarse y diferenciarse de ellos en la medida de lo posible), sino que a partir de ahora “la sociedad concede cada día un papel más influyente a los jóvenes” (Hernández Alonso, 1991: 15), y cada vez con más fuerza van a ser los mayores los que intenten parecerse a los jóvenes y adoptar sus nuevas costumbres, de manera que de tal suerte que “pasó a considerarse casi como una nueva clase o estamento social, que tomó conciencia de sí misma y de su poder rompiendo con la atonía de épocas pretéritas” (Rodríguez González, 2006: 7).

Surgiría de esta manera, en respuesta a los cánones autoritarios imperantes en la sociedad y la cultura, y al amparo de las protestas estudiantiles de carácter contestatario y libertario (con hitos como las protestas de Berkeley y París durante la segunda mitad de los años sesenta), la adopción de determinadas actitudes y costumbres identificables claramente con la juventud: tanto nuevas corrientes musicales que expresen sus actitudes, como cambios en las costumbres que manifiesten este cambio de actitud, que van desde la nueva indumentaria, como el pelo largo o la estética colorista y recargada, hasta la eliminación de tabúes y liberación en las relaciones sexuales⁴.

⁴ “Yet, not only has the period since the war witnessed the rise of quite distinctive kinds of ‘expressive movements’ among middle-class youth, different from the school or ‘student’ cultures of the prewar period, but, as we get closer to the 1970’s, these have attracted, if anything, more public attention—and

Es en la crítica de todo lo anterior y en esta ruptura deliberada de las tradiciones asociadas a lo adulto donde hay que rastrear la génesis de una identidad propia, de una actitud de vivir al margen de lo que dicta la sociedad convencional, de la búsqueda de una idiosincrasia que defienda unos valores morales alternativos y tenidos como propios y, en definitiva, de lo que aún a todo lo anterior: la contracultura o cultura *underground*. El movimiento *hippie* (heredero en cierta medida de los *beatniks* de los años anteriores) supondrá la cabeza más visible de esta tendencia y a partir de Estados Unidos no tardaría en expandirse por otros países occidentales, como anota Hall *et al* (1976: 61):

The Hippies of the later 1960's were the most distinctive of the middle-class sub-cultures. Their cultural influence on this sector of youth was immense, and many counter-culture values must still be traced back to their Hippie roots. Hippies helped a whole quasi-bohemian sub-cultural *milieu* to come into existence, shaped styles, dress, attitudes, music and so on. The alternative institutions of the Underground emerged, basically, from this matrix.

En el caso de España, este movimiento contracultural tardaría algo más en llegar. Las protestas y manifestaciones universitarias de los años setenta presagiaban ya el advenimiento de la caída del régimen franquista, que se encontraba próximo. Sin embargo, no sería sino tras la muerte del dictador Francisco Franco y con el fin del régimen franquista en 1975 cuando las nuevas corrientes juveniles calaran más en la sociedad española, ante la que se abría ahora una nueva etapa más receptiva de todo lo nuevo y más crítica con todo lo anterior.

Sin embargo, esta época de transición política se vería marcada por la crisis económica de 1973, que traería consigo una situación de precariedad laboral y económica, y con ella un descontento generalizado que afectaría no solo a los sectores universitarios, sino también a otros grupos juveniles y especialmente a la clase social baja. Al respecto de esto, Rodríguez González (2006: 10) apunta:

reaction—than their working-class counterparts. We point, of course, not simply to the growing involvement of middle-class youth with the commercialised popular culture and leisure associated with 'Youth Culture', but the appearance of quite distinct 'subcultural' currents: the Hippie movement; the various 'deviant' drug, dropout and gay sub-cultures; the elements of cultural revolt in the student protest movements, etc. Most significant is the widespread cultural disaffiliation of broad sectors of middle-class youth—the phenomenon of the Counter-Culture. This has, in turn, been linked with the general radicalisation and politicisation (and de-politicisation) of some middle-class youth strata." (Hall *et al.*, 1976: 60)

La combinación de todas estas circunstancias explica el especial relieve que adquirió en la sociedad marginal -y fuera de ella- la figura del pasota, como se llamó al que pasaba de todo. A pesar de lo impreciso del término, los pasotas auténticos -tomados en su sentido marginal- contaron con algunos rasgos distintivos, entre ellos el odio al sistema, las drogas, el rechazo al trabajo, el desaliño, la bisexualidad. A menudo los pasotas fueron confundidos con los progres por su indumentaria y parte de su simbología, pero les separaba su fe en el sistema, lo que no estaba reñido con su crítica.

Con el tiempo, a estos dos grupos mencionados les sucederían una serie de subgrupos o tribus urbanas más o menos contraculturales, que surgirían a tenor del nacimiento de nuevos movimientos musicales, pasajeros en mayor o menor medida: con el rock surgirían los rockeros, y con cada nuevo estilo, una nueva tribu, como metaleros, punks o punkis, skinheads y rastas, y más recientemente los raperos, reggaetoneros, *ravers* o raveros, etc. Además, aparte de los grupos o grupúsculos que conforman estas tendencias, también algunas de las propias tendencias han recibido nombre: durante los setenta, el movimiento se conocería como el *Rollo*, durante los ochenta, la movida madrileña, etc. Todos ellos contribuirían a conformar el tapiz de gran heterogeneidad contracultural que puede observarse en la actualidad.

Cabe mencionar que la diferenciación entre unas y otras subculturas a menudo es difícil de establecer, pues son muchos los rasgos compartidos por estas subculturas más o menos subversivas o resistentes con respecto a la cultura que podría denominarse oficial o dominante. Además, la mayoría de ellas son más o menos parecidas entre sí, además de pasajeras, lo cual complica en sumo grado establecer los límites que las separan, como indica Hall *et al.* (1976: 61):

All these tendencies came to a partial fusion in the period between 1967 and 1970—the high point of the CounterCulture. This formation, too, has fragmented in several directions. The two most distinctive strands flow, one way, via drugs, mysticism, the ‘revolution in life-style’ into a Utopian alternative culture; or, the other way, via community action, protest action and libertarian goals, into a more activist politics. What we have here, in short, is a host of variant strands, connections and divergencies within a broadly defined counter-culture *milieu*, rather than (with the exception of the drug and sexual sub-cultures) a sequence of tightly-defined, middleclass sub-cultures.

Por tanto, al calor de estas nuevas actitudes y valores que la contracultura o subculturas juveniles van a postular, se torna necesario un lenguaje especial, o al menos distinto del “normal”, que sirva, por un lado, de vehículo para tales ideas y, por otro, de

estandarte que les identifique como grupo. Así, según apunta Rodríguez González (2006: 33):

A tenor de una misma filosofía, de un rechazo a la sociedad en que vivían, los pasotas y demás gente del "Rollo" o de la "movida" desde un principio utilizaron un lenguaje marginal muy característico conocido con distintos nombres: *lenguaje del rollo, rockero, pasota, cheli*; este último por referencia a los chelis del ambiente marginal madrileño, para muchos el principal foco de difusión.

Tras esta parte centrada en la delimitación del marco teórico, en la que hemos intentado mostrar las cuestiones más importantes en cuanto a la definición del fenómeno, su inclusión en los currículos oficiales o sus orígenes y su relación con la contracultura, pasemos ahora a realizar un breve recorrido por las características morfológicas y léxico-semánticas que mejor caracterizan el español coloquial juvenil.

3. RECURSOS EXPRESIVOS Y DE CREACIÓN LÉXICA

Los estudios de los expertos en la cuestión que concierne a la caracterización de los sociolectos juveniles con respecto al lenguaje estándar coinciden más o menos en adjudicar un mayor peso al componente léxico y morfológico que al sintáctico o fonético (Rodríguez 2006: 16), aunque esto no quiera decir que estos últimos se encuentren exentos de elementos que podríamos denominar como juveniles.

Rodríguez reconoce que la mayor diferencia “estriba más que en el significado – los referentes son los mismos– en el significante, lo que da al significado un valor claramente connotativo, las más de las veces peyorativo” (2006: 16-17). Este hecho está directamente relacionado con la función expresiva del lenguaje, puesto que lo importante para el emisor es caracterizarse a sí mismo con respecto de sus otros interlocutores, ya para marcar diferencias frente a aquellos que no son de su mismo grupo o para reducirlas identificándose a sí mismo con otros que considera dentro de su grupo.

Por otro lado, en cuanto al componente léxico de estas variedades juveniles, es preciso destacar que algunos términos son muy abundantes en determinadas parcelas del léxico –como el relativo a los estudios, al ocio o el procedente de ámbitos tabú como el sexo o lo escatológico, o marginales como la delincuencia, las drogas y la prostitución–, e incluso puede llegar a producirse una gran proliferación de términos, sinónimos o cuasisinónimos, para un mismo referente o concepto, lo que Halliday ha dado en llamar

“sobrelexicalización” (1994: 217). Esta suele darse en las jergas y argots o lenguajes técnicos o especializados en determinados dominios de la realidad. Por ejemplo, sustantivos relacionados con el ocio, como los sinónimos de borrachera –*bufa, caraja, castaña, ciego, cogorza, curda, melopea, merla, moco, pedo*, etc.– o de la marihuana –*yerba, maría, rama, mata*, etc.–, o del acto de besarse –*liarse, enrollarse, darse el lote, darse el filete, morrearse, comerse la boca*, etc.–.

Otro fenómeno que tener en cuenta es el de la “relexicalización” (Halliday 1994: 217), mediante el cual los términos se reetiquetan, reorientando su significado y ganando uno nuevo, o incluso siendo utilizadas intencionadamente con el significado inverso –mediante recursos irónicos como la antífrasis–, o incorporando directamente palabras nuevas o neologismos. Para la relexicalización pensemos, por ejemplo, en el caso de *pedo* –‘borrachera’–; para la antífrasis, utilizar la palabra *hotel* para referirse a la cárcel; por otro lado, un ejemplo claro de neologismo sería utilizar *chill* para decir ‘tranquilo’.

Otra característica de estas expresiones léxicas propias de los sociolectos juveniles es su evanescencia y su carácter efímero, que está relacionado directamente con lo efímero y transitorio de la edad juvenil, aunque “lo normal es que varias de ellas permanezcan por un tiempo en el uso de diversas subculturas” (Rodríguez 2006: 17). Aun así, algunas de estas expresiones lograrán permear al lenguaje coloquial general y no adscrito a un grupo etario concreto, y prolongando en el tiempo de esta manera su presencia en la lengua.

Para la clasificación de los recursos expresivos más frecuentes en los sociolectos juveniles nos hemos servido principalmente de la aportada por Rodríguez (2006: 17-18), que distingue cuatro tipos: cambio de significante, cambio semántico, cambio de código y cambio de registro o estilo.

3.1. CAMBIO DE SIGNIFICANTE

3.1.1. Prefijación

En este ámbito, según apuntan Casado y Loureda (2012: 5) se ha producido un cambio en la preferencia del uso de aumentativos mediante los sufijos clásicos del español –*ón, -azo, -ote* en favor de los prefijos cultos de origen grecolatino *super-*, *hiper-* y *mega-* “preferidos por su expresividad”, siendo el primero de estos tres el más

frecuente y el menos marcado en cuanto a modalidades de habla. Parece que provienen del lenguaje llamado *pijo*, y especialmente del sector femenino, según Regueiro (*apud* Casado y Loureda 2012: 5). Pueden añadirse a palabras de cualquier categoría morfológica, lo que les hace mucho más productivos que los sufijos aumentativos: *superinteresante, superguay, superbién, superpoco, superenamorzarse*, etc. Por otra parte, los aumentativos formados por sufijación, como *-ón/-ona* parecen ser de presencia muy escasa, aunque dejan rastros en algunos términos de argot juvenil tales como *mogollón, subidón, bajón/bajona, botellón* o *botellona*, etc. (Marimón y Santamaría, 2001: 24). Quizá la única excepción a esto sea el sufijo *-aco/-aca*, muy productivo últimamente.

3.1.2. Sufijación

Este tipo de procedimientos derivativos incluye los diminutivos, aumentativos y peyorativos. Marimón y Santamaría destacan el abundante uso de diminutivos que, más que indicar una disminución de tamaño, “aportan claras connotaciones afectivas” (2001: 16). Entre las diferentes variantes de diminutivos que presenta el español peninsular, la elección de una u otra viene determinada sobre todo por el geolecto, siendo la más frecuente y la menos marcada *-ito/a*.

En cuanto a los sufijos propiamente peyorativos, Marimón y Santamaría no documentan muestras significativas de uso, salvo el sufijo *-oso/a* asociado a cualidades desagradables, concluyendo que puede ser síntoma de que “el lenguaje juvenil tiende a asociar este sufijo especialmente a ese determinado tipo de lexemas”, como en *horroroso, sospechoso, mafioso, mentirosa, receloso, vergonzoso, penoso, asqueroso y rencoroso* (2001: 27).

-ata / -eta / -ota

Según apunta Casado Velarde (1981: 323), este elemento a menudo ha sido dejado fuera de los inventarios de sufijos castellanos, aunque ejemplos de su uso se puedan rastrear desde hace bastante tiempo –apareciendo en el *Diccionario de Argot Español* (1905) de Luis Besses– y siga todavía vigente con bastante frecuencia en la lengua juvenil actual. La *Nueva gramática de la lengua española* sí lo recoge, adjudicándolo a la “lengua juvenil de España” (NGLE 2010: 129).

Al contrario de lo que podría pensarse, este sufijo, presente en palabras como *bocata, bugata, camareta, cubata, drogata / drogota, fumeta, pegata, porreta, privada, sociata, ordenata, segurata, grifota, pasota, chuleta*, no imprime en la palabra a la que se aplica ningún cambio de significado ni matiz apreciativo o despectivo. Es importante recalcar que el significado de la palabra derivada mediante este sufijo no varía lo más mínimo el significado denotativo de la palabra simple, afectando este sufijo solo a su carácter expresivo o connotativo. Dicho de otra manera, su empleo simplemente pretende identificar al hablante como perteneciente al grupo de la juventud, o relacionado con este de alguna manera. De hecho, el empleo de este sufijo y sus variantes suele relacionarse con el argot de la delincuencia y las jergas *cheli* o *pasota*, que lo incluye en su nombre (Casado Velarde 1981: 326). De este modo, su uso por parte de la comunidad juvenil menos cercana al ámbito de la delincuencia podría obedecer tanto a una intención críptica de transmitir el mensaje –dificultar su comprensión por parte de aquellos que no pertenezcan a su grupo social– como a una intención de reivindicación de la identidad propia o la pertenencia a un grupo.

Cabe mencionar que se trata de un sufijo epiceno (esto es, invariable en cuanto al género) y que no se trata de las formas femeninas de los sufijos *-ato* ni del diminutivo *-ete* o el aumentativo *-ote* (correspondientes a *-ata* y sus variantes *-eta* y *-ota*), ni tampoco constituyen ejemplos de este tipo de derivados los latinismos, que pueden formarse a su vez a través de otros sufijos (proparoxítonos todos, como *-crata* o *-pata*), ni determinados italianismos o arabismos. Todas estas palabras tienen un amplio recorrido en la lengua castellana y guardan o poca relación o ninguna con los términos más recientes que aparecen en la lengua juvenil actual, que Casado Velarde (1981: 325) ha dividido en dos grupos principales:

- Formaciones “regulares”, en las que el sufijo se aplica a la raíz de la palabra base, según las reglas generales de derivación léxica y sufijación del castellano. Estas palabras se encuentran en retroceso y su uso es cada vez menos frecuente.
- Formaciones en las que el sufijo sustituye una parte de la palabra base, sea esta otro sufijo o no. Muchos de los ejemplos que conforman este grupo presentan un uso prolongado en la lengua, y es posible que el hablante haya perdido conciencia de la relación entre la palabra base y su derivada. Este segundo grupo es sin duda el más mayoritario en la actualidad.

A estos dos grupos el autor añade un tercero que englobaría todos aquellos términos cuya presencia es fácilmente rastreable en el lenguaje juvenil, pero para los cuales no es seguro adjudicar una palabra base clara.

También hemos de advertir de que se da una alternancia del sufijo mayoritario *-ata* con sus variantes menos frecuentes *-ota* y *-eta*, aunque es difícil establecer en qué criterios se basa esta variación del sufijo. En cambio, para Hernández Alonso (1991: 18), que también recoge términos acabados en *-uta* –como *bisuta* ‘bisutería’– “propriadamente es el sufijo *-ta* precedido de la vocal de transición correspondiente”.

En un trabajo posterior, Sempere (*apud* Casado y Loureda 2012: 6-7) divide los usos de este sufijo en dos: uno como “sufijo agentivo animado, con carácter despectivo en origen o gentilicio, o bien despectivo en condición social o afectivo en camaradería” –presente en palabras como *ecuata* ‘ecuatoriano’, *japonata* ‘japonés’, *morata* ‘moro’, o *fumata*, *jubilata*, *segurata*, *sociata*, etc.– y otro como “intensificador nominal en sustantivos no animados” –como los de *bocata*, *cubata*, *ordenata*, *privata*, *pegata*, etc.–.

En cuanto a una posible explicación del origen del sufijo y de cómo se ha extendido su uso, parece razonable pensar, como argumenta Casado Velarde (1981: 326), que esta sucediera a partir de un “término de prestigio” difícil de determinar, pues parece que la presencia de este sufijo en nuestra lengua puede rastrearse desde el lenguaje de germanía de los siglos anteriores y ha cobrado una fuerza creciente a partir de la segunda mitad del último siglo “al amparo de la ideología contracultural de la que hacen gala los jóvenes *pasotas*”.

-eto

Presente en palabras como *bareto* –de *bar*–, *picoletto* –de *piccolo*, ‘guardia civil’–, o *calcetos* –‘calcetines’–, también se ha agregado a ciertos términos para designar a tribus urbanas: *punketo* –desde *punk* o *punki*–, *skinetto* –desde *skinhead*–.

-uqui

Aunque poco habitual, se documenta también este sufijo, procedente del lenguaje pijo o femenino, según Vígara Tauste (*apud* Gómez Capuz, 2007), y posiblemente se haya extendido a partir de la palabra modelo *fiestuqui* –de *fiesta*– a otras formaciones documentadas en el lenguaje juvenil como *marchuqui* –de *marcha*– o *fotuqui* –de *foto*–.

-ada

Marimón y Santamaría lo documentan “utilizado con el matiz apreciativo-aumentativo de «gran cantidad de»” en palabras como *copiada* ‘acto de copiarse en un examen en una cantidad importante’ (2001: 25). También como sufijo nominalizador aportando el significado de “acción peculiar” o “acto propio de” en *burrada*, *chorrada* o *pijada* (2001: 28). Jørgensen (2013: 159) recoge *triunfada*, *empachada*, *feada* o *guapada*, entre otras.

-azo/-aza

Se trata del sufijo aumentativo con mayor actividad y puede utilizarse con varios valores: con el valor de acción o golpe –*pelotazo*, *batacazo*, *portazo*–, con valor estrictamente aumentativo –*herpazos*, *polvazo*– y con valor metafórico y fuertemente expresivo: *coñazo*, *peñazo*, *carnaza*, *venazo* (Marimón y Santamaría, 2001: 96). Por su parte, Jørgensen (2013: 159) recoge *incordiazo*, *puritazo*, *bolsazo*, *guarrazo*.

-aco/-aca

Este sufijo aumentativo ya se atestiguaba antes en formas como *sudaca* –‘sudamericano’, usado despectivamente–, pero últimamente se ha vuelto más productivo y puede encontrarse en casos como *bichaco* o *bicharraco*, *tiparraco*, *pantacas*, *pintaca*, etc.

-ero/-era

Este sufijo patrimonial, que en la lengua general principalmente origina nombres de oficios y ocupaciones, es también de gran productividad en el lenguaje juvenil: *bloguero*, *cañero* – ‘persona que lleva mucha marcha o produce sensaciones fuertes’–, *fiestero*, *grafitero*, *porrero*, *rapero*, *tuitero*, etc. Marimón y Santamaría recogen además *hamburguesero*, *patatero*, *dominguero*, *chapucero* y *trapichero* como “recientes creaciones idiomáticas propias del lenguaje coloquial” (2001: 29).

-eras

Este sufijo de origen popular genera adjetivos invariables, sobre todo a partir de otros adjetivos, como *rojeras*, *guaperas*, *sorderas*, *soseras*, aunque también puede documentarse alguna a partir de sustantivos, como *voceras*.

Finales en -i

Este fenómeno consiste en la sustitución de la vocal final de la palabra por la vocal *-i*, menos frecuente en nuestro idioma. Parece ser más reciente que otros sufijos y está presente en palabras como *chupi* –‘estupendo’–, *churri* –‘chica, novia’–, *colegui* –desde *colega*–, *keli* –‘casa’– o *friki* –‘extravagante’, pero también ‘persona que practica desmesurada y obsesivamente una afición’–, o el saludo *holi* u *holis*.

-e

Es un sufijo nominalizador a partir de verbos de la primera conjugación, en derivados cada vez más habituales como *acojone*, *alucine*, *chute*, *desmadre*, *desmelene*, *despelote*, *flipe*, *ligue*, *rechace*, *remate*, *saque*, *vacile*, etc. (Casado y Loureda 2012: 7). Según apunta la *Nueva gramática de la lengua española*, “buen número de los derivados en *-e* son creaciones recientes propias sobre todo en la lengua juvenil y deportiva” (NGLE 2010: 108).

-ing

Este pseudosufijo procedente del inglés ha cobrado una fuerza creciente tanto en la lengua de los jóvenes como en la general, formando pseudoanglicismos a partir de voces españolas, sobre todo para designar actividades físicas de algún tipo: *vueling*, *puenting*, *balconing*, *sofing* –desde *sofá*–, etc. (Casado y Loureda 2012: 8).

3.1.3. Acortamientos léxicos

Otro procedimiento morfológico fácilmente identificable con la juventud consiste en el acortamiento léxico, un fenómeno que no le es ajeno a la lengua coloquial de carácter más general ni tampoco a la lengua que podríamos llamar estándar, como pueden ser *bici*, *cine*, *foto*, *moto*, *tele* o *zoo*.

Algunos de ellos son muy atribuibles al lenguaje coloquial, popular o juvenil, como *ampli* –amplificador–, *biblio* –biblioteca–, *cari* –cariño–, *cole* –colegio–, *depre* –depresivo–, *facul* –facultad–, *mani* –manifestación–, *poli* –policía–, *porno* –pornografía / pornográfico–, *pelu* –peluquería–, *profe* –profesor/a–, *progre* –progresista–, *protá* –protagonista–, *trapi* –trapicheo–, *uni* –universidad–, entre otros.

Según Casado Velarde (1989: 170), ejemplos como los anteriores cumplen dos características que otros acortamientos léxicos más propios del lenguaje juvenil no cumplen: todos son bisílabos y no implican grandes cambios fónicos con respecto a su forma no acortada.

En cambio, a este grupo habría que añadir otro de acortamientos trisílabos de carácter más fuertemente juvenil, como *anarca* –anarquista–, *anfeta* –anfetamina–, *calcetos* –calcetines–, *gasofa* –gasolina–, *ordena* –ordenador–, *majara* –majareta–, *manifa* –‘manifestación’, compárese con *mani*–, *masoca* –masoquista–, *okupa* –ocupador, ocupante–, *paraca* –paracaidista–, *pantacas* –pantalones–, *sudaca* –sudamericano–. Nótese la frecuente modificación de la vocal final, con clara preferencia por las formas terminadas en *-a* invariables al género, al estilo de los derivados mediante los sufijos *-ata*, *-eta* y *-ota*.

A este grupo podrían agregarse ejemplos como *bocata*, *cubata* o *sociata*, producto de acortamientos y adición simultánea del sufijo *-ata* o *-aca* –como en *sudaca*, despectivo para ‘sudamericano’, o *pantacas* ‘pantalones’–.

3.1.4. Composición, acronimia, parasíntesis

Los compuestos que siguen el esquema compositivo verbo + sustantivo en función de complemento directo son habituales no solo en el habla coloquial general, sino también entre jóvenes, y suelen crearse para referirse o caracterizar a personas, generalmente de manera despectiva. De entre los que recoge Casado y Loureda (2012: 8-9) destacan los de *pagafantas* –‘joven que acompaña a una chica, sin posibilidades de éxito en su relación’–, aunque Gavilanes y Cianca consideren que ha pasado de moda (2018: 160) *pintamonas* –‘jactancioso, presumido’– y *nini*, con esquema propio –‘joven que ni trabaja ni estudia’–.

Gavilanes y Cianca, en su estudio de 2018, recogen con este esquema solamente *metemierda* –‘persona que enreda y cizaña para que otros se lleven mal’–, aunque también recogen otro tipo de esquemas, como el de sustantivo + sustantivo, presente en *bocachancla* –con un significado similar al de *bocazas*–, *mocomierda* –‘bobo, tonto, pringado’–, *yonquilata* –‘lata o bote de cerveza de medio litro’–, o *perrofla*, reducción de *perroflauta* –‘joven que pide por la calle tocando la flauta y que suele ir acompañado de un perro’–, o el de adjetivo + adjetivo, como en los de *fofisano* y *gordibuena* –ambos

usados para referirse a gente atractiva y con ligero sobrepeso– o *heterobásico* –‘que es heterosexual y de mente un poco estrecha, tirando a machista’–, o de otro tipo, como los de *porfa* –reducción de *por favor*–, *simpa* –reducción de *sin pagar*–, *buenro* y *malro* –de *buen rollo* y *mal rollo*–, *finde* –de *fin de semana*–, *melafo/melofo* –reducción de *me la/lo follaba*– o el parasintético *ojiplático* –‘asombrado, sorprendido, con los ojos como platos’–.

Casos especiales los constituyen *amigovio*, *via* y *follamigo*, *ga* formados por acronimia –de *amigo* y *novio*, y *follar* y *amigo*, respectivamente– y que sirven ambos para referirse a un ‘amigo o amiga con quien se tiene relaciones sexuales esporádicas’, o el término de *viejoven*, creado como acrónimo de *viejo* y *joven* para designar a una ‘persona joven que parece vieja, o mucho más mayor, tanto físicamente como en su forma de pensar o de actuar’ (Gavilanes y Cianca 2018: 167). Otra creación relativamente reciente parece ser *juernes*, a partir de *jueves* y *viernes*, utilizado cuando se celebra el fin de semana el jueves porque se libra al día siguiente.

3.1.5. Ortografía hipercaracterizada

Este fenómeno, que se restringe solamente al ámbito de lo ortográfico, parece haber cobrado mayor fuerza con el creciente uso del lenguaje en la red y en medios de escritura no oficiales o al margen de lo académico. Si antes era frecuente verlo en pintadas o *graffiti*, o medios de comunicación contraculturales como revistas o fanzines y otros medios más o menos marginales, el uso de esta hipercaracterización ortográfica ahora ha impregnado también los chats, los foros, las redes sociales, o cualquier otro medio de escritura del que puedan hacer uso los jóvenes y que les permita expresarse sin la presión de escribir según la norma o que se prestan con mayor facilidad al empleo de sistemas taquigráficos o de cualquier otra economía en el lenguaje.

Quizá el fenómeno más llamativo o representativo sea la sustitución de la letra *c* por la *k* “suele tener unas connotaciones de tipo radical, anarquista” y puede documentarse desde finales de los años setenta en medios marginales y ámbitos contraculturales, como revistas o fanzines, o *graffiti* (Rodríguez 2006: 20).

Algunas de ellas ya han sido recogidas por el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, como *okupa* (‘dicho de un movimiento radical: que propugna la ocupación de viviendas o locales deshabitados’), en cuya nota etimológica

incluso se hace notar la grafía con *k*, “letra que refleja una voluntad de transgresión de las normas ortográficas”⁵, y *bakalao* (‘música discotequera, de ritmo repetitivo y machacón, compuesta con sintetizador’)⁶. Pero estas dos solo sirven de testigo de un fenómeno que goza de un cierto recorrido en nuestra lengua. La *k* es una letra poco usada en el castellano, y reservada solo a extranjerismos (tanto los menos recientes, como *bikini* o *anorak*, como los más, como *friki*) y étimos clásicos (como *kilo*), donde el uso de ella no es deliberado, sino obligatorio.

En cambio, esta hipercaracterización se hace siempre sobre palabras escritas con *c* y, aunque no sea propia del lenguaje escrito que podríamos llamar formal u oficial, puede documentarse fácilmente en otros ámbitos escritos más vinculados a lo oral, como el lenguaje en la red, o el de las pintadas. Ejemplos claros de este fenómeno son la frecuente escritura de *Vallekas* para el barrio madrileño de Vallecas⁷, y su emisora Radio Vallekas, o sus fiestas del Carmen o “La Karmela”, o la escritura alternativa de *kinki* (por ‘quinqui’) o *Kike* (por ‘Quique’, hipocorístico del nombre Enrique). También es muy frecuente dentro de la cultura punk, como puede verse en los nombres de bandas como Boikot, Elektroduendes, Envidia Kotxina, Eskorbuto o Kaotiko, entre otras.

Por otro lado, todos estos ejemplos de ortografía hipercaracterizada encajan dentro de la actitud contracultural de ruptura deliberada de convencionalismos y de la lucha contra lo oficial mediante soluciones alternativas. En este caso, se busca la habilitación del lenguaje como vehículo apto para la transmisión de estas actitudes mediante la transgresión deliberada de las reglas de ortografía o el establecimiento de unas reglas propias.

3.2. CAMBIO SEMÁNTICO

Este recurso de transferencia semántica, de gran rentabilidad en las hablas juveniles y “muy propio de todo argot, y de todo antilenguaje, [...] especialmente de tipo metafórico” (Rodríguez 2002: 37), consiste en el empleo de términos presentes en el habla general o estándar con un significado ampliado o modificado, lo que lleva a Casado y Loureda a distinguir entre dos tipos de neologismos semánticos: los

⁵ <https://dle.rae.es/okupa>

⁶ <https://dle.rae.es/bakalao?m=form>

⁷ Como puede verse, por ejemplo, en el siguiente artículo de opinión:
https://www.abc.es/espana/madrid/abci-vallekas-201903060116_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

autóctonos y los alógenos (2012: 11). Los autóctonos se producen “cuando un signo de la lengua adquiere un nuevo significado a través del uso por parte de los hablantes de esa lengua”. Por otra parte, los alógenos podrían considerarse préstamos parciales o préstamos semánticos, en los que un término ya existente en una lengua ha adoptado un nuevo significado a partir del que tiene en otra lengua. Entre los alógenos más recientes, aunque no sean exclusivos de lo juvenil, podrían incluirse los nuevos significados de *bizarro* y *viral*, que parecen haber adoptado los correspondientes significados de ‘extraño, raro, insólito’ y ‘que se extiende rápidamente, sobre todo por las redes sociales’ que tenían en lengua inglesa⁸.

Uno de los procesos más significativos y característicos de las hablas juveniles lo conforma la llamada metáfora cosificadora, mediante la cual se designa cualquier término relativo a la realidad humana a través de voces o expresiones de origen irracional, ya animales o vegetales, o directamente objetos. Casado y Loureda (2012: 12) anotan unos cuantos típicamente juveniles referidos tanto a ‘cabeza’ como a ‘capacidad intelectual’ o ‘cordura’ –*azotea, bola, bolo, cabolo, chola, coco, gaita, melón, perola, tarro, tiesto, pinza*, etc.–, así como a otras partes del cuerpo: *antena* por ‘oreja’, *alerón* por ‘axila’. Dentro de las metáforas animales, *jeta* y *morro* por ‘cara’ –y en sentido figurado, ‘desvergüenza’–, mientras que *morros*, en plural, se utiliza para ‘labios’, *patas* por ‘piernas’, *jamonés* por ‘muslos’, *peras* por ‘senos’, *mejillones* por ‘uñas de los pies’, etc. Estas metáforas procedentes del campo animal son también frecuentes en la lengua coloquial más general y no exclusiva de los jóvenes, pudiendo decir de una persona que es *un burro, un cerdo, un topo, una rata, un buitre*, etc.

También son frecuentes las metáforas humorísticas, tales como *cárcel* por ‘centro escolar’, *cambiar el agua al canario* por ‘orinar’, *cepillar* por ‘suspender un examen’ y también ‘tener relaciones sexuales’, *partirse la caja* por ‘reír a carcajadas’, *planchar la oreja* por ‘dormir’, etc., así como otras de “dudoso gusto, producto del disfemismo y la degradación semántica que comparten jergas marginales y juveniles” (Casado y Loureda 2012: 13), como las referentes a personas mayores –como *carroza* o *momia*– o a términos tabú como los órganos sexuales o lo escatológico, que muestran sobrelexicalización.

⁸ Para más información acerca de estos dos términos, puede consultarse el artículo de *Análisis de los neologismos semánticos viral y bizarro: un estudio de corpus* de Kateřina Lamaczová, disponible en http://elies.rediris.es/Language_Design/LD20/LD20_06_LAMACZOVA.pdf.

Entre los neologismos por sinécdoque cabe destacar los de *brincas* ‘persona propensa a discutir’, *brasas* ‘pesado, molesto’, *bocas* o *bocazas* ‘indiscreto’ o *agonías* o *ansias* por ‘agobiado, angustiado’.

3.3.CAMBIO DE CÓDIGO

Este recurso surge de la necesidad del joven de “referirse a conceptos comunes pertenecientes a campos semánticos muy concretos”, que “acude a palabras y expresiones ya existentes, procedentes de sociolectos con un código distinto al suyo, lo que le proporcionan un cierto aire exótico” (Rodríguez 2002: 43). Pueden distinguirse dos subgrupos principales: los términos provenientes de sociolectos marginales y los extranjerismos. Ambos han cobrado renovada importancia como caudal de términos juveniles en la reciente oleada de música y estética *trap* de procedencia marginal que tiene una gran influencia en la comunidad juvenil y adolescente de la actualidad.

3.3.1. Términos provenientes de sociolectos marginales

Estos sociolectos probablemente han sido los que hayan nutrido con mayor intensidad desde el habla pasota de los años setenta y ochenta hasta el lenguaje de los jóvenes de la actualidad, estén estos relacionados con el mundo marginal y la contracultura o no. Entre los sociolectos marginales podemos contar todas aquellas “hablas de grupos sociales tenidos como marginados, tales como gitanos, mercheros (o quinquis), delincuentes, prostitutas, chaperos (homosexuales prostituidos) y vagabundos, en suma, de cuantos llevan la marca del estigma social” (Rodríguez 2002: 43). Por otra parte, estudios como el de Marimón y Santamaría (2001: 59), centrados en el habla de jóvenes universitarios de Alicante, destacan la escasa presencia de términos procedentes de sociolectos marginales entre los universitarios, si bien reconocen que “este tipo de unidades y estructuras léxicas han pasado a formar parte de los usos coloquiales y menos formales de la lengua” y que se emplean “olvidando los orígenes jergales y la intención con que se crearon”.

Algunos de estos términos gozan de una presencia prolongada en el tiempo, documentados incluso en el *Diccionario de argot español ó Lenguaje jergal gitano, delincuente profesional y popular* de Luis Besses (1905), en ocasiones con apenas cambios sustanciales de significado y con gran vitalidad en el habla juvenil actual, como

bofia y *pasma* –‘policía’–, *achantarse* –‘callarse’–, el frecuente apelativo *tío/a*, *privar* –‘beber’–, *molar* –‘gustar’– o *basca* –‘aglomeración de gente, pandilla’–, entre otras que cita Rodríguez (2002: 44). Casado y Loureda (2012: 16), por su parte, citan *chungo* –‘difícil, complicado’–, *currar* –‘trabajar’ y su familia semántica, *garito* ‘local de diversión, bar, discoteca’–, *pureta* –‘anciano’–, *queli* –‘casa’– o *sobar* –‘dormir’–, entre otras.

3.3.2. Extranjerismos

La tendencia al préstamo léxico y semántico a partir de palabras extranjeras, especialmente los anglicismos, se ha producido mucho más intensamente sobre todo tras el incremento de uso de internet y redes sociales. En palabras de Félix Rodríguez (2006: 24):

En el presente siglo, y de una manera acusada en los últimos decenios, los préstamos de origen foráneo tienen un color predominantemente anglicista debido a la irresistible influencia tecnológica, cultural y política del mundo anglosajón, con los Estados Unidos a la cabeza.

Si anteriormente los anglicismos se manifestaban en nuestro lenguaje a través de la droga, el rock y los cómics, ahora lo hace mayoritariamente a través del lenguaje de internet y las redes sociales. De esta manera, podemos encontrar términos que están de moda como *blessed*, *crush*, *goals*, *hater*, *hype*, *living*, *mood*, *outfit* o *swag*, por mencionar algunos de los que Gavilanes y Cianca recogen en su estudio (2018).

Para Casado y Loureda, pueden rastrearse con más facilidad en ciertos grupos juveniles que en otros, como los *pijos*, los *grafiteros* y los seguidores del *hip-hop*, que “los incluyen en abundancia en sus conversaciones, como seña de identidad” (2012: 18), aunque quizá el que permea por igual en todos los subgrupos sea el anglicismo *flipar*, que desde el léxico de la droga ha ampliado su significado original de ‘encontrarse bajo los efectos de las drogas’ hacia el más positivo de ‘gustar’, ‘cautivar’, ‘entusiasmarse’, ‘maravillarse’, ‘asombrarse’, ‘extrañarse’.

3.4. CAMBIO DE REGISTRO

Otro rasgo característico del habla juvenil, y que comparte con otras hablas más o menos marginales, es que trasluce una intención de identificarse como un grupo diferenciado del resto, y por ello se produce una preferencia por las “formas que se

apartan de la norma, especialmente las más estigmatizadas”, en una especie de “camino del eufemismo al disfemismo” (Rodríguez 2002: 25-26):

Aunque el proceso venía larvándose en los años sesenta, alcanzó su mayor virulencia en la década de los setenta coincidiendo con el final del franquismo. Por esos años, una actitud fuertemente crítica, iconoclasta, desmitificadora, se apoderó de la cultura española. A su lado una oleada de vulgaridad creciente invadió nuestra vida diaria pues la reacción contra los cánones políticos vigentes llevó pronto a la juventud, trabajadora o universitaria, a identificar autoritarismo con mayor refinamiento, sistema dictatorial y buenas formas [...]

De esta manera, en el habla no solamente juvenil, sino coloquial en general, cierta cantidad de vulgarismos y “palabras malsonantes del tipo *cojonudo*, *de puta madre*, etc.” se han venido utilizando “con la mayor naturalidad” y, lo que es más, “con un carácter intensificador, enfático” (Rodríguez 2002: 26).

Según Gavilanes y Cianca (2018: 148), esta tendencia a extremar los rasgos vulgares puede darse “tanto en el léxico como en la expresión”, afectando también al plano fonético y morfológico, como en la eliminación de la *-d-* intervocálica o la apócope de *todo* y *para*. Sin embargo, esta se produce también en jóvenes que gozan de un nivel educativo alto, que lo utilizan como “rasgo de identidad o pertenencia a un grupo, incluso como modo de provocación, de choque o enfrentamiento ante el sistema lingüístico”. Por otra parte, también documentan en su estudio voces y expresiones típicas de registros más elevados o cultos, como *obviamente* y *en verdad*.

4. EL LÉXICO JUVENIL

Pasemos ahora a estudiar el componente que quizá es el más fácilmente reconocible y característico de las variedades juveniles. Es frecuente la opinión de que el habla de los jóvenes acusa cierta pobreza léxica, como también se ha dicho acerca del español coloquial. Esto puede explicarse porque, en lo que se refiere al léxico coloquial más general, que “está constituido por un conjunto restringido del léxico común”, muchas de sus unidades léxicas experimentan un “aumento de su capacidad significativa” y, como consecuencia, se vuelven polisémicas o incluso se utilizan de manera genérica, lo que acaba haciendo de ellas “proformas” o palabras comodín que se utilizan constantemente —como *tener*, *haber*, *hacer*, *pegar*, *cosa*, *eso*, *así*, etc.—. Por otro lado, es característico del español coloquial suplir esta clase de carencias mediante

recursos entonativos o gestos, o mediante el empleo de perífrasis o paráfrasis explicativas (Briz 1996: 60).

Por último, Briz recuerda que “son las características sociolectales y dialectales de los usuarios las que le otorgan cierto carácter peculiar” al léxico coloquial, que a menudo puede “adoptar y dar cobijo a ciertos neologismos, a voces de distintos lenguajes especiales y, sobre todo, del argot” y hace hincapié en que el “argot juvenil” es el paso intermedio entre el “argot delictivo” y el registro coloquial (1996: 62).

Centrémonos ahora en el léxico más puramente juvenil. En su trabajo *El léxico juvenil por áreas temáticas*, Adriana Mitkova ha llevado a cabo una clasificación de las constantes léxico-semánticas más frecuentes en las hablas juveniles –puesto que se trata de un “conjunto de variedades” heterogéneo, aunque no aborde la distinción “entre las particularidades léxicas del lenguaje pasota, el lenguaje cheli, el lenguaje pijo, el lenguaje estudiantil, etc. (Mitkova 2007: 3)”– divididas en una serie de áreas temáticas:

Un área bastante abundante en léxico parece ser la referente a las valoraciones, tanto positivas como negativas: entre las primeras, *cojonudo, acojonante, de puta madre, chachi, que te cagas, de la hostia, molón, guay, flipante, del copón, a tope, a lo bestia, ser una pasada, ser la hostia o ser la polla*; entre las segundas, *chorrada, chungo, puto, jodido, del carajo, de mierda, coñazo*, etc.

Son frecuentes, por un lado, los términos referidos al trabajo –*currar* y su familia léxica– y los estudios: tanto los referidos al propio ejercicio de estudiar –*chapar, hincar los codos, empollar, quemar neuronas, chupar flexo*– como los de faltar a clase –*fumarse las clases, pirarse, hacer pellas, hacer novillos*–, suspender –*catear, cepillarse, sacar/poner un rosco*– o copiar en un examen –*pegarse la copiada, hacer chuletas*–.

Por otro lado, son también bastante frecuentes los referentes a su contrapartida, el interés por divertirse y por el ocio: *movida, marcha, juerga, rollo*, y también los referidos a la bebida –*bareto, garito, privar, trincar, echarse unos pelotazos, birra, cubata*– o a los efectos que genera –*cocerse, coger/pillar un ciego, agarrarla, templarse, cogorza, melopea, castaña, pedo, pedal, bolinga, piripi, mamado*–.

Hay gran profusión de voces y expresiones que manifiesten su preocupación por la capacidad mental, como las referidas a pensar –*comerse el coco/tarro, estrujarse el*

melón, patinarle a uno las neuronas, cruzársele a uno los cables, írsele a uno la olla/pinza–, a comprender –empanarse, coscarse–, actuar compulsivamente –dar la venada/venazo–, o tener poca capacidad mental –estar pirado, decir paridas–.

Una prueba de la importancia que le otorgan a las actitudes es la gran cantidad de vocabulario que emplean para referirse a alguien que no comparte la suya –*gilipollas, capullo, cagueta, borde, bocazas, nota, ser un peñazo/plasta/tostón/coñazo, dar por saco, dar la brasa/coña, hinchar los cojones–* o que se encuentra en un estado alterado –*estar mal de la azotea/chaveta, estar como una cabra, estar hasta los cojones, estar quemado, estar hecho polvo, estar molido–.*

Tampoco son escasos los que expresan relaciones interpersonales de todo tipo: tanto para referirse a los jóvenes de su propio grupo –llama la atención que los hombres prefieran *los colegas, los chavales, la peña, la panda, el grupillo, la basca* o *la banda*, mientras que las mujeres prefieren formas analítico-descriptivas como *la gente con la que voy* o *el grupo de gente con quien salgo–* y apelativos –*colega, tío, tron(co), macho, chaval*, en ocasiones ofensivos o despectivos, como *cabrón, cabronazo, maricón, mariconazo–*, como para referirse a gente desconocida –*tío, pavo–*, o a gente de otros grupos sociales, como los padres –*los viejos* o *mis viejos–*, los niños o los hermanos pequeños –*enanos–* o los ancianos –*carroza, pureta–.*

Asimismo, es amplio el léxico referido a las relaciones sentimentales o amorosas –*ligues, rollos* o *rolletes–*: desde el compañero sentimental –*churri, chati, chorbo, ba–*, y diferentes tipos de besos –*muerdo, pico, pegarse un morreo/filete, morrease, darse el lote–*, hasta la masturbación –*hacerse una paja, matarse a pajas–* o las relaciones sexuales –*tirarse a alguien, mojar, meter, echar un polvo, polvazo, picársela, cepillarse a alguien–* o la falta o ganas de ellas –*no comerse un rosco, estar para un polvo, estar como un queso/tren, estar para comérselo/a, estar de toma pan y moja–*, entre otros.

Al hablar de la metáfora cosificadora, ya hemos hecho referencia a ciertas partes del cuerpo humano, que constituye otra área muy abundante en léxico –*morros, jeta, careto, jepeto, patas, napia, tocha, peras, delantera, pechuga, tetamen, zarpa, pinreles, buzón, ojete, retaguardia, culamen–* así como los órganos sexuales –*polla, chorra, bolas, chocho, conejo, chichi, almeja, pepe–*. Otros términos tabús tampoco escapan a la “sobrexicalización”, como es el caso de todo lo referente a las necesidades fisiológicas y lo escatológico –*giñar, echar lastre, tirarse un chusco, potar, echar la pota/raba,*

cambiar el agua al canario, echar un meo– o lo sobrenatural, como la muerte – *espicharla, estirar la pata, palmarla, pringarla, cascarla, estar fiambre, tieso*–.

Procedente sobre todo de los sociolectos marginales, hay abundante léxico referido a los cuerpos de seguridad del estado –*pasma, bofia, madera, maderos, monos, picolos, picoletos*–, a la cárcel –*trena, talego, trullo, maco*– o a las drogas –*manteca, mierda, mandanga, chocolate, hierba, grifa, maría, porro, farlopa, perico, caballo, jaco, speed, anfeta, chute, raya, china, tripi*–, su venta –*camello, trapichear, tener trapis, pillar*–, su uso –*ponerse ciego, colocarse, chutarse, esnifar, darle a la napia, rular*– o su efecto –*ciego, cuelgue, pedo, alucinar, flipar, subidón, bajón, bajona, subir, bajar, tener mono, estar con el pavo*–.

Por otro lado, el habla juvenil comparte también con el coloquial ciertas frecuencias léxicas, como las que menciona Briz (1996: 61): lexemas intensificados – como *horrible, montón, cantidad*–, abundantes exclamaciones e interrogaciones exclamativas, frases y expresiones metafóricas, especializaciones semánticas, o reguladores fáticos de todo tipo –como verbos de percepción, vocativos, o fórmulas de cierre enumerativo como *y tal, y todo, y esas cosas* o de cierre y refuerzo conclusivo como *y ya está, ni nada* o *y punto*–.

5. METODOLOGÍA

Para la recopilación de materiales teóricos sobre los que basar este trabajo en primer lugar se recurrió a la bibliografía recomendada y aportada por las tutoras, consistente en su mayoría en artículos y capítulos de monografías que trataran, ya por extenso o ya de manera más tangencial, el tema del lenguaje coloquial del español, y especialmente aquellos que versaran más específicamente sobre el lenguaje juvenil.

A pesar de no ser obras que se dediquen con mayor ahínco o hagan mayor hincapié en las características del sociolecto o sociolectos juveniles, *El español coloquial: Situación y uso* de Antonio Briz y *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2* de Margarita Porroche, que se incluyen en la sección de referencias bibliográficas, han sido de una ayuda inestimable, sobre todo en aquellas partes que se ocupan de delimitación del objeto de estudio y de las características del lenguaje coloquial de índole más general. Sus análisis de los contextos coloquiales o informales, aunque mucho más detallados y extensos que el

nuestro –por motivos de espacio y por amoldarnos más al tema propuesto– ha servido de valioso ejemplo para conformar nuestro inventario de rasgos coloquializadores y de las características de este lenguaje más amplio que sirve como molde para aquella variedad más específica, la juvenil, que en este trabajo nos ocupa.

Por otra parte, las circunstancias externas a este trabajo que han tenido lugar durante la recopilación de materiales y bibliografía y la redacción del propio trabajo han dificultado en cierta medida la búsqueda de materiales útiles, que a menudo se ha visto limitada a la recopilación de materiales disponibles de manera virtual en la red. Para emprender esta última, la utilización de repositorios virtuales tales como academia.edu researchgate.net y dialnet.unirioja.es se han revelado como tremendamente útiles a la hora de completar la bibliografía aportada en un primer momento por las tutoras, sobre todo a la hora de encontrar trabajos que trataran de manera más específica y pormenorizada la cuestión de los sociolectos juveniles.

Con todo, quizá el escollo más complicado de sortear haya sido el de encontrar bibliografía reciente. Como podrá comprobarse, las juveniles son variedades que por su propia naturaleza evanescente no se mantienen estables demasiado tiempo sin presentar cambios, sobre todo si sus principales rasgos se pueden rastrear en el plano léxico, el más susceptible al cambio.

De esta manera, no es difícil encontrar en estos trabajos –aunque con gran rigor y minuciosidad, algunos de ellos escritos hace décadas– términos que pertenecieran en su momento a las variedades juveniles, pero que en el tiempo de elaboración de este trabajo no podemos afirmar que pertenezcan ya a ellas tanto como a las de otras generaciones, pues estos trabajos fueron realizados hace ya el tiempo suficiente como para que muchos de los términos que incluyen o se describen hayan caído en desuso o hayan sido sustituidos por otros de nuevo cuño, o como para que su uso siga produciéndose solo en las generaciones que entonces podíamos llamar jóvenes pero que ahora no recibirían ese calificativo.

Con todo, la búsqueda de bibliografía más antigua o más reciente no ha hecho otra cosa que constatar el rápido cambio que experimenta este sociolecto y, al mismo tiempo, su papel como transmisor de léxico y expresiones coloquiales al habla de otros sectores de la sociedad. No es de extrañar que una variedad que se pone en práctica en todo tipo de situaciones coloquiales y a diario se encuentre en constante cambio, y

precisamente esto constituye un buen motivo que justifique llevarlo a la enseñanza de ELE, como recordaremos en el apartado de conclusiones.

6. UNIDAD DIDÁCTICA

6.1. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La siguiente unidad didáctica ha sido diseñada para estudiantes de nivel B2 o avanzado, idealmente jóvenes o adultos, que se encuentren en situación de inmersión lingüística en España. La unidad pretende constituir una toma de contacto con el habla coloquial y más concretamente las variedades juveniles, a través del uso de *realia* de todo tipo –noticias y fragmentos audiovisuales como videoclips de música, fragmentos de programas de televisión o grabaciones de conversaciones coloquiales reales– que constituyan muestras auténticas y originales de uso de esta variedad que nos ocupa. Estaría integrada dentro de un curso cuatrimestral o anual, y estaría repartida en tres sesiones de una hora de duración cada una –tres horas en total–. En la primera sesión se llevarían a cabo la actividad 1 y 2, en la segunda, las actividades 3 y 4, y en la última sesión la actividad 5.

Asimismo, a la hora de establecer la estructura interna de la unidad didáctica se ha tenido en cuenta una disposición de aquellos materiales que hagan hincapié en un primer lugar en el nivel escrito para ir incorporando paulatinamente y a medida que avanza la unidad otros que involucren en mayor grado de oralidad, primero a través de la letra de una canción, después mediante la transliteración de conversaciones y entrevistas a jóvenes, y finalmente con una transcripción hecha a partir de una grabación de una conversación real, incluyendo referencias a elementos típicos de textos con mayor oralidad, como el habla simultánea, o de carácter suprasegmental, como la entonación. De este modo, se pretende que la unidad en su conjunto trabaje las cuatro destrezas principales –comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita e interacción oral–, prestando atención al mismo tiempo al componente de competencia cultural y estratégica, mediante la exposición de los mismos materiales reales, que ponen en contacto al alumno con la realidad cultural, y a través de la formulación y comprobación de hipótesis por parte del alumno.

Por último, cabe recordar que el principal objetivo de las actividades y de la unidad didáctica en general es, en última instancia, el facilitar la comprensión de este registro coloquial y estas variedades juveniles con las que el alumno seguramente va a

tomar contacto durante su estancia en España, de modo que sea capaz de reconocer e interpretar adecuadamente los hechos lingüísticos que las conforman, y nunca y bajo ningún concepto el promover la producción o utilización de dichos términos o registros.

Desde luego, el uso de estas variedades o registros tendrá que realizarlo el propio alumno por su cuenta y riesgo, basándose en su propio criterio y sopesando si se hará en el contexto adecuado. Por tanto, lejos de instar al alumno a utilizar la lengua que se plasma en esta unidad, y también lejos de prohibírsele su uso, con la exposición de esta realidad lingüística se pretende otorgarle las herramientas necesarias para que por su cuenta decida si el contexto o la situación comunicativa son adecuadas para expresarse en dichos términos.

6.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

6.2.1. Actividad 1: Artículo *El argot adolescente muscula la lengua, según los expertos*

Objetivos: Tomar conciencia de la variación sociolectal y de registro presente en el habla de los jóvenes. Plantear un debate acerca del valor sociológico y cultural que le otorgan tanto hablantes nativos como extranjeros.

Contenidos:

- Léxicos: léxico juvenil y argot adolescente.
- Socioculturales: registro coloquial; habla generacional; prestigio lingüístico.

Destrezas: comprensión lectora y expresión escrita; interacción oral (debate).

Dinámica: Individual y en grupo.

Materiales: Ficha con el artículo *El argot adolescente muscula la lengua, según los expertos* y las preguntas acerca del mismo.

Duración aproximada: 35 - 40 minutos.

Desarrollo de la actividad:

Para esta actividad que introduce la unidad didáctica, se ha escogido un texto que trata el tema de las variedades juveniles mediante el uso del lenguaje estándar y explicando ciertos términos más exclusivos del argot adolescente. Los alumnos han de

leer el texto detenidamente (10 minutos) y contestar a las preguntas de manera individual y por escrito (10 minutos).

Después se responde a las preguntas en común y oralmente, animando a discutir o debatir acerca de las cuestiones que abordan la dimensión social del empleo de estas variedades (15 – 20 minutos). Al final de la actividad, se entrega la lista de vocabulario correspondiente, incluida en el anexo a este trabajo.

6.2.2. Actividad 2: Recursos expresivos

Objetivos: Conocer ciertos términos empleados por los jóvenes actualmente en España y reconocer ciertos recursos expresivos y ciertas tendencias en la formación de términos de estas variedades. Suscitar un debate en torno a la negociación de significados.

Contenidos: Léxico de relaciones interpersonales, estados de ánimo, apariencia física.

Destrezas: Comprensión lectora y expresión escrita; interacción oral (debate).

Dinámica: Individual y en grupo (debate).

Material necesario: Fichas con las palabras y la tabla para rellenar.

Duración aproximada: 20 - 25 minutos.

Desarrollo de la actividad:

Se entregan las fichas con las palabras para que los alumnos rellenen la tabla adjudicando los recursos expresivos empleados en la formación de términos de manera correcta (5 minutos).

Después, se ponen en común los resultados (10 minutos) y se comprueban los resultados de las hipótesis de significados mediante la comparación con la lista de vocabulario correspondiente a la actividad, incluida en el anexo a este trabajo (5 – 10 minutos).

6.2.3. Actividad 3: Visualización del videoclip de *Bahía*, de Lasser y Cráneo

Objetivos: Reconocer los rasgos más coloquiales de la forma de expresarse que tienen los jóvenes de España en la actualidad a través de la visualización y audición del

videoclip de una canción. Reconocer costumbres o comportamientos típicos de la juventud, así como referencias culturales.

Contenidos:

- Léxicos: términos juveniles asociados al ocio; anglicismos y americanismos presentes en la jerga juvenil; fraseología.
- Socioculturales: estilo de vida juvenil; referencias culturales de la juventud; otras variedades del español.

Destrezas: Comprensión auditiva, comprensión lectora e interacción oral.

Dinámica: Individual o en grupo.

Material necesario: Fichas con la letra de la canción (la modificada y la original); pantalla y altavoces para reproducir el videoclip. Videoclip de la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=TQrBGUkRhjs>

Duración aproximada: 30 minutos.

Desarrollo de la actividad:

Para introducir la actividad se muestra el fotograma del videoclip y se pide que apuesten acerca del género musical al que pertenece el tema y cuál es la temática que puede tratar su letra, o si los integrantes pertenecen a alguna tribu urbana, etc. A continuación y antes de realizar la primera escucha, se hace entrega de la ficha con la letra modificada y se les da el nombre de la canción y del grupo, para comprobar en qué medida se han cumplido las hipótesis formuladas anteriormente (5 minutos).

Tras la primera escucha, se dejan un par de minutos para sustituir los términos neutros por los originales de la letra del tema. Se reproduce el videoclip por segunda vez para que los alumnos revisen sus respuestas (10 minutos).

Tras las dos escuchas, se completan los ejercicios y se comprueba si han comprendido la letra de la canción y si han sabido identificar los elementos coloquiales y juveniles a los que hacen referencia los ejercicios (15 minutos).

Al final de la actividad, se entrega la ficha con la letra original y la lista de vocabulario correspondiente, ambas incluidas en los anexos de este trabajo.

6.2.4. Actividad 4: Escenas de Salvados – Sexo: la mala educación

Objetivos: Identificar cambios de registro formal a informal, y viceversa. Reconocer comportamientos o costumbres propias de la juventud española, y plantear un debate acerca de estos.

Contenidos: Léxico de los estudios, del tiempo libre, y de relaciones interpersonales.

Destrezas: Comprensión auditiva y comprensión lectora; interacción oral.

Dinámica: Individual y en grupo (debate).

Materiales: Pantalla y altavoces para reproducir los vídeos. Fichas con la transliteración de las conversaciones. Enlace a los vídeos:

https://mega.nz/folder/cVoGjAhD#qGJf_asQELqHBGyQy8PuQw.

Duración aproximada: 30 minutos de trabajo en clase + máximo 30 minutos de trabajo en casa.

Desarrollo de la actividad:

Se visualiza el vídeo 1 y los alumnos responden a las preguntas de manera individual (5 minutos). Se repite la visualización y se comprueba si se ha comprendido el vídeo y la realidad cultural que refleja mediante un breve debate en común (5 minutos).

Se visualiza el vídeo 2 y los alumnos responden a las preguntas de manera individual (5 minutos). Se repite la visualización y se comprueba si se ha comprendido el vídeo y si se nota algún cambio en el registro de los interlocutores mediante un breve debate en común (5 minutos).

Se visualiza el vídeo 3 y los alumnos responden a las preguntas de manera individual (5 minutos). Se repite la visualización y se comprueba si se ha comprendido el vídeo y la realidad cultural que refleja mediante un breve debate en común (5 minutos).

Tras la actividad, los vídeos han de ser facilitados a los alumnos para que puedan repetir la visualización en casa y con el objetivo de escribir los subtítulos de las escenas, que han de entregar al profesor antes de la próxima sesión (máximo 30 minutos de

trabajo autónomo). En la sesión siguiente, se les proporciona la lista de vocabulario y los subtítulos propuestos en la sección del anexo a este trabajo.

6.2.5. Actividad 5: Audición de una conversación coloquial de Val.Es.Co.

Objetivos: Reconocer los rasgos más coloquiales de la forma de expresarse que tienen los jóvenes de España en la actualidad a través de la audición de una conversación coloquial real entre jóvenes. Reconocer comportamientos o costumbres propias de la juventud española, y plantear un debate acerca de estos.

Contenidos: Léxico de los estudios y relaciones interpersonales.

Destrezas: Comprensión auditiva; interacción oral (debate).

Dinámica: Individual y en grupo (debate).

Materiales: Archivo de audio con la conversación del grupo Val.Es.Co. (también es posible acceder a ella a través del corpus, si se dispone de acceso a internet). Ficha con la transcripción de la conversación y las preguntas.

Duración aproximada: 30 – 35 minutos.

Desarrollo de la actividad:

Se entrega la ficha con las preguntas y se realiza la audición de la conversación dos veces (10 minutos). Se comprueban las respuestas de forma oral, animando al debate y a la puesta en común (5 minutos).

A continuación se entrega la ficha con la transcripción original de Val.Es.Co., la leyenda de los signos de transcripción utilizados (esta última incluida en el anexo), y la segunda tanda de preguntas. Se repite la audición por última vez y los alumnos responden a las preguntas (10 minutos). Se comprueban las respuestas de forma oral, animando al debate y a la puesta en común (10 – 15 minutos).

Al final de la actividad, se entrega la lista de vocabulario correspondiente, incluida en el anexo a este trabajo.

¿QUÉ PASA, TÍO? CÓMO HABLAN LOS JÓVENES

ACTIVIDAD 1:

Lee la siguiente noticia acerca del lenguaje juvenil y contesta a las preguntas:

EL ARGOT ADOLESCENTE MUSCULA LA LENGUA, SEGÚN LOS EXPERTOS

Si es usted padre o madre de un adolescente y no le entiende cuando le dice que la 'popu' de su clase le ha hecho 'crush' pero le da 'malro' decírselo, en plan 'cringe' nivel 'pro' y no quiere parecer un 'parguela', no se asuste. Su hijo no ha sido abducido por ninguna secta satánica ni le está hablando en clave para vacilarle. Simplemente, [está usando con usted el argot que suele utilizar para comunicarse con los de su edad](#), habitualmente plagado de palabras, giros, expresiones y muletillas que solo ellos conocen y que repiten con fruición hasta convertir el habla del patio del instituto en una suerte de lenguaje paralelo.

No es grave, ni para su hijo ni para el idioma. A él, se le pasará con la edad, y a la lengua, este festival de patadas al diccionario no solo no le hace daño sino que a veces, si hay suerte, incluso lo enriquece. En realidad, salvadas las particularidades propias de cada generación, a su hijo no le pasa nada que no le ocurriera a usted cuando tenía su edad y en casa le reprochaban que presumiera de estar todo el día alucinando, o a su padre cuando pedía para merendar un bocata mientras escuchaba el tocata. «Es ley de vida. El tiempo pasa y un buen día descubres que no entiendes lo que dice tu hijo, pero no hay que preocuparse, los romanos ya se quejaban de que los jóvenes maltrataban el latín», compara **Xavier Vila**, director del Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació de la Universitat de Barcelona.

Flexibilidad

Por desconocimiento y respeto, los usuarios tendemos a considerar la lengua como un código inamovible en el tiempo, aunque no por ello deje de tentarnos experimentar con ella. Curiosamente, los que más saben del habla y se dedican a vigilar su salud suelen ser más flexibles y lo describen como un ser vivo en continua mutación. «El lenguaje es un instrumento que se presta al juego, y si hay una etapa lúdica en la vida, esa es la juvenil. Es normal que los chicos se



diviertan inventándose palabras, les sirve para expresar su identidad y reforzar su permanencia al grupo. Decir continuamente en verdad, tío o el típico es para un adolescente de hoy como lucir un tatuaje, algo que está de moda», razona Vila.

Y como ocurre con la moda, en el habla 'teen' también hay reglas, o al menos tendencias. Entre la chavalada hace furor la costumbre de acumular prefijos grandilocuentes (hipermegaguay, supermegadiver), acabar las palabras en en i (besi, holi, oki, loqui) y fusionar términos para ahorrar letras (malro, buenro). También adoran usar términos importados de la música trap (pimpín, racheta) y reinventar conceptos relacionados con las redes sociales y la tecnología (random, pro, hater, troleo, shippear). Y hay una muletilla que delata a un adolescente de hoy más que un grano de acné: «En plan». **Todo lo que hace un púber del 2019, lo hace «en plan» lo que sea.**

Ambivalencia en el lenguaje

Ante la jerga juvenil, los guardianes de la lengua solo reconocen un temor. «No es malo que usen esos términos para hablar entre ellos. Lo grave es que sean incapaces de expresarse en otros contextos. Entonces sí podemos tener un problema», advierte el filólogo y académico de la lengua Pedro Álvarez de Miranda, quien se pone a sí mismo como ejemplo de la ambivalencia que permite el lenguaje: «Cuando escribo un whatsapp, no suelo poner el signo de interrogación al comienzo de la pregunta, pero si me encuentro ese fallo en un examen, señalo la falta de ortografía».

Hecha esta prevención, el argot adolescente es visto desde la Academia como una forma de crecimiento del idioma. Que alguno de los términos que aparecen en el listado adjunto acabe en el Diccionario dependerá de la pervivencia que tenga su empleo. En su última actualización, del 2017, Álvarez de Miranda peleó por introducir el término 'finde', que proviene de la jerga juvenil. Sus colegas prefirieron esperar, pero el académico está convencido de que acabará siendo admitido como una palabra oficial. ¿Les pasará igual a 'parguela' y 'mórtimer'? El tiempo y el uso de los hablantes –tanto los jóvenes como los mayores– lo decidirán.

[Autor: Juan Fernández]

[Extraído de <https://www.elperiodico.com/es/cuaderno/20190706/argot-adolescente-enriquece-la-lengua-expertos-7538703>]

- ¿Qué crees que es el argot adolescente, o la jerga juvenil? ¿Y el lenguaje coloquial?
- ¿Por qué o para qué crees que existen?
- ¿Crees que estas variedades influyen en la lengua estándar? ¿Son buenas o malas para la lengua?
- ¿Quiénes son los “guardianes de la lengua” a los que se refiere el texto?
- ¿Crees que las nuevas tecnologías como WhatsApp pueden influir en nuestra forma de escribir en cualquier contexto?
- La noticia hace referencia al lenguaje generacional. Localiza en el texto referencias a tendencias actuales del habla adolescente, y también tres ejemplos de argot de generaciones anteriores.
- ¿Qué son las muletillas? ¿Podrías pensar en algún ejemplo que digan los jóvenes en tu lengua materna?
- ¿Qué crees que quiere decirles a sus padres el adolescente al principio del texto? Propón una “traducción” al lenguaje estándar.

ACTIVIDAD 2:

Estas son otras palabras propias del habla juvenil que es posible que no conozcas, y cada una se ha formado a partir de diferentes recursos expresivos. Agrúpalas bajo la tendencia que les corresponde e intenta adivinar su significado.

porfa sudar pagafantas *hype* malote, ta cuqui simpa cuñado, da fofisano stalkear tranqui
canteo olla gordibuenaa *outfit* bocachancla guapi salseo patata viejoven pedo *goals* insti

Acortamiento	Terminadas en <i>-i</i>	Formas sufijadas	Cambio semántico	Compuestos	Anglicismos

ACTIVIDAD 3:

Vas a escuchar un tema musical. Observa el fotograma del videoclip (a la derecha), e intenta adivinar qué estilo de música hacen, cuál va a ser el tema del que puede tratar la canción, o cómo se puede llamar la canción o el grupo.

Para la escucha, sírvete de esta versión de la letra, en la que se han sustituido algunas expresiones juveniles por otras más estándar. Cámbialas por las que escuches y compáralas con tus compañeros.



Después de haber contrastado los resultados con la letra original, resuelve los ejercicios.

LASSER Y CRÁNEO – *BAHÍA* (PROD. MADE IN M & JUAN RIOS)

Enlace al videoclip:

<https://www.youtube.com/watch?v=TQrBGUkRhjs>

[LASSER]

Dame una calada, que me marcho.
Como Once, al otro lado.
Ella me describe siempre como el malo.
Ella me pinta siempre de un color extraño.

Nos conocimos como Fry y Bender.
Me dejaron suelto y ahora vivo silvestre.
Doy a mi locura luz verde.
Si tu cuerpo fuera un videojuego, yo sería el jugador.

Llevo ropa antigua pero que está nueva.
Echo poco de eso, pero también hace efecto.
Todo lo que digo queda entre amigos.
Me giré demasiado tarde, y ya no he vuelto a verla.

Me verás aparecer desde el fondo de la calle
con la sonrisa puesta y una bici *Low Rider*.
Tan retorcido todo eso que pensaste
que resulta que acertaste.

[ESTRIBILLO]

Quiero matar a ese dragón,
quiero marcar otro gol,
quiero dormir a tu lado,
pero tengo el sueño cambiado. [BIS]

[CRÁNEO]

Dale más duro, que no se enciende, *get* pila.
No abras la boca, que te caen espinas.
Relajado con mi chica, quemando gasolina.
Pollo *Frisby* en la esquina.

Van por el barrio drogados.
Parece que vivo en Chinatown.
Hago mis deberes para vivir tranquilo
echando vaho, vaho, sobre nubes con los ojos cerrados.

La gente más sencilla es la que brilla
y eso se huele a millas.
Cuidado con lo que juegas, que te enamoras (¡Ay!):
es como andar por la barandilla (Hmm).

Saco del frigo mi batido de vainilla,
me guardo el humo tras las... (¡Hah!)
Si me pongo cómodo, soy un *ninja* y
le puedo dar la vuelta a tu tortilla, ya lo sabes.

[ESTRIBILLO x2]

EJERCICIOS:

- **¿Cuál es el tema principal de la canción? ¿Crees que es representativo del estilo de vida de muchos jóvenes? ¿Por qué?**
- **Localiza en la letra dos términos formados por acortamiento**
- **Localiza en la letra términos que proceden del inglés y uno que procede del japonés.**
- **Localiza en la letra expresiones que procedan de otras variedades del español, como la argentina o la caribeña.**
- **Localiza en la letra expresiones que signifiquen:**
 - o **‘Dar permiso o libertad para hacer algo’.**
 - o **‘Cambiar drásticamente la situación de las cosas’.**
- **¿Cuál es la conjunción causal más habitual en este registro? ¿Y el cuantificador más frecuente?**
- **¿Hay algún rasgo fonético que sea típicamente coloquial o juvenil? Pon algún ejemplo.**
- **Localiza en la letra una referencia a la serie *Stranger Things*, y otra a la serie *Futurama*.**

ACTIVIDAD 4:



Visualiza el vídeo 3 y contesta a las preguntas:

- Pon algún ejemplo de reformulador
- Pon algún ejemplo de enfatizador

Visualiza el vídeo 1 y contesta a las preguntas:

- ¿De qué hablan las chicas antes de acercarse al grupo?
- ¿Cómo saludan a sus amigos?
- ¿Qué rasgos juveniles que has detectado?

Visualiza el vídeo 2 y contesta a las preguntas:

- ¿El registro sigue siendo el mismo?
- ¿Notas algún cambio en la forma de hablar de los jóvenes delante del entrevistador?
- Las preguntas del entrevistador, muestran una sintaxis normal?
- ¿Qué comportamientos o actitudes típicas de la juventud se describen en esta escena? ¿Se parece a lo que hacen los jóvenes de tu país?

En tu casa, vuelve a escuchar los vídeos y diseña unos subtítulos que recojan lo que se dice en las escenas

(Enlace a los vídeos en https://mega.nz/folder/cVoGjAhD#qGJf_asQELqHBGyQy8PuQw. Programa completo disponible en https://www.atresplayer.com/lasexta/programas/salvados/temporada-14/sexo-la-mala-educacion_5bf16ce27ed1a89cd27060b3/)

ACTIVIDAD 5:

Escucha este audio de una conversación entre dos chicas jóvenes y contesta a las preguntas:

- ¿El registro es formal o coloquial?
- ¿Cuáles son los temas principales de conversación?
- ¿Hay algún indicio de paralenguaje o gestualización?

(Audio disponible en:

http://www.valesco.es/corpus/intervenciones_view_1list.php?showmaster=conversaciones_view_1&fk_id=29)

Ahora, vuelve a escuchar el audio con la transcripción delante y contesta a las preguntas:

- ¿Tiene rasgos coloquiales o juveniles? ¿Y vulgares o malsonantes?
- ¿Cuál es el apelativo más utilizado?
- Pon un ejemplo de enfatizador.
- *(Un) mogollón (de algo)* es un cuantificador que equivale a *mucho/a/os/as*. ¿Conoces algún otro que se diga en España?
- Pon algún ejemplo de reformuladores:

orden	hablante	intervención
1	A	¡guarra!
2	B	el otro día llegó a las siete y media ¡ah! mira si son sólo las siete y veinte ↑ llegó a las siete y media/ y porque tía ya llevaba un cuarto de hora dentro no se metió y tía me quedé yo sola el viernes así ↑
3	A	¿estabas sola en clase?§
4	B	§estaba yo sola en clase con un agobio de clase encima me senté en toda la fila sólo estaba ↑/ un chico que se sienta tía/ que es super calladito/ no sé si lo habrás visto que es superalto está superchupado ↑
5	A	¿uno con la cara muy grande?
6	B	no no [sé como]
7	A	[¿pelirrojo?]
8	B	no es moreno/ es moreno/ con la cara así alargadilla tía/ pero- pero un horror de tío [que flipas] (RISAS)

9	A	[no] sé quién es↑
10	B	no sé pues es supercallado o sea es supertímido tía/ no se sienta con nadie si se sienta con alguien↑ es con una mujer↑/ que viene de estas por aquí con el pelo así largo rizado y eso// pero ¡buag qué tío! (RISAS)
11	A	[(RISAS)]
12	B	[es que es la leche]/ y nada estaba yo sola por allí/ y nada tía ahí aguantando el hombre ese se me quedó mirando así como hacer un trabajo y yo↑/ yo tía toda nerviosa decía ¡hostia! ¿ahora qué hago yo? [¿qué hago yo con este?]
13	A	[(RISAS)]
14	B	pero venga de mirarme/ subnormal↑// supermal/ supermal/ y eso
15	A	este fin de semana ¿qué has hecho↑ ?
16	B	pues tía me quedé en casa
17	A	¿no saliste para nada?
18	B	¿cómo iba yo a salir tía↑ ? qué va/ no me quedé en casa porque tenía que hacer↑ mogollón de traducciones bueno a parte de traducciones/ es que me ha llegado- me han cambiado a un profesor↓ y ahora me ha tocao un profesor que es una mierda y quiere que hagamos↑ pues como diez versos de estos/ traducir↑ medir↑ no sé qué↑/ a cada hora tía tenemos que traducir y el otro día ya me preguntó↑/ y no y llegué justo a lo que el hombre me preguntó/ y/ y nada tía que no/ no pude hacer/ y aún así quiere↑ que para esta semana acabemos↑/ un tocho así/ superlargo/ ¿sabes? y/ nada/ me quedé en casa eso me costó de traducir mogollón/ y aun me quedan versos// [y nada] no hice nada más
19	A	[joder]///(1,1s) pues ni salir lu- viernes ni sábado es [una putada]
20	B	[no pe-] es que tía ¿no ves que el viernes llevo a tar- llevo tarde a casa?/ llevo a las diez y media
21	A	[¡hostia!]
22	B	[llego-] ¡y es que llevo hecha una mierda!/ llevo a las diez y media↑/ y llevo hecha una mierda/ pero el profesor este me deja hecha una mierda↓ encima si por la tarde no hago la siesta↑ es que tía no/ yo no aguanto↓ llega la última hora y ya me estoy cayendo allí/ en medio↓ ¿sabes?/ y eso

7. CONCLUSIONES

A lo largo de la elaboración del presente trabajo hemos tenido la oportunidad de comprobar la gran dificultad que entrañan las variedades coloquiales españolas en general y, más concretamente, las juveniles. Esta dificultad se extiende desde la mera definición del fenómeno y su delimitación con respecto a otras variedades –como ha podido comprobarse en el apartado que se ocupa del marco teórico–, o su naturaleza efímera y evanescente –que también dificulta la búsqueda de bibliografía reciente acerca del tema y que obliga a esta a actualizarse constantemente, aun a riesgo de quedar obsoleta en un corto período de tiempo–, hasta su aplicación a la didáctica para el aula de ELE, que desde el principio ha de tener en cuenta multitud de variables tales como la selección de la variedad geolectal que va a presentarse, la selección de contenidos y la índole de estos, la naturaleza a menudo problemática de tanto los referentes como los términos en los que se expresan las variedades juveniles, o el propio diseño de materiales y actividades con un alto porcentaje de oralidad o referencias culturales no siempre transparentes.

Con todo, y habida cuenta de la dificultad de registrar este tipo de variedades evanescentes –o incluso obsolescentes, pues más que desaparecer adquieren la etiqueta de desfasadas, pasadas de moda, o propias de otros tiempos u otras generaciones– y aunque los rasgos en los que se concrete la variedad juvenil de un lugar y momento determinados –o de una generación determinada– se encuentren en un constante y rápido cambio, las tendencias a las que pertenecen estos fenómenos son, sin embargo, rastreables a lo largo del tiempo y menos permeables al cambio. En otras palabras, y por aducir algún ejemplo concreto, aunque los sufijos o acortamientos léxicos que utilizan los jóvenes tienen una vigencia más o menos fugaz a un nivel léxico, varias son generaciones que han empleado esa estrategia morfológica a lo largo del tiempo, y probablemente todavía sigan apareciendo nuevos sufijos o acortamientos con las generaciones de jóvenes venideras. De la misma manera que ocurre con estos cambios en el significante, lo mismo ocurrirá con las modificaciones en el significado –como las metáforas cosificadoras–, los cambios en el código –con un previsible aumento de los anglicismos, según la tendencia de los últimos años y gracias en parte al auge del uso de las redes sociales por parte de la juventud– o los campos léxicos que muestran sobrelexificación.

Por supuesto, tanto toda esta caracterización de rasgos de las variedades juveniles, como el registro de estos mismos y su evolución requeriría de un extenso corpus, que además de que tendría que intentar cubrir toda la variación posible dentro de la juventud –más allá de la variación geolectal, habría que tener en cuenta además la variación por género, por nivel sociocultural, socioeconómico o por ocupación profesional, entre otros–, tendría que ser constantemente actualizado y ampliado con nuevas muestras orales y auténticas.

En efecto, la preferencia de las hablas juveniles por tratar acerca de temas controvertidos y generalmente considerados tabú como la sexualidad, las drogas o la muerte, por ejemplo, puede resultar problemática para ambas partes en el aula –profesores y alumnos–, pero no es menos problemática que abordar todos estos temas en unos términos a menudo estigmatizados socialmente o vistos como vulgares. Todo ello –contenido y forma– puede ser motivo de escarnio para quien no muestre especial interés en estas variedades juveniles. Por eso, este tipo de conocimiento ha de brindársele solo a aquellos alumnos que tengan suficiente madurez, y al mismo tiempo el suficiente nivel de competencia en español como para saber hacer un buen uso de él.

Como ha podido comprobarse, los currículos oficiales por un lado no se muestran lo suficientemente claros a la hora de presentar contenidos que traten el registro o el argot, utilizando una terminología que a menudo puede resultar ambigua o poco precisa y restringiendo estos prácticamente a los niveles superiores, mientras que por otro lado le presuponen al alumno en su paso desde el nivel intermedio al superior una gran adecuación a todo tipo de contextos y hablantes, lo cual incurre hasta cierto punto en una contradicción.

Por otro lado, es indudable el interés que el español juvenil tiene para los sociolingüistas, por una parte, y para los estudiantes de ELE en general, por otra, y coincidiremos con Mitkova al afirmar que es un digno merecedor de ser incluido en programas de estudio por desempeñar “un papel relevante en el cambio lingüístico”, al ser “muestra del dinamismo del paso de unidades léxicas típicas de un sociolectal lenguaje coloquial general” (2007: 2).

8. SYNOPSIS

YOUTH COLLOQUIAL LANGUAGE IN SPAIN: A DIDACTICAL PROPOSAL FOR SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Despite the interest that many Spanish students have in it, youth colloquial language is often left out of educational programs of Spanish as a foreign language, due to its consideration as a complementary or accessory knowledge in comparison to other types of didactical content such as grammatical and syntactic ones. Furthermore, its tendency of talking about topics often regarded as taboo –such as sexuality, drugs, death or scatology–, or carried out in dysphemistic or vulgar ways, also can make this task of bringing youth colloquial language to the classrooms harder to achieve, especially if we want to teach it to teenagers or young people who are still of scholar age.

The present work consists of a brief study of the colloquial youth language of Spain and its possible application in the teaching of Spanish as a foreign language. This variety of language is often blended together with colloquial language and slang in many of Spanish studies, which also appear to have paid more attention to colloquial or argotic varieties than to youth language, so one of the aims of the present work is to provide a definition of each term and try to establish the limits between all those varieties, if possible. In order to do so, a comparison between different definitions and different lists of characteristics that the experts have given is carried out, as well as a research in the official curricula of foreign language teaching which could be able to determine in which ways is the youth language regarded in those documents. Then, this study is followed by a brief note of its origins in the post-Franco 1970s Spain and its changeable relationship with the counterculture. This theoretical part comes to an end with a series of morphological and lexical-semantic features that are useful to characterize the current youth colloquial varieties and its main tendencies of means – basically, changes in signifier, changes in meaning such as relexicalization and different kinds of metaphors, changes of code like English loan words, and evanescence– and a list of common semantic fields in youth lexicon, such as studies, work, leisure, personal relationships, etc.

The second part, more practical, includes a didactic unit that has been designed for young students of adult age at a level of B2 at least, who are or intend to be in a situation of linguistic immersion in Spain. This unit is made out of *realia* of different

nature and disposed in a increasing orality order, starting with the reading of an article and ending with the analysis of transcription of a real colloquial conversation between young people. The unit lasts 3 hours and is divided in 3 sessions of one 1 hour long each, and its main goal is to teach the students to recognize and interpret or understand this kind of language, and not give them sources of production of these kind of terms in any case. Therefore, it is more focused on providing an input than on evaluating or verifying how this knowledge is acquired by the student.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Albelda Marco, M. y Fernández Colomer, M. J. (2006). «La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial», en *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, nº 3, 2006. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201675>
- Andión Herrero, M.^aA. (2007). “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”, *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 21, 21-33.
- Barrios Lorenzo, R. (2014). “Variedades de la lengua, léxico y aula de español como lengua extranjera”, en *FIAPE V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06/2014.
- Besses, Luis (1905): *Diccionario de argot español*. Barcelona: Sucesores de Manuel Soler.
- Briz, Antonio (1996) *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid, Arco/Libros-La Muralla, S.L.
- Casado Velarde, M. (1981). «Un sufijo de la lengua juvenil: “-ata”», *Thesaurus*, XXXVI, 2, 323-327. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/36/TH_36_002_119_0.pdf
- Casado Velarde, M. (1989). «Léxico e ideología juvenil», en Rodríguez González, F. (ed.), *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid: Fundamentos, 167-201.

- Casado Velarde, M. y Loureda Lamas, O. (2012): «Procedimientos de creación léxica en el discurso actual de los jóvenes de España», *Léxico Español Actual*, 3, 55-77.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, cultura y deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional y Grupo Anaya. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Gavilanes Franco, E.; Cianca Aguilar, E. (2018) «Voces y expresiones del argot juvenil madrileño actual», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 147-168. Disponible en <http://webs.ucm.es/info/circulo/no74/cianca.pdf>, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.60518>
- Gómez Capuz, J. (2007): «El lenguaje del Neng de Castefa como estereotipo lingüístico de la subcultura dance y el argot juvenil actual», *Tonosdigital*, 14, Murcia, Universidad, diciembre 2007, en línea, dirección electrónica: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero34/nengcas.html>
- Hall, S. *et al.* (1976): “Subculture, Culture and Class”, en S. Hall *et al.* (eds.), *Resistance Through Rituals*. Hutchinson. Disponible en <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/SeminarioTNC/ResistanceThroughRituals.pdf>
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado* (Jorge Ferreiro Santana, Trad.). Argentina: Fondo de cultura económica (Trabajo original publicado en 1978).
- Hernández Alonso, César (1991) «El lenguaje coloquial juvenil», *Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 38-39, 11-20.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L., 3 vol. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

- Jørgensen, A. M. (2013). «Spanish Teenage Language and the COLAm-corpus», *Bergen Language and Linguistic Studies 3 (1)*. Disponible en <https://doi.org/10.15845/bells.v3i1.368>
- Lorenzo, E. (1977). “Consideraciones sobre la lengua coloquial (constantes y variables”) en Lapesa R. (Coord.) (1977). *Comunicación y lenguaje*. Madrid: Karpos, 161-180.
- Marimón Llorca, C. y Santamaría Pérez, I. (2001). «Procedimientos de creación léxica en el lenguaje juvenil universitario», *ELUA. Estudios de Lingüística*, 15. Alicante: Universidad de Alicante, 87-114.
- Mitkova, Adriana (2007). «Léxico juvenil por áreas temáticas», *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 14. Disponible en <https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-17-lexicojuvenil.htm>
- Porroche Ballesteros, M. (2009). *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*, Madrid, Arco/Libros S. L.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Última consulta el 26/07/2020].
- Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa.
- Rodríguez González, F. (1999). «Apuntes sobre lexicografía del argot español», *Revista Española de Lingüística*, vol. 29, n. 2 (jul.-dic. 1999). ISSN 0210-1874, pp. 455-479. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/27036>
- Rodríguez González, F. (2002). «Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación», en Rodríguez González, F. (coord., 2002) *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona: Ariel, 29-56. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/19083>
- Rodríguez González, F. (2006). «Medios de comunicación y contracultura juvenil», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 25, 5-30. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/18871>
- Vigara, A. M^a (1992). *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos.

10. ANEXOS

10.1. TABLA DE ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA, SEGÚN EL MCERL

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido.</p> <p>Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.</p> <p>Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.</p>
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.</p>
	<p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.</p> <p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p>
A2	<p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.</p>

10.2. LÉXICO DE LA ACTIVIDAD 1

- alucinar.** tr. Sorprender, asombrar, deslumbrar. U. t. c. intr. y c. prnl. (DLE: *alucinar*).
- besis.** interj. Besos. Usado como despedida, casi exclusivamente en mensajes escritos. Hay cierta tendencia a acabar en *-i* algunas palabras para dar un tono más familiar y cariñoso a la conversación. Así, podemos oír: *Pásame un vasi*. Es posible que este tipo de palabras las usen sobre todo las chicas. (V. **guapi, holi, okis**) (Gavilanes y Cianca 2018: 151).
- bocata.** m. der. de *bocadillo*, con el sufijo *-ata* típico de la lengua juvenil.
- buenro.** m. Buen rollo, buen ambiente, buena relación. *Hay buenro en mi clase*. Este tipo de formación de palabras (por composición: se funden dos palabras y se acorta la segunda) es frecuente en el lenguaje juvenil actual. También se usa su antónimo, *malro* (Gavilanes y Cianca 2018: 158).
- chavalada.** f. *chavalería* (f. coloq. *Esp.* Conjunto de chavales, DLE: *chavalería*).
- cringe** (Pronunciado crinch o cringe). adj. Feo, desagradable o que provoca vergüenza ajena.⁹
- crush.** (Pronunciado crash). m. y f. Persona que te gusta mucho. He *visto a tu crush*. (Gavilanes y Cianca 2018: 154).
- diver.** adj. acort. de *divertido, da*.
- finde.** m. Fin de semana. Ya lo usa mucha gente, no solo los jóvenes. Pero quedaría raro usado por una persona muy mayor. Hay entre los jóvenes una tendencia a fundir sintagmas como si fueran una sola voz (generalmente un sustantivo) y después a abreviarlos o acortarlos. Otros ejemplos son: *simpa* (sin pagar), *porfa* (por favor), *malro* (mal rollo)... (Gavilanes y Cianca 2018: 155).
- guay.** adj. coloq. *Esp.* Muy bueno, estupendo.

⁹ Véase este artículo denominado *En plan... mi crush me putoflipa: diccionario de la jerga adolescente* (<https://www.elperiodico.com/es/cuaderno/20190706/en-plan-crush-putoflipa-diccionario-de-argot-adolescente-7538640>).

adv. coloq. Esp. Muy bien (DLE: *guay*²).

- hater.** (Pronunciado, más o menos, jéiter). m. y f. Persona que odia a una persona concreta de una forma activa, es decir siguiéndola estrechamente y haciéndoselo saber. Es lo contrario de *fan* (Gavilanes y Cianca 2018: 156).
- holi u holis.** interj. Hola. Hay cierta tendencia a acabar en *-i* algunas palabras para dar un tono más familiar y cariñoso a la conversación. Así, podemos oír: *Pásame un vasi*. Es posible que este tipo de palabras las usen sobre todo las chicas. (V. **basis, guapi, okis**) (Gavilanes y Cianca 2018: 157).
- loqui.** m. y f. Forma de tratamiento con un amigo o amiga cercanos. *Qué pasa, loqui*. Es como los vocativos *colega, tío, tronco...* (Gavilanes y Cianca 2018: 158).
- malro.** m. Mal rollo, mal ambiente, mala relación. *Qué malro. Da mucho malro*. Hay cierta tendencia a fundir palabras y cortar el híbrido (*simpa*, o *Cienmon*, como llaman al *Cien Montaditos*, la franquicia de tabernas) (Gavilanes y Cianca 2018: 158).
- mórtimer.** adj. y s. Muerto o muy cansado, agotado. Tiene connotaciones humorísticas. Se usa especialmente como adjetivo, y sobre todo en la construcción *Está mórtimer*. Seguramente la palabra se forma cruzando muerte con el nombre de un personaje de cómic (Gavilanes y Cianca 2018: 159).
- oki.** interj. OK, vale, de acuerdo. Se emplea casi exclusivamente en mensajes escritos. Hay cierta tendencia a acabar en *-i* algunas palabras para dar un tono más familiar y cariñoso a la conversación. Así, podemos oír: *Pásame un vasi*. Es posible que este tipo de palabras las usen sobre todo las chicas. (V. **basis, guapi, holi**) (Gavilanes y Cianca 2018: 160).
- parguela.** adj. coloq. *Cád., Jaén y Mál*. Parecido a una mujer en su persona y en sus maneras. U. t. c. s. m. (DLE: *parguela*).

- pimpín.** m. chulo, *chuleta*. Procede del inglés *pimp*, ‘chulo, proxeneta’.¹⁰
- plan.** || **en plan.** loc. Seguramente esta fórmula (que parte de una locución modal muy en uso en la lengua coloquial) es en origen un atenuador, con un significado semejante a ‘del tipo de’ (*Me he comprado un pantalón deportivo, en plan chándal*); pero actualmente se interpreta como un reformulador, equivalente a ‘esto es’ (*Está mazo enganchada a esa serie, en plan que se ve cinco capítulos al día; Lo he quitado: en plan, he omitido la red y ya ha funcionado*); también tiene uso citativo, cuando introduce un pensamiento o una intervención de alguien (*Me dijo, en plan: Vete de aquí; Y yo en plan: pero qué querrá esta tía*). En ocasiones funciona como apoyo expresivo e introduce un rodeo, o una explicación, o una comparación, para aclarar lo que se quiere decir. A veces se podría omitir, porque no añade ningún matiz a lo expresado (por ejemplo, se dice *Esta habitación es en plan muy rosa* y perfectamente se podría prescindir de *en plan* sin que se resintiera la frase) (Gavilanes y Cianca 2018: 162).
- popu.** adj y s. Se aplica a las chicas y a los chicos que son muy conocidos por todos en sus colegios, institutos, etc. *Fulano es muy popu. Zutano es uno de los popus del insti*. Es un ejemplo más de abreviación, procedimiento muy del gusto de los jóvenes. Tiene un matiz despectivo. También se dice la forma completa, *popular* (Gavilanes y Cianca 2018: 162).
- pro.** acort. de *profesional*.
- racheta.** f. Se aplica a chicas orgullosas de proceder de barrio (similares a las anteriores *chonis*), o usado simplemente como ‘chavala’. Procede del inglés *ratchet* ‘mujer ordinaria’.¹¹
- random.** (Pronunciado rándom). adj. Inesperado, aleatorio, que no está en el contexto de la conversación. *Te voy a contar una cosa; es algo muy*

¹⁰ Véase este artículo denominado *Diccionario de trap* (<https://www.musickmag.com/tendencias/diccionario-trap>)

¹¹ Véase el artículo de este término en la versión inglesa de Wikipedia ([https://en.wikipedia.org/wiki/Ratchet_\(slang\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Ratchet_(slang))) o en el artículo ya mencionado *Diccionario de trap* (<https://www.musickmag.com/tendencias/diccionario-trap>).

random, pero es que me acaba de venir a la mente (Gavilanes y Cianca 2018: 163).

shippear. tr. Emparejar a dos personas reales o a dos personajes de ficción porque se piensa que hacen buena pareja. (Recientemente la Fundéu, que califica el término de “híbrido no adecuado en castellano”, ha propuesto que se emplee en su lugar emparejar o empatar: <https://www.fundeu.es/recomendacion/emparejar-oempatar-mejor-que-shippear/>) (Gavilanes y Cianca 2018: 164).

tocata. m. der. de *tocadiscos*, con el sufijo *-ata* típico de la lengua juvenil.

trolear. Comportarse como un *troll*.

troll. (Pronunciado *trol*). s. Persona que se dedica a boicotear chats, blogs, páginas web, etc. (Gavilanes y Cianca 2018: 165).

10.3. SOLUCIÓN A LA ACTIVIDAD 2

Acortamiento	Terminadas en <i>-i</i>	Formas sufijadas	Cambio semántico	Compuestos	Anglicismos
insti	cuqui	canteo	cuñado, da	bocachancla	<i>goals</i>
porfa	guapi	malote, ta	olla	fofisano	<i>hype</i>
simpa		salseo	patata	gordibueno	<i>outfit</i>
tranqui			pedo	pagafantas	stalkear
			sudar	viejoven	

10.4. LÉXICO DE LA ACTIVIDAD 2

bocachancla. m. y f. Bocazas, persona que mete la pata al hablar. Es una formación con intención humorística, como tantas de este repertorio (Gavilanes y Cianca 2018: 151).

canteo. m. Cante, señal evidente de algo que ve todo el mundo, que llama la atención. Se usa mucho la exclamación *Qué canteo* (Gavilanes y Cianca 2018: 152).

- cuñado, da.** m. y f. Persona muy pesada, que cree que sabe de todo y que es muy lista. Se usa más el masculino. Realmente la -d- intervocálica no se pronuncia. A veces se usa como adjetivo: *Qué tío más cuñado* (Gavilanes y Cianca 2018: 154).
- cuqui.** adj. Muy mono, muy bonito. *Lleva una camiseta muy cuqui. Me ha dicho unas cosas muy cuquis. Ella es muy cuqui* (Gavilanes y Cianca 2018: 154).
- fofisano.** m. Hombre atractivo al que se le nota una barriguita que aún no es impresentable. Se usa más por escrito que en la lengua hablada. El término equivalente para mujeres es *gordibuenas* actuar (Gavilanes y Cianca 2018: 155).
- goals.** (Así pronunciado, incluida la ese). s. Meta, objetivo que encanta y que gustaría tener. *Ese pelo es goals. O ¡Goals!*, a secas, referido a aquello de lo que se habla. Es un anglicismo pronunciado a la española (Gavilanes y Cianca 2018: 156).
- gordibuenas.** m. Mujer gorda y atractiva. Se usa más por escrito que en la lengua hablada. El término equivalente para hombres es *fofisano* (Gavilanes y Cianca 2018: 156).
- guapi.** adj. Guapo o guapa. Se usa como vocativo. Hay cierta tendencia a acabar en *-i* algunas palabras para dar un tono más familiar y cariñoso a la conversación (*Pásame un vasi*). La mayoría de las palabras que recogemos aquí (v. *basis, holi, okis*) son más frecuentes en mensajes escritos que en la lengua hablada. Pero *guapi* es muy de la lengua hablada. Es posible que este tipo de palabras las usen sobre todo las chicas (Gavilanes y Cianca 2018: 156).
- hype.** (Pronunciado *háip*, o *jáip*). m. Expectación por ver o conocer algo. *Había mucho hype por ver el tráiler* (Gavilanes y Cianca 2018: 157).
- insti.** m. Instituto. Es un uso que viene de hace tiempo (el CREA, Corpus de Referencia del Español Actual, de la RAE, lo documenta en 1989, en

José María Conget *Todas las mujeres*). Es una de tantas abreviaciones que gustan de usar los jóvenes (Gavilanes y Cianca 2018: 157).

malote, ta. m. y f. Persona que presume de mala, o de dura. Se aplica con ironía a la gente que es más bien inofensiva y quiere dar imagen de mala (Gavilanes y Cianca 2018: 158).

olla || írsele a alguien **la olla.** loc. verb. Írsele la pinza, írsele la cabeza. Ha pasado a la lengua general. En épocas anteriores se dijo *írsele el tarro* (Gavilanes y Cianca 2018: 160).

outfit. (Pronunciado *autfit*). m. Conjunto de vestir, vestimenta. *Qué mal le queda ese outfit* (Gavilanes y Cianca 2018: 160).

pagafantas. m. Chico que pretende conquistar a una chica, a la que invita y hace regalos, cuando ella tan solo lo considera un amigo. Ahora su uso está pasado de moda (Gavilanes y Cianca 2018: 160).

patata. f. Corazón. Casi solo se oye en frases como: *Me ha llegado a la patata*. La frase se acompaña del gesto de darse golpes flojitos en el corazón con el puño cerrado sin girar el brazo, es decir, dando con la parte interior del puño, con el pulgar y el índice (Gavilanes y Cianca 2018: 160).

pedo. m. Borrachera, embriaguez de alcohol o de otra droga. *Vaya pedo que llevan...* También se usa como adjetivo: *Estar (to) pedo* es 'estar muy borracho'. Es sinónimo aproximado de *ciego*. Lo crearon los jóvenes de los 80 del siglo pasado, pero se sigue usando mucho (Gavilanes y Cianca 2018: 161).

porfa. adv. Por favor. Es otro ejemplo de la tendencia a fundir palabras en una sola voz que después se acorta. También se usa el diminutivo *porfi*. A algún niño hemos oído decir *porfita* (Gavilanes y Cianca 2018: 162).

salseo. m. Cotilleo, chismorreo. Hubo un programa de televisión, equivalente televisivo de la prensa del corazón, que se llamó *Salsa rosa*. Muchos de los jóvenes que emplean la voz es posible que no viesen nunca ese programa, o que no lo conozcan (Gavilanes y Cianca 2018: 164).

simpa. || **hacer un simpa.** loc. verbal. Irse de un bar sin pagar. *¿Hacemos un simpa?* Se

funden dos palabras y la voz resultante se acorta (Gavilanes y Cianca 2018: 164).

stalkear. (Pronunciado *estalkeár*). intr. Cotillear a través de redes sociales o de un modo informático (Gavilanes y Cianca 2018: 164).

sudar. intr. Mostrar desinterés, desprecio, por algo o alguien. Es lo que antes se expresaba en los mismos contextos con el verbo *pasar*, que no ha caído en desuso. Quizá solo se usa la primera persona del singular del presente de indicativo: *Sudo*. A veces se construye (como el verbo *pasar*, al que en parte ha sustituido) con *de*: *Sudo de ti*. Parece claro que este verbo tiene su origen en la locución verbal vulgar *Me la suda (algo)*, que tiene el mismo significado de ‘no me importa, me trae sin cuidado, paso de (algo)’ (Gavilanes y Cianca 2018: 165).

tranqui || de tranqui. loc. adv. Con tranquilidad, sin ganas de alboroto. Se emplea en contextos de diversión, en oposición a la idea de ‘con marcha’. *Hoy vamos de tranquis* (Gavilanes y Cianca 2018: 165).

viejoven. m. y f. Persona joven que parece vieja, o mucho más mayor, tanto físicamente como en su forma de pensar o de actuar (Gavilanes y Cianca 2018: 167).

10.5. LETRA ORIGINAL DE *BAHÍA*, DE LASSER Y CRÁNEO

[LASSER]

Dame un tiro, que me largo.
Como Once, al otro lado.
Ella me pinta siempre como el malo.
Ella me pinta siempre de un color to’ raro.

Nos conocimos como Fry y Bender.
Me dejaron suelto y ahora vivo silvestre.
Doy a mi locura luz verde.
Si tu cuerpo fuera un videojuego, yo sería *gamer*.

Llevo ropa antigua, pero que está nueva.
Echo poco de eso, pero también pega.
Todo lo que digo queda entre colegas.

Me giré demasiao’ tarde, y ya no he vuelto a verla.

Me verás aparecer desde el fondo de la calle
con la sonrisa puesta y una bici *Low Rider*.

Tan retorcido todo eso que pensaste que resulta que acertaste.

[ESTRIBILLO]

Quiero matar a ese dragón.
Quiero marcar otro gol.
Quiero dormir a tu lao’,
pero tengo el sueño cambiao’ [BIS]

[CRÁNEO]

Dale más duro, que no tira; *get* pila.
No abras la boca, que te caen espinas.
To' *chillin'* con la mina, quemando
gasolina.
Pollo *Frisby* en la esquina.

Van por el barrio tos' volaos.
Parece que vivo en Chinatown.
Hago mis deberes pa' vivir relajao'
Echando vaho vaho, sobre nubes con
los ojos tachaos.

La gente más sencilla es la que brilla,
y eso se huele a millas.
Cuidao' con lo que juegas, que te pillas
(¡Ay!):
es como andar por la barandilla (Hmm).

Saco del frigo mi batido de vainilla,
me guardo el humo tras las... (¡Hah!)
Si me pongo *flex*, soy un *ninja* y
le puedo dar la vuelta a tu tortilla, ya tu
sá.

[ESTRIBILLO]

10.6. LÉXICO DE LA ACTIVIDAD 3

abrirse. (con incremento pronominal obligatorio) ir, marcharse, generalmente con prisa: *¿Qué te pasó anoche, que te abriste sin decir ni adiós?* (Casado y Loureda 2012: 15).

bici. f. coloq. *bicicleta* (DLE: *bici*).

colega. m. y f. coloq. Amigo, compañero. (DLE: *colega*).

chill, o chillin'. (Pronunciado chil, o chilin) adv. Relajado, cómodo, a gusto.

flex adj. Cómodo, confiado, seguro de uno mismo.¹²

frigo. m. coloq. *frigorífico* (|| aparato electrodoméstico) (DLE: *frigo*).

gamer. adj. y s. Videojugador, persona que juega habitualmente a videojuegos, especialmente si le gustan mucho y les dedica mucho tiempo.

largarse. prnl. coloq. Dicho de una persona: irse o ausentarse con presteza o disimulo. (DLE: *largar*).

mina. f. Arg., Bol., y Ur. *mujer* (DLE: *mina*³).

pegar. intr. Dicho de una cosa: Tener efecto o hacer impresión en el ánimo. (DLE: *pegar*).

pillarse (por alguien o de alguien). Enamorarse.

¹² Véase el artículo ya mencionado *Diccionario de trap*
(<https://www.musicmag.com/tendencias/diccionario-trap>)

- pintar.** tr. Describir o representar algo por medio de la palabra. *En su discurso pintó un panorama desolador* (DLE: *pintar*)
- tirar.** intr. Producir la corriente de aire necesaria para mejorar la combustión. *La chimenea tira mucho. Este cigarro no tira* (DLE: *tirar*).
- tiro.** m. Calada, chupada que se da a un cigarro, puro, etc. (DLE: *calada*).
- to(do).** adv. Los jóvenes usan con profusión este adverbio como intensificador equivalente a ‘muy’ (además casi siempre lo apocopan o pronuncian de manera vulgar): *Está to fea, Están to gordos*. A menudo se oye esta construcción: *Da to el miedo* (‘da mucho miedo’), *da to el asco* (‘da mucho asco’), *es to lo raro* (‘es muy raro’) (Gavilanes y Cianca 2018: 165).
- volao.** adj. coloq. *Arg. y Ur.* Dicho de una persona: Que está bajo los efectos de una droga. U. t. c. s. (DLE: *volado, da*).

10.7. TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO 1, ACTIVIDAD 4

- Estoy de 9 a 3 del mediodía sin comer, que prácticamente no puedo hacer nada y, claro, estoy supercansada. Pero, bueno, ¿y tú qué tal? ¿El cole y eso?
- Yo bien... No he ido hoy a clase.
- Pero tienes exámenes, ¿no? ¿Todavía?
- El jueves...
- Joder... ¡Qué putada, tía! ¿Has estudiado?
- Eemm, sí, bueno...
- Bueno... [RISAS]
- [RISAS]

10.8. TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO 2, ACTIVIDAD 4

- [Todos] ¡Hola!
- No es fácil encontrar esto, ¿eh?
- El Sarbo es nuestro... nuestro hogar casi.
- ¿Sarbo le llamáis a esto?
- Sarbo, porque es “obras” al revés.
- ¿Sarbo es “obras” al revés?
- Sí, porque antes había muchas obras.
- Yo también, cuando era adolescente, buscábamos un sitio así, como... escondido... Porque esto está un poco escondido.

- Sí...
- ¿De qué os escondéis?
- [RISAS]
- No, pero realmente está cerca de nuestra casa, por eso lo descubrimos.
- De la policía, en verdad...
- También...
- ... sobre todo... y ta... y de la gente pues que...
- ...no... y buscar intimidad en la calle también.
- Claro.
- Porque aquí no viene nadie.
- Necesitamos intimidad.
- Intimidad, sí.
- Como un sitio especial
- Pero aquí, eh, venís, ¿a qué?
- Pues a hablar...
- Pues para no estar en la casa todos.
- A estar juntos, y a hablar y... sí...
- A tomar el aire un poco, ¿no?
- Y para vosotros ahora mismo, este grupo, ¿qué importancia tiene en vuestra vida?
- Muchísima.
- Mucha, porque es el grupo de salir cada día, de verlos cada día, de contarles tus...
- O sea, para mí son como mi familia.
- Sí... como muy familiar...
- Es la segunda familia, la familia que se escoge, en verdad. Porque tenemos la familia que nos toca y... pues nosotros, que nos hemos escogido, en realidad.
- Sí.
- ¿De qué habláis, cuando venís aquí?
- ¡Joder!
- De nuestras vidas.
- De nuestras cosas.
- De todo, nuestras rayadas, de nuestras alegrías... De todo.
- Cada día hay algo nuevo, siempre nos pasan cosas nuevas.
- ¿Habláis de sexo?
- Sí.
- Bastante.
- Continuamente, creo.

10.9. TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO 3, ACTIVIDAD 4

- Tía, ¡te queda tope de bien!
- ¿Tope de bien?
- Te lo prometo, ¡tope de bien, tía!
- ¿En serio?
- Te lo juro, te lo juro que sí.

- O sea, me pongo este...
- Escúchame, mejor sin el suje, ¿no? O sea, en plan, la tira bajada, ¿no?
- No, yo me lo pongo así, pero...
- ¿O así? Vale. Pero me cunde, me cunde...
- Pero, en serio, ¿me pongo este ya?
- Tía, yo creo que sí.
- Espera, veamos con unos zapatos a ver si mejor
- Pero, ¿tanto, tanto, te gusta? ¿O no?
- Que sí, ¡que me cunde que flipas!
- No sé yo, ¿eh?
- A ver... pruébate estos
- ¿Zapatos y todo?
- Que sí, tía, ¡yo qué sé!
- ¿De tacón? ¿Para que me mate?
- ¿Y qué quieres, bambas?
- Sí...
- ¿Vas a llevarte bambas?
- Yo me iba a poner las mías...
- Ah, vale, pues... ¡Pero si me habías dicho antes que te las ibas a probar!
- A ver, yo me las pruebo, si quieres, pero...
- A ver, me voy a cambiar, eh, creo, tía, me voy a poner la falda, y el top

10.10. LÉXICO DE LA ACTIVIDAD 4

- bamba.** f. playera (|| zapatilla de lona) (DLE: *bamba*²).
- cole.** m. coloq. colegio (|| establecimiento de enseñanza).
m. coloq. colegio (|| edificio).
m. coloq. colegio (|| clase) (DLE: *cole*²)
- cundir.** Gustar, agradar.¹³
- que flipas.** loc. adj. y adv. utilizada para enfatizar el alto grado de lo que se expresa: ‘mucho’, ‘muy bueno’, ‘muy grande’, etc.
- joder.** interj. malson. U. para expresar enfado, irritación, asombro, etc.
(DLE: *joder*)
- putada.** f. malson. Faena, mala pasada (DLE: *putada*).

¹³ Véase el artículo *En plan... mi crush me putoflipa: diccionario de la jerga adolescente* (<https://www.elperiodico.com/es/cuaderno/20190706/en-plan-crush-putoflipa-diccionario-de-argot-adolescente-7538640>).

- rayada.** f. acción o efecto de **rayarse**.
- rayarse.** prnl. Darle muchas vueltas a algo en la cabeza, obsesionarse con algo.
No te rayes, olvídalo (Gavilanes y Cianca 2018: 163).
- suje.** m. acort. de sujetador.
- tío, a.** m. y f. coloq. Persona de quien se pondera algo bueno o malo. *Aquel tío ganó una millonada. ¡Qué tío más pelma! ¡Qué tía más lista!*
m. y f. coloq. Persona cuyo nombre y condición se ignoran o no se quieren decir. *Nos recibió un tío con poca amabilidad.*
m. y f. coloq. U. como apelativo para designar a un amigo o compañero (DEL: *tío, a*)
- tope de.** loc. adv. de cantidad, equivalente a *muy*.

10.11. LÉXICO DE LA ACTIVIDAD 5

- guarro, rra.** m. y f. coloq. Persona sucia y desaliñada. U. t. c. adj.
m. y f. coloq. Persona grosera, sin modales. U. t. c. adj.
m. y f. coloq. Persona ruin y despreciable. U. t. c. adj.
adj. coloq. Sucio, obsceno (DEL: *guarro*¹, *rra*)
- hostia, u hostias.** interjs. malsons. Denotan sorpresa, asombro, admiración, etc. (DLE: *hostia*)
- ser la leche.** loc. verb. vulg. Ser extraordinario. *Este chico es la leche, siempre se queda dormido* (DLE: *leche*).
- (estar) hecho una mierda.** f. malson. U. frec. para ponderar el mal estado físico o moral. *La casa estaba hecha una mierda. Lo vi hecho mierda* (DLE: *mierda*).
- mogollón.** m. coloq. Gran cantidad o gran número. Se lo he dicho un mogollón de veces. U. t. sin artículo. *Tiene mogollón de problemas.*
adv. coloq. *mucho*. *Le interesa mogollón la biología. Los fines de semana duerme mogollón* (DEL: *mogollón, na*).
- super-.** Este elemento compositivo que nació con los jóvenes de los años 60 del siglo XX sigue estando muy vigente entre los jóvenes actuales. Sin

embargo, le han dado una vuelta de tuerca que, como en otros ejemplos, lo convierten en propio, en algo novedoso. Se trata de su utilización a la par con otros prefijos o elementos compositivos de significación semejante. Un joven de ahora perfectamente diría que un abrigo que le gusta es supercaro, pero también supermegacaró o incluso, supermegahipercaró (sin darle demasiada importancia al orden de los prefijos) (Gavilanes y Cianca 2018: 165).

tocho. m. coloq. Número considerable de papeles escritos. *Un tocho de apuntes de clase.*

m. coloq. Libro de muchas páginas. *Ha publicado un tocho de mil páginas* (DLE: *tocho, cha*)

10.12. SIGNOS DEL SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN VAL.ES.CO. (2002)

Signos del sistema de transcripción Val.Es.Co. (2002)

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h	Aspiración de "s" implosiva.
(RISAS, TOSES GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
i!	Exclamaciones.
és que se pareix a mosatros:	Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
<i>Letra cursiva:</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas a pie de página:	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.
* Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (especialmente si se utiliza por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.	
* Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.	

Extraído de Albelda y Fernández (2006: 8-9).