



**Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante**

Trabajo de Fin de Máster

**Anglicismos e ideologías
sobre la lengua:
una propuesta didáctica
multimodal para Educación
Secundaria a través de
*Columnas sobre la lengua***

Alumno: Iván Díez Moreno

Tutor del TFM: Prof. José Rovira Collado
Departamento de Innovación y Formación Didáctica

Investigadora principal del Proyecto METAPRES-COLING:
Prof. Carmen Marimón Llorca
Grupo EPA-IULMA

**Máster Universitario en Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**
Especialidad 14. Lengua y Literatura Españolas



DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DE LA MEMORIA DEL TFM

D/D^a.: **Iván Díez Moreno**, con DNI 48775663T, estudiante del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Especialidad 14: Lengua y Literatura Españolas) de la Universidad de Alicante, realizado en el periodo 2021/2022.

DECLARO QUE:

El Trabajo Fin de Máster denominado *Anglicismos e ideologías sobre la lengua: una propuesta didáctica multimodal a través de Columnas sobre la lengua* ha sido desarrollado respetando la propiedad intelectual (citando las fuentes bibliográficas utilizadas en la redacción de dicho trabajo), así como cualquier otro derecho, por ejemplo el de imagen que pudiese estar sujeto a protección del *copyright*.

En virtud de esta declaración afirmo que este trabajo es inédito y de mi autoría, por lo que me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo Fin de Máster, y asumo las consecuencias administrativas y jurídicas que se deriven en caso de incumplimiento de esta declaración.

Y para que así conste, firmo la presente declaración en Alicante, a 28 de junio de 2022.

Firmado: Iván Díez Moreno

Agradecimientos especiales

A Ana Arroyo Botella, antigua alumna del máster y becaria del Proyecto METAPRES, por sentar las bases didácticas de este estudio a través de su propia propuesta personal; al Doctor José Rovira Collado, por tutorizar con esfuerzo, dedicación y meticulosidad este Trabajo de Fin de Máster; a la Doctora Carmen Marimón Llorca, por ser una brillante guía a través de la que he podido introducirme de lleno en el mundo de la investigación, por acogerme como si fuera un miembro más del grupo EPA-IULMA y por ser, indirectamente y de forma desinteresada, cotutora de este estudio, y, por último y en especial, a Nora Sidera Lapeña, quien, además de dirigir el grupo de cuarto de ESO sobre el que se ha desarrollado la propuesta didáctica que se inserta en las próximas páginas, ha sido una gran figura docente y personal en la que fijarme y apoyarme mientras cursaba este Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Sin vosotros esto no habría sido posible. Gracias.

RESUMEN

Las *Columnas sobre la lengua* (CSL) son textos periodísticos de opinión que tratan temas lingüísticos de actualidad desde una ideología lingüística concreta. En el presente estudio presentamos una propuesta didáctica para Educación Secundaria en la que queremos demostrar que, a partir de estos escritos, es posible que los alumnos de un determinado grupo alcancen y satisfagan una serie de objetivos y necesidades. Así, en la unidad que se inserta en las próximas páginas, pretendemos que los discentes trabajen contenidos de lengua específicos (en este caso, los anglicismos), que conozcan más en profundidad el subgénero de opinión de las CSL y que, a partir de la lectura de diversas, adopten una posición ideocolingüística sobre un aspecto lingüístico particular que sean capaces de trasladar al uso diario que hacen del idioma. Las producciones de los estudiantes de la clase sobre la que se ha puesto en práctica la propuesta demuestran los múltiples beneficios de trabajar con este tipo de textos en Secundaria y resaltan la necesidad de hacer que los adolescentes adquieran el hábito de efectuar procesos mentales de reflexión metalingüística para que aprendan a emplear la lengua de una manera consciente en su día a día.

PALABRAS CLAVE

Columnas sobre la lengua, ideologías lingüísticas, anglicismos, Educación Secundaria, redes sociales.

ABSTRACT

Language Columns (CSL) are journalist opinion texts that deal with current linguistic issues from a specific linguistic ideology. In this study we present a didactic proposal for Spanish Secondary Education in which we demonstrate that, based on these writings, it is possible for students of a certain group to reach and satisfy a series of objectives and needs. Thus, in the unit that is included in the following pages, we pretend that students work on specific language contents (in this case, anglicisms), that they know more in depth the subgenre of opinion of the CSL and that, from the reading of different columns, they adopt an ideological-linguistic position on a particular linguistic aspect that is capable of transferring to the daily use they make of the language. The results of the students whom participated in this proposal demonstrates the benefits of working with these types of texts in Secondary Education and highlights the need for adolescents to form the habit of implementing mental processes of metalinguistic reflection to use the language in a conscious way in their day to day.

KEYWORDS

Language Columns, linguistic ideologies, anglicisms, Secondary Education, social networks.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1. Las <i>Columns sobre la lengua</i>.....	3
2.1.1. Delimitación conceptual de las CSL.....	3
2.1.2. Las CSL como recurso didáctico para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria.....	6
2.2. Los anglicismos como tema central de las CSL.....	8
2.3. TIC y elementos multimodales, soportes didácticos en el aula de Lengua Castellana y Literatura.....	10
2.3.1. <i>Instagram</i> como repositorio didáctico educativo y como red social divulgadora de conocimientos lingüísticos.....	11
3. CORPUS Y METODOLOGÍA.....	15
4. ANÁLISIS DEL CORPUS.....	18
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	22
5.1. Objetivos didácticos.....	23
5.2. Contenidos.....	23
5.3. Competencias clave desarrolladas.....	24
5.4. Metodología didáctica.....	25
5.5. Sesiones y actividades.....	26
5.6. Evaluación y calificación.....	28
6. RESULTADOS.....	30
7. CONCLUSIONES	35
8. BIBLIOGRAFÍA.....	39

9. ANEXOS.....	42
Anexo I. Corpus de columnas sobre la lengua que integran la propuesta.....	42
Anexo II. Columna I sobre aspectos generales e ideologías lingüísticas.....	43
Anexo III. Columna II sobre aspectos generales e ideologías lingüísticas.....	44
Anexo IV. Columna III sobre aspectos generales e ideologías lingüísticas.....	46
Anexo V. Columna I sobre anglicismos problemáticos.....	48
Anexo VI. Columna II sobre anglicismos problemáticos.....	49
Anexo VII. Columna III sobre anglicismos problemáticos.....	50
Anexo VIII. Columna IV sobre anglicismos problemáticos.....	51
Anexo IX. Columna V sobre anglicismos problemáticos.....	53
Anexo X. Calendario de puesta en práctica de la propuesta.....	54
Anexo XI. Propuesta didáctica: sesiones y actividades.....	54
Primera sesión.....	54
Segunda sesión.....	56
Tercera sesión.....	58
Cuarta sesión.....	59
Anexo XII: Dossier de actividades para los alumnos.....	61
Muestra práctica de la primera sesión.....	61
Muestra práctica de la segunda sesión.....	66
Muestra práctica de la tercera sesión.....	68
Muestra práctica de la cuarta sesión.....	69
Anexo XIII. Rúbricas de evaluación de las infografías y de las CSL.....	72
Anexo XIV. Resultados de la encuesta realizada a través de <i>Formularios de Google</i>	74
Anexo XV. Cortometraje sobre el uso de anglicismos.....	78
Anexo XVI. Publicaciones en <i>Instagram</i> y producciones del alumnado.....	79

1. INTRODUCCIÓN

La utilidad de la prensa como material didáctico dentro de las aulas de Lengua Castellana y Literatura es algo que, a lo largo de los años, ha quedado más que patente. El afán educativo actual por trabajar con textos periodísticos no parece ser ni mucho menos banal. Nos encontramos en un momento en el que ya no basta con transmitir a los alumnos información descontextualizada sin una utilidad práctica aparente. Como docentes tenemos la obligación de desarrollar en nuestros estudiantes habilidades de expresión y comprensión que les permitan enfrentarse a cualquier realidad lingüística, y aquí es donde un uso adecuado y contextualizado de la prensa puede ayudar a solventar esta necesidad.

Los beneficios de emplear textos periodísticos son múltiples, y son muchos los críticos e investigadores que lo han reseñado en sus estudios. Uno entre tantos ejemplos podemos verlo en boca de Juan Jurado Martínez, quien enumera una serie de efectos positivos que ofrece el uso de la prensa entre el alumnado:

La prensa ofrece aquí unas posibilidades inmensas; en primer lugar, porque al utilizar el mundo en el que vive el alumno como instrumento y estímulo de aprendizaje, estamos actualizando un viejo principio pedagógico como es el de acercar escuela y sociedad; en segundo lugar, porque el trabajo con los textos periodísticos va a ir desarrollando la conciencia crítica y con ello estamos ayudando a desarrollar uno de los objetivos básicos de toda la Enseñanza Obligatoria, capacitar al ciudadano; en tercer lugar, porque la dinámica de elaboración de textos periodísticos por parte del alumno le va a ayudar a desarrollar el hábito de autocorrección, y esto, en el fondo, no es más que comenzar a incrementar su autonomía de aprendizaje (1994:107-108).

Los expertos no parecen ser los únicos en ver las múltiples posibilidades que permite la enseñanza a través de la prensa, pues el sistema educativo incluye textos periodísticos de diversa índole en libros académicos, en exámenes de diferentes etapas (donde se incluyen los famosos textos expositivo-argumentativos de las Pruebas de Acceso a la Universidad), en la enseñanza de ELE y en currículums nacionales y autonómicos de ESO y Bachillerato. La todavía recién aprobada LOMLOE no parece escapar a estos argumentos, motivo por el cual el contenido de este Trabajo de Fin de Máster pretende ser de utilidad para las generaciones docentes venideras.

Ahora bien, si la utilidad de la prensa es más que evidente como material didáctico para la enseñanza de lengua, muchos docentes no conocen un subgénero que ofrece, todavía si cabe, más posibilidades por permitir reflexionar de manera directa alrededor de cuestiones lingüísticas específicas: las *Columnas sobre la lengua* (CSL). Estas son definidas por Isabel Santamaría como textos que se caracterizan por aparecer regularmente en un medio, durante un período más o menos largo de tiempo, estar firmados por una persona de reconocido prestigio y tratar de manera divulgativa aspectos relacionados con los usos de la lengua. A través de ellas se cuestionan, evalúan, justifican o

estigmatizan determinadas formas de expresión y usos del idioma que implican la adopción de una determinada postura en relación a la norma lingüística dominante del momento (2019:236).

Según esta definición, entendemos que las CSL son artículos o columnas de opinión cuyo principal objetivo es llevar a cabo una reflexión metalingüística sobre aspectos concretos relacionados con la actualidad de una lengua. Sin embargo, además, al pertenecer al género de opinión, son textos que manifiestan ideologías sobre la lengua por parte de aquellos que las escriben, algo que, como veremos más adelante, será de vital importancia para nuestro estudio. Por ahora, nos limitaremos a reseñar la utilidad didáctica de este tipo de metatextos.

En efecto, a pesar de la poca difusión que ha tenido hasta el momento dentro de las aulas, las columnas sobre la lengua “se nos presentan como unos textos especialmente adecuados para estimular el conocimiento activo, participativo y contextualizado de la lengua” (Marimón, 2020:311). Esto es así porque ofrecen múltiples beneficios a los discentes, pues gracias al trabajo con columnas lingüísticas podrán conocer el estado actual en el que se encuentra la lengua y adoptar una postura ideológica propia a partir de la reflexión metalingüística que les llevará a usarla de un modo u otro. A todo esto, hay que sumar el hecho de que esto se dará a la par que los alumnos trabajan contenidos y competencias curriculares que les permitirán estar en constante contacto con la realidad social y cultural del momento, lo cual justifica amplia y sobradamente nuestro afán por trabajar con este tipo de textos.

Así pues, el principal objetivo de la propuesta didáctica que se incluye en este estudio es demostrar que, a partir de la lectura de diversas CSL redactadas por autores con posiciones ideologicolingüísticas muy dispares, los alumnos pueden forjar ideologías sobre la lengua personales sobre cómo utilizar, en su día a día, contenidos de lengua específicos, como lo son los anglicismos. En la presente unidad, pretendemos que nuestro alumnado no solo conozca lo que son los anglicismos, cómo se insertan estas palabras extranjeras en el corpus de una lengua o las diversas tipologías existentes, sino que también queremos ofrecerles la madurez necesaria para adoptar un criterio propio sobre cuándo, cómo y dónde emplear (o no) estos términos. Esta autonomía personal la adquirirán al leer textos de columnistas con ideologías lingüísticas opuestas, pues el conocer diferentes puntos de vista ayudará a que los adolescentes forjen un criterio personal que puedan aplicar en el uso diario que hagan de la lengua.

Como consecuencia de todo lo anterior, al insertar las CSL en nuestras clases estaremos impartiendo contenidos específicos de lengua, a la vez que trabajamos un subgénero periodístico de opinión y al mismo tiempo que ayudamos a que nuestros estudiantes aprendan a reflexionar sobre

cuestiones metalingüísticas de interés. Por lo tanto, al responder a todas estas necesidades educativas de manera simultánea, casi podríamos decir que estamos matando tres pájaros de un tiro.

Declarado todo esto, es necesario tener en cuenta que este Trabajo de Fin de Máster se presenta como una continuación del elaborado por Ana Arroyo Botella, *El columnismo lingüístico como material didáctico en el aula de Bachillerato* (2021), por lo que ambos adoptarán una estructura similar. Esto es así porque, como beneficiarios de una beca de iniciación a la investigación¹, sendas propuestas con contenido en investigación lingüística e innovación educativa se adherirán a investigaciones del grupo EPA-IULMA. Este se encuentra actualmente desarrollando el Proyecto PID2019-107265GB-I00 *El columnismo lingüístico en la prensa española desde sus orígenes. Análisis multidimensional, caracterización y aplicaciones* (METAPRES-COLING), del cual es investigadora principal Carmen Marimón y en el que participa profesorado del Departamento de Filología Española y del propio grupo de investigación: José Joaquín Martínez, María Isabel Santamaría, M^a Antonia Martínez y Dolores Azorín. Por lo tanto, este estudio se sumará al citado proyecto como un resultado más de la investigación que este grupo de expertos se encuentra realizando alrededor de las columnas sobre la lengua.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Las Columnas sobre la lengua

2.1.1. Delimitación conceptual de las CSL

La lengua y el uso que de ella hacemos, por mucho que algunos se esfuercen en desprestigiarla, es uno de los temas que se encuentra, en menor o en mayor medida, en la boca de todos los hablantes. Efectivamente, ya sea a través de juicios voluntarios o de actitudes inconscientes, una realidad incontestable es que los seres humanos poseemos la capacidad de reflexionar metalingüísticamente sobre aquello que decimos. Pero, ¿de dónde nacen estas reflexiones? ¿Son resultado exclusivo de nuestro propio pensamiento o se ven influenciadas por elementos externos?

Según Susana Guerrero y Carmen Marimón, esta capacidad de autoreflexión se ve influenciada por aquello que conocemos a través de los medios:

Periodistas recogiendo puntos de vista, pero también autores de reconocido prestigio lingüístico, autoridades institucionales, educadores, políticos, legos y aficionados a la lengua, vierten sus opiniones en periódicos, radios y televisiones, en blogs personales o en páginas especializadas

¹ Ayudas para estudios de Máster oficial e iniciación a la investigación, convocatoria del Programa Propio del Vicerrectorado de Investigación para el fomento de la I+D+i en la Universidad de Alicante.

construyendo comunidades discursivas que generan opinión y acaban construyendo distintos imaginarios sobre la lengua (2020:1).

Es por esto que me atrevo a afirmar que a través de los medios de comunicación ya no formamos simples opiniones, sino que son el canal desde el que recibimos información, tendencias y modas, opiniones de personajes públicos relevantes, convenciones sociales e ideologías que regulan nuestro pensamiento y, consecuentemente, el uso que hacemos de nuestro propio lenguaje.

Así, teniendo en cuenta la influencia que tienen sobre nosotros los *mass media*, obviamente, la existencia de textos periodísticos que traten de forma exclusiva temas lingüísticos va a llevar a los lectores de los mismos a hacer una lectura en la que la reflexión metalingüística se realizará de forma consciente. Como ya he adelantado anteriormente, este tipo de escritos van a constituirse en un subgénero de opinión específico: las *Columnas sobre la lengua* (CSL).

Páginas atrás ya he aportado una definición de las mismas, pero para ofrecer otro punto de vista, Carmen Marimón (investigadora principal de los Proyectos METAPRES y METAPRES-COLING, dedicados al estudio de las columnas sobre la lengua en la prensa española) las define como “textos que tratan sobre la lengua, publicados en la prensa que constituyen la expresión libre de la ideología lingüística de un individuo que, con periodicidad, vierte sus opiniones sobre el uso que sus contemporáneos realizan de ella” (2019:14).

Así, las CSL son un tipo de texto periodístico sobre el que un autor despliega su punto de vista sobre un asunto lingüístico que, además, suele encontrarse relacionado con algún tema de actualidad. Sin embargo, como hemos visto en la definición de Marimón, estas no se escriben desde una postura neutral (por algo forman parte del género de opinión): lo hacen siguiendo una postura ideológica que, por norma general, no es espontánea, sino que forma parte del ideario de aquel que las escribe. Por lo tanto, aunque también intentan sensibilizar a los lectores sobre cuestiones lingüísticas al tiempo que trata de divertirlos, su último fin es propagar la ideología lingüística del autor (Helfrich, 2019:139).

Las ideologías sobre la lengua son representaciones simbólicas de la lengua que, en una época o momento histórico y cultural determinado, actúan sobre la forma de pensar de una comunidad específica (Guerrero, 2019:186). Si bien cada persona puede poseer una ideología propia y diferenciada de la del resto de miembros de la sociedad, como consecuencia de que estas no actúan solamente sobre individuos aislados, es importante apuntar que “sirven también de base para importantes, instituciones sociales y nociones fundamentales sobre la persona y la comunidad” (Schieffelin, Woolard y Kroskrity, 2012:5). Así, podemos decir que las ideologías lingüísticas marcan el modo en el que unos individuos, con unas características propias y diferenciadas, utilizan el lenguaje en base a los criterios sociales de una comunidad específica, acercándose o

distanciándose de la misma. Por lo tanto, podemos decir que las CSL actúan como manifestaciones escritas de las ideologías de los columnistas que las firman, pues estos las escriben para plasmar sobre el papel una reflexión metalingüística propia en la que critican y ensalzan usos extendidos de la lengua entre nuestra sociedad, siempre defendiendo lo que para ellos debería ser la lengua (Santamaría, 2019:236).

Sin embargo, por mucho que estemos afirmando que cada persona puede forjar a partir de su propio conocimiento y experiencia su propia ideología sobre la lengua, en todas las comunidades existen idearios comunes que podrían colocarse sobre una línea ficticia según su grado de conservadurismo, casi pudiendo establecer una analogía entre lo que en política solemos llamar “derecha” e “izquierda”. Así, la postura más conservadora es aquella que calificamos como “purista” por su “actitud de rechazo hacia lo nuevo y lo extranjero”, lo cual “implica resistencia ante lo nuevo y el cambio, con lo que considera que toda expresión neológica es un ataque al orden establecido, a la norma, supone una desviación y, por tanto, debe ser rechazado” (Santamaría, 2019:237). Su contrapartida lógica es la postura que calificaríamos de “innovadora”², aquella que no se resistirá a admitir cambios en el léxico y a aceptar nuevos vocablos siempre que su aceptación siga una lógica (Martínez Egido, 2019:176), pasando los nuevos términos a formar parte del bien común de una comunidad lingüística (o parte de ella) en un área de vigencia social y geográfica variada (Lorenzo, 1997:3). Más adelante profundizaremos sobre cómo pueden afectar las ideologías lingüísticas de las CSL seleccionadas al alumnado de Secundaria a la hora de formar su propio pensamiento, pero, por ahora, nos quedaremos con que, ateniéndonos a las definiciones proporcionadas, según las ideas que expresen, llamaremos “puristas” o “innovadores” a sus autores.

Para terminar de delimitar lo que son las columnas sobre la lengua, tan solo resta especificar (por muy evidente que sea) que éstas quedan englobadas por los géneros periodísticos de opinión, pues no son otra cosa que columnas o artículos de opinión. Por lo tanto, cumplen con las funciones características de este tipo de textos: informar, generar y difundir opiniones y divertir al lector (Arroyo, 2021:6). En cualquier caso, la diferencia radica en que el eje central de estos textos siempre es la reflexión metalingüística sobre un asunto determinado de actualidad relacionado con el idioma, algo que, evidentemente, puede convertirse en un material muy útil con el que los profesores de Lengua Castellana y Literatura pueden trabajar en sus aulas.

2 Es necesario señalar en este punto que me he decantado por emplear este término en detrimento del de postura “renovadora” que empleaba mayoritariamente Ana Arroyo (2021). Esto se debe al hecho de que considero que los anglicismos, más que “renovar”, lo que hacen muchas veces es ofrecer nuevas formas de designar realidades que no podían ser expresadas con precisión en nuestra lengua pero que ya existían previamente. Por lo tanto, pese a que, evidentemente, determinados términos anglófonos nacen para describir nuevos escenarios, he decidido utilizar este concepto porque considero que es más amplio y que abarca ambas perspectivas.

2.1.2. Las CSL como recurso didáctico para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria

Trabajar con prensa en las aulas puede ser muy beneficioso para los estudiantes, tanto de Secundaria (refiriéndonos a ESO y Bachiller) como universitarios y de ELE. Esto se debe a que los textos que en ella aparecen, por su propia naturaleza, conforman un espacio abierto para la toma de posturas (Cassany, 2005:40) que coloca a los alumnos ante nuevas perspectivas lingüísticas de las que no suelen hablar a menudo (o, al menos, no de forma directa) y en el que pueden ver reflejados los usos y cambios que se producen cada día en el idioma (Marimón, 2021:239). Así, los periódicos pueden ser materiales fundamentales con los que podemos formar a nuestro alumnado debido a la capacidad de innovación léxica que presentan, la introducción de neologismos, la expresividad de los textos de opinión y a la precisión, la claridad y la organización con la que se construyen los géneros informativos (Marimón, 2021: 242). Es por esto que, tal y como adelantábamos líneas atrás, las columnas sobre la lengua pueden convertirse en un material enormemente útil para los profesores de Secundaria.

Una de las líneas principales que defiende el proyecto de investigación en el que se inserta el presente trabajo defiende desde hace tiempo la necesidad de impulsar la reflexión metalingüística de los alumnos al mismo tiempo que aprenden contenidos gramaticales. En este sentido, el columnismo lingüístico es, sin ningún tipo de duda, el ejemplo más elocuente de texto metalingüístico no institucional con el que podemos satisfacer esta necesidad, pues, junto a estos, noticias, artículos y reportajes llenan las páginas de noticias sobre la lengua (Marimón, 2021:248), algo de lo que, evidentemente, podemos aprovecharnos enormemente los docentes.

Esto último se debe a que las CSL reúnen las tres funciones principales con las que tiene que cumplir un medio de comunicación (Martínez, 1974:11-27) y que pueden ser muy útiles para aplicar estos materiales a la enseñanza:

servir como fuente de información -están ligadas a la actualidad, puesto que los casos que discuten proceden de lo oído o leído por el columnista-, ser generador y difusor de opiniones -reflejan la ideología o el imaginario sobre la lengua del firmante: más o menos purista, partidario o no del lenguaje igualitario- y proporcionar entretenimiento -finalmente, las CSL tienen un importante componente lúdico y suelen estar expresadas con humor e ironía- (Marimón, 2020:311).

Una de estas funciones hace referencia a las ideologías sobre la lengua de las que hablábamos anteriormente. De ellas se desprende uno de los principales objetivos de este estudio: demostrar como los estudiantes de Secundaria pueden forjar su propia ideología sobre la lengua a partir de la información que los autores de las CSL proporcionan desde su punto de vista personal (es decir, ayudar a crear ideologías a partir de la propia).

Este objetivo ligará con el hecho de que una de las cuestiones más tratadas alrededor de las CSL es que pueden servir como una fuente de conocimiento léxico de la que se puede nutrir el vocabulario de los alumnos, pues “una de las cuestiones más tratadas en este tipo de textos es la problemática en torno al léxico del español” (Arroyo, 2021:7). Así, una de las categorías léxicas que protagonizan más CSL son los anglicismos, los cuales hemos seleccionado como eje central de esa creación de pensamiento individual que pretendemos que configure una parte esencial del ideario lingüístico de nuestros estudiantes.

Por todo esto, la propuesta didáctica que hemos diseñado tiene como último fin demostrar que a través de las CSL los estudiantes pueden aprender nociones básicas sobre los anglicismos al mismo tiempo que forjan una ideología lingüística propia sobre los mismos para aprender cuándo y cómo emplearlos según su criterio personal. Todo esto, por supuesto, se hace al mismo tiempo que despertamos el interés de los estudiantes gracias al cumplimiento de las otras funciones señaladas anteriormente, ya que a través de este tipo de textos activaremos la reflexión metalingüística a partir de la presentación de temas relevantes de actualidad y a través de la gran cantidad de elementos lúdicos que suelen contener este tipo de textos.

Ahora bien, es necesario considerar que “una enseñanza basada en la actividad del alumno ha de tener en cuenta cómo actúa este sobre la lengua, bien cuando la manipula, bien cuando reflexiona sobre ella” (Rodríguez, 2011:63-64). Por esto mismo, trabajar con CSL exige una particular preparación: seleccionar adecuadamente los materiales, fijar con precisión los objetivos y vincularlos con el momento de aprendizaje con el fin de que su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje no resulte frustrante para docentes y discentes. Una vez que hayamos tenido en cuenta todo esto, tendremos a nuestra disposición un material didáctico que será útil en casi cualquier nivel educativo por su gran variedad temática (Marimón, 2020:312-315).

No obstante, como bien explicaba Ana Arroyo en su estudio, este tipo de discursos, en ocasiones, presentan ciertas limitaciones como la dificultad que puede suponer adentrarse en su lectura, ya que son unos textos que, frecuentemente, se encuentran escritos con un lenguaje denso y complejo (2021:8). Por esto mismo, pese a que es posible trabajar aspectos puntuales en prácticamente cualquier nivel, para realizar una propuesta didáctica sólida como la que, tanto ella como el autor de este estudio, hemos realizado, consideramos que cuarto de la ESO, el curso seleccionado, es el primer nivel en el que los estudiantes comienzan a tener la autosuficiencia necesaria para leer con precisión columnas sobre la lengua.

En cualquier caso, a través de un planteamiento sencillo y motivador y de recursos (físicos o virtuales) a los que sea fácil acceder, es posible introducir en las aulas cuestiones sociales y lingüísticas en las que los estudiantes puedan intervenir a través de una propuesta de acción-

participación (Marimón, 2021:238). Por esto mismo, la idea de aprender a dominar un tipo de léxico tan común en nuestros tiempos como lo son los anglicismos y de forjar una opinión propia sobre el modo en el que deben emplearlos a partir de unas actividades que poseen un importante componente lúdico y tecnológico supone un móvil lo suficientemente atractivo como para captar la atención de unos estudiantes que todavía forman parte de un sistema educativo que sigue necesitando constantes actualizaciones.

2.2. Los anglicismos como tema central de las CSL

Líneas atrás hemos comentado que las CSL tienen como protagonistas en muchas ocasiones temas relacionados con algún tipo de léxico específico. En este sentido, los extranjerismos y, sobre todo, los anglicismos se presentan como uno de los asuntos más recurrentes a los que acuden periódicamente columnistas de todo el país. Así lo recoge Carmen Marimón en su artículo “Tu español al día: el columnismo lingüístico como recurso didáctico en el aula de lengua”, donde señala que las CSL pueden ofrecer una mirada reflexiva, curiosa y crítica que suponga una toma de conciencia de la forma en la que cambia el idioma a raíz de la incorporación de anglicismos (2020:313). Por lo tanto, amparados en esta utilidad práctica reconocida por expertos y por el currículum de la LOMCE en su tercer bloque (“conocimiento de la lengua”), hemos decidido trabajar con este tipo de léxico en la propuesta didáctica que detallaremos más adelante.

Así pues, en primer lugar conviene aclarar qué son exactamente los anglicismos. Para ello he seleccionado una definición Stone, quien delimitó el término de una manera muy amplia:

He considerado como anglicismos palabras usadas en su forma inglesa o derivadas del inglés; palabras que pasaron de otros idiomas al inglés, y de éste, al español; o bien del inglés al español a través del francés; términos y vocablos creados por gentes de habla inglesa e introducidos en el español; palabras castizas usadas en un sentido inglés (préstamos semánticos o contaminaciones); y traducciones de tropos, complejos y modismos ingleses (1957:142).

Asimismo, también es importante enseñar a los alumnos a diferenciar las diferentes tipologías existentes de estos términos. Con este objetivo, decidí reunir en una serie de definiciones en una infografía desplazable que puse al servicio de los estudiantes a través de la cuenta de *Instagram* [@mejorentulengua](#) (de la cual hablaremos más tarde). Como bien demuestran diversos artículos de investigación -como “La tipología de los anglicismos” (Santos, 1998)- es posible profundizar y encontrar subcategorías dentro de los tipos de extranjerismos y anglicismos que aquí voy a presentar, pero, dado que la propuesta didáctica que recoge este estudio está pensada para discentes

de cuarto de ESO, tan solo he establecido definiciones básicas que les ayuden a identificar de una forma rápida y ágil aquellos vocablos extranjeros que les vayan surgiendo en su día a día.

Extranjerismos no adaptados.

Cuando hablamos de extranjerismos no adaptados (también conocidos como ‘crudos’) nos referimos a términos que se pronuncian o escriben como en la lengua de la que proceden, sin adaptarse a la española. Precisamente por eso los llamamos ‘no adaptados’. Ejemplos: *hardware, selfie, boomer*.

Extranjerismos adaptados.

Los extranjerismos adaptados (o ‘préstamos’) son aquellos que han experimentado ciertas variaciones formales con el fin de adecuarse al sistema fonológico, ortográfico y morfológico propio de nuestra lengua. Han sido ‘adaptados’. Ejemplos: fútbol, cederrón.

Calcos.

Se dividen en:

-Léxicos: reproducen literalmente la estructura o morfología de la palabra extranjera original.

Ejemplo: balompié.

-Semánticos: copian o traducen e significado de una palabra extranjera. A veces coinciden con una ya existente. Ejemplo: ratón.

A pesar de todo, estas explicaciones tan solo forman parte de los materiales previos de la unidad. Esto se debe a que los objetivos que buscamos satisfacer a través de esta son múltiples. Así, buscamos que los estudiantes conozcan e identifiquen con mayor facilidad una clase de palabras que forman parte de su vocabulario diario al mismo tiempo que les enseñamos a formar un criterio propio sobre cuándo y cómo emplear estos términos. Como es de suponer, esto último lo haremos a partir de la reflexión metalingüística que supone trabajar con columnas sobre la lengua, pues, como bien señala Carmen Marimón, las CSL pueden ser un excelente medio a través del que los alumnos pueden llevar a cabo “una toma de conciencia de cómo cambia el idioma al hilo de la incorporación de anglicismos” (2020:313).

De esta forma, a lo largo de las actividades propuestas, los alumnos conocerán columnas en las que diversos autores (entre los que destacan algunos prestigiosos nombres, como los de Álex Grijelmo o Elena Álvarez Mellado) desplegarán su punto de vista sobre ciertas cuestiones de actualidad relacionadas con el uso, general o específico, de anglicismos en nuestro país. Por lo tanto, los estudiantes observarán en ellos ideologías, tanto puristas como innovadoras, a través de la lectura de los textos propuestos, lo cual les ofrecerá la madurez y la autosuficiencia necesaria para emplear (o no) en su día a día este tipo de léxico de una manera consciente y consecuente con sus ideales lingüísticos.

2.3. TIC y elementos multimodales, soportes didácticos en el aula de Lengua Castellana y Literatura

Como consecuencia de los constantes cambios a los que se ve sometido un mundo en el que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cada vez abarcan más ámbitos, el mundo de la educación se encuentra sufriendo en los últimos años un buen número de transformaciones. A raíz de esto, para elaborar la propuesta didáctica que recoge este trabajo de fin de máster nos propusimos conseguir los objetivos anteriormente detallados al mismo tiempo que desarrollábamos la Competencia Digital de nuestro alumnado.

En efecto, como bien señalan Rovira-Collado et al. (2015), integrar las TIC dentro de las aulas de Lengua Castellana y Literatura es una necesidad con la que vamos a tener que lidiar los futuros docentes en los próximos años, puesto que se están introduciendo progresivamente en las aulas a través de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) como consecuencia de ir configurándose poco a poco en un elemento esencial de nuestra cotidianidad. Por esto mismo, desde la didáctica de la lengua y la literatura podemos aportar diversas metodologías y herramientas a través de las que adaptar nuestras clases a los nuevos tiempos que corren, por lo que la presente propuesta de innovación didáctica, a pesar de que no se va a desprender por completo del papel, va a contener un buen número de elementos y materiales multimodales.

Según señalan Kress y van Leeuwen (2001), la comunicación no solo es lingüística, sino que también es multimodal. Este enfoque también afecta a las aulas, donde intervienen una gran cantidad de medios de comunicación que toman en cuenta una gran diversidad de formas de comunicar. Por lo tanto, es necesario reconocer que los procesos de enseñanza-aprendizaje ya no se centran meramente en el lenguaje, sino que también se nutren de otros elementos, como la gestualidad o la presencia de imágenes, sonidos y componentes kinésicos. Como consecuencia de esto, la implementación de materiales multimodales permite abrir y orientar la educación hacia nuevos campos de aprendizaje desde los que podemos activar diferentes procesos mentales en nuestro alumnado (Cuestas, 2015:4).

Así, como docentes tenemos que tratar dar respuesta a la gran variedad de estilos de aprendizaje que poseen nuestros alumnos (Cuestas y Valotta, 2011). Por esto mismo, dado que cada estudiante desarrolla más unas habilidades que otras, con el objetivo de responder ampliamente a las necesidades de un grupo heterogéneo, hemos incluido una gran variedad elementos basados en la multimodalidad gracias a las muchas posibilidades que nos ofrecen las TIC. De esta manera, a partir de textos, imágenes y vídeos que se han presentado a través de diversos canales, el alumnado

ha ido construyendo su propio conocimiento sobre los anglicismos y sobre las columnas sobre la lengua.

Algunas de las herramientas utilizadas a lo largo de esta unidad han sido *Mentimeter*, una plataforma digital a través de la que se pueden generar nubes de palabras de forma grupal; *YouTube*, la red social de contenido audiovisual más grande del mundo; *Canva*, una web de diseño gráfico muy intuitiva y muy fácil de usar por los miles de plantillas y diseños preestablecidos que ofrece; programas de ofimática como *Microsoft Word* u *OpenOffice Writer* (solamente aquellos alumnos que optaron por entregar una actividad de forma impresa); *Formularios de Google*, donde pueden plantearse encuestas con múltiples posibilidades; los programas de edición de vídeo que los alumnos que han grabado un cortometraje hayan considerado, o las propias webs de diversos diarios (*El País*, *El Diario* y *The New York Times*), lugar del que se han obtenido las diversas CSL con las que hemos trabajado. Sin embargo, de entre todos estos recursos destaca uno por encima del resto: la red social *Instagram*.

2.3.1. Instagram como repositorio didáctico educativo y como red social divulgadora de conocimientos lingüísticos

Al igual que diversas formas de tecnología han de formar parte del mundo educativo, cada vez son más los profesores que entienden que las redes sociales también han de hacerlo. A través de ellas, se abren las puertas de las aulas a una gran cantidad de nuevos destinatarios que aprenden a desarrollar la Competencia en Comunicación Lingüística de maneras innovadoras que no habían sido exploradas con anterioridad (Rodríguez y Achuagar, 2015:7). Esto es algo que, evidentemente, a los docentes de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura nos viene de perlas.

Como bien señalan García, González y Ramos (2010), la escuela siempre ha sido un espacio que ha impulsado el cambio social a través de la incorporación de elementos innovadores que se adaptan a los objetivos didácticos de una materia específica. En este sentido, el empleo de redes sociales como herramientas para didáctica de la lengua en Secundaria mejora el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, pero no solo hace eso, sino que también actúa como una estrategia didáctica innovadora por utilizar herramientas que emplean a diario los alumnos con una finalidad educativa (Fernández et al., 2015).

De esta manera, a pesar de que en ocasiones podamos encontrar ciertas dificultades a la hora de introducir estos recursos en nuestras clases de lengua (como, por ejemplo, cuando el centro no dispone de ordenadores de fácil acceso para todo el alumnado o cuando no todos los estudiantes tienen un *smartphone* o datos móviles a su disposición), conviene hacer un esfuerzo por tratar de insertarlos, pues son muchos sus puntos positivos. Algunas de estas ventajas se derivan de que las

redes sociales “permiten y favorecen publicar y compartir información, el trabajo en equipo, la comunicación, tanto entre alumnos como entre alumno-profesor, la retroalimentación, el acceso a otras fuentes de información que apoyan, e incluso facilitan el aprendizaje constructivista y colaborativo” (López y Blanco, 2017:182).

Por todo esto, trabajar contenidos de lengua a través de redes sociales permite que los docentes podamos tratar una gran cantidad de temas transversales. Así, como consecuencia de que pueden emplearse como una estrategia didáctica innovadora desde la que trabajar multimodalmente diversos tipos de discursos (Hernández Ortega y Rovira-Collado, 2022:14) —en este caso, columnas sobre la lengua—, para la presente propuesta hemos escogido *Instagram* como medio motivador a través del que insertar en el aula los contenidos que la protagonizan: los anglicismos y las CSL.

En efecto, como bien señalan Hernández Ortega y Rovira-Collado (2022:13), estudios llevados a cabo recientemente muestran que el empleo de *Instagram* en la materia de Lengua Castellana y Literatura no solo nos ofrece un posible enfoque teórico desde el que plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que su introducción en las aulas es ya toda una realidad por los múltiples efectos positivos (como fomentar la adquisición de conocimientos o mejorar la interiorización de competencias transversales, entre otros) que tiene su aplicación práctica sobre los discentes. Utilizada adecuadamente, *Instagram* puede ser una herramienta clave actual para fomentar la motivación y participación en clase, capaz de generar curiosidad e interés en los estudiantes, quienes aprenderán a través de ella sin siquiera ser plenamente conscientes de ello (Ojinaga, 2021:95). Además, si bien el objetivo principal de la red es “crear un entramado de usuarios que colaboren entre sí y, en un contexto virtual, uno de los objetivos principales de la enseñanza debería ser la creación de lazos y la interacción social entre compañeros de clase” (Ojinaga, 2021:96), lo cual hace que esta red se convierta en un espacio ideal para la convivencia didáctica de nuestro alumnado al mismo tiempo que lo motiva a adentrarse en el aprendizaje.

Así, para la unidad que recoge este estudio hemos creado una cuenta de *Instagram* llamada “¿Mejor en tu lengua?” (@mejorentulengua: <https://www.instagram.com/mejorentulengua/>). Según Ojinaga, “*Instagram* es considerada una plataforma importante para dar a conocer productos o habilidades” (2021:95), de tal forma que el “producto” en esta ocasión es la propia lengua. Además, la “venta” de este producto es facilitada por la configuración de la propia red, la cual, al encontrarse dentro de lo que se conoce como Internet de la Imagen, hace que el mensaje a transmitir sea más atractivo para los adolescentes gracias a los estímulos audiovisuales a través de los que funciona la plataforma (Rovira-Collado e Ivanova, 2019:102). Por esto mismo, este perfil ha sido elaborado con la intención de ejercer de cara al público como cuenta divulgativa (como si fuese una especie de

wiki) sobre los anglicismos y los problemas ideológico-lingüísticos que en ocasiones estos plantean. Sin embargo, la misma también funciona al mismo tiempo como un repositorio de contenidos y trabajos del grupo de cuarto de la ESO sobre el que hemos realizado el estudio.

El primer material que podemos encontrar en la cuenta³ son una serie de infografías desplazables que hemos diseñado con *Canva*. Estas han sido elaboradas con el objetivo de asentar en los alumnos una base teórica sobre diversos aspectos relacionados con los extranjerismos y los anglicismos (qué son, sus diferentes tipologías y cómo se deben escribir). Esta serie de imágenes fueron publicadas antes de impartir las sesiones de la propuesta y, pese a que después fueron explicadas por el profesor con mayor profundidad, debían ser leídas por los alumnos antes de iniciar las clases. Con esto, como docentes conseguimos un objetivo doble: por una parte, sustituimos el tradicional *PowerPoint* al convertir una red social en una TAC apta para la clase de lengua, haciendo que nuestras clases sean mucho más innovadoras, y, por otra, logramos que los alumnos empleen con un fin educativo una plataforma que utilizan lúdicamente con una frecuencia diaria.

Por lo que respecta a las siguientes publicaciones del perfil, al igual que Ana Arroyo creó su “diccionario de neologismos peculiar” en 2021, nosotros hemos tratado de hacer algo parecido a partir de unas columnas de Álex Grijelmo en las que se destacan una serie de anglicismos problemáticos desde el punto de vista comunicativo. Sin embargo, el objetivo en esta ocasión no ha sido confeccionar un diccionario en el que se promocionasen los términos que en él aparecen, sino todo lo contrario: demostrar a los discentes que las palabras seleccionadas por el columnista presentan problemas que se derivan de ser anglicismos que nacen con fines extralingüísticos (políticos, comerciales, etc.) por una tendencia actual que lleva a muchos a creer que el inglés es una lengua con un prestigio mayor que el español. Por lo tanto, son unos vocablos anglófonos que se alejan de aquellos que sí son necesarios, pues tienen que ver con las necesidades y el uso diario de los hablantes. Si logramos que los estudiantes entiendan todo esto, estaremos proporcionándoles la madurez necesaria para mantener alejadas este tipo de actitudes nocivas para la lengua de su ideario lingüístico.

Así, una actividad que podría llevarse a cabo en un nivel como cuarto de ESO podría ser, como bien señala Ojinaga, “la búsqueda y creación de imágenes que representen una situación o contexto específicos, con lo que demuestren el uso de vocabulario específico y su capacidad de abstraer conceptos” (2021:96). Por esto mismo, la tarea que se ha planteado a los alumnos ha consistido en desarrollar grupalmente infografías desplazables que imitasen las creadas por el

3 Nos referimos a las primeras publicaciones que se subieron, pues *Instagram* ordena cronológicamente los *posts* de más recientes a más antiguos. Por lo tanto, estas primeras entradas son las que se encuentran más “abajo” en el perfil.

docente, pero con el objetivo de reflexionar metalingüísticamente sobre por qué el anglicismo propuesto en la CSL que les haya sido asignada no funciona entre los hablantes. Así, los estudiantes elaboraron (también con *Canva*) cuatro imágenes en las que presentaban el anglicismo, intentaban definirlo a partir de las CSL y de su búsqueda en la red, plasmaban una pequeña reflexión sobre los problemas que presenta y, por último, facilitaban alternativas en español que pudiesen ser entendidas por todo el mundo. Una vez hecho todo esto, las infografías fueron publicadas, de forma periódica por el docente en la cuenta de *Instagram*, trasladando la reflexión hecha por cada grupo tanto a sus compañeros como al gran público de esta red social.

La siguiente publicación está realizada a partir de la CSL “El mito de las palabras que no están en la RAE”, de Elena Álvarez Mellado. Dicha autora adopta en esta columna una postura innovadora desde la que defiende, entre muchas otras cosas, que hay anglicismos que sí son impuestos por su difusión entre los hablantes. Por lo tanto, hemos destinado una publicación a recopilar las reflexiones de diversos estudiantes sobre si las palabras que no aparecen en los diccionarios también son válidas o no. A partir de la lectura del texto, los estudiantes han nutrido sus ideologías lingüísticas, tomando conciencia de que, efectivamente, hay palabras que la lexicografía todavía no recoge. El *post*, por lo tanto, pretende transmitir esto a los seguidores de la cuenta y, por supuesto, los invita a leer el texto original en la web de *eldiario.es*.

También encontramos en la cuenta contenidos audiovisuales. Estos están conformados únicamente por un corto humorístico del canal de *YouTube* “Jajajers” que utilizamos para una actividad en clase que consistía en ver si, a partir de términos que emiten los actores en español, los alumnos eran capaces de encontrar los anglicismos correspondientes del mundo de la empresa a los que remiten. El vídeo que mostramos en clase no tenía subtítulos, por lo que, una vez hecha la actividad, subimos el original a *Instagram* para corregir el ejercicio desde la propia cuenta.

Por otra parte, en un nivel como cuarto de ESO se puede pedir a los discentes “la creación de un *Reel*⁴ en el que [...] describan un espacio o ambiente relevante al programa de estudio” (Ojinaga, 2021:96). Esto se tradujo en una serie de cortometrajes creados por los alumnos que también debían subirse a la cuenta. En ellos, los estudiantes se hacen pasar por académicos de la lengua y se confrontan entre ellos desde distintas posturas lingüísticas acerca de la inclusión de nuevos anglicismos en el diccionario Sin embargo, por diversos problemas en el centro con el uso de las redes sociales, se decidió que en la cuenta no podrían aparecer las caras de los menores, por lo que la tarea se realizó de manera voluntaria por unos pocos adolescentes y, con su consentimiento, se publicó un único vídeo de forma privada en *YouTube* (<https://youtu.be/46hlBh4Xv1A>) para que este solo pudiese ser visualizado por aquellos que consulten este trabajo de fin de máster.

4 Este es el nombre que reciben los vídeos que se suben de forma permanente a esta plataforma.

A continuación, se encuentran publicadas algunas columnas sobre la lengua de diversos estudiantes. Una de las tareas finales de la unidad consistía en escribir una CSL por parejas en la que los discentes se hiciesen pasar por directores de un diario de tirada nacional. Estos debían informarse acerca de la línea ideológica que sigue cada periódico para encontrar el medio que fuera más afín a la ideología sobre la lengua propia que han formado a lo largo de la unidad respecto al uso de anglicismos, pues debían explicar por qué en su medio se emplean (o no) de una determinada manera. Algunos de los textos son realmente brillantes, por lo que su publicación en *Instagram* sirve para dar voz a los adolescentes al mismo tiempo que se transmiten de forma pública conocimientos teóricos e ideológicos sobre los anglicismos a través de unas CSL genuinas que pueden llevar a nuestros seguidores a querer leer más a través de otras plataformas.

Por último, las publicaciones finales de la cuenta tienen el objetivo de mostrar, tanto a los adolescentes como a los seguidores de la cuenta, cómo ha influido la propuesta didáctica en las ideologías sobre la lengua de los estudiantes. Para ello, cumplieron un *Formulario de Google* en el que se les presentaban diversos anglicismos y sus correspondientes traducciones al español. También se les preguntaba directamente con qué ideología, purista o innovadora, se identificaban mayoritariamente. Más adelante profundizaremos en estos resultados.

Por todo esto, queda demostrado que *Instagram* es una red social que, utilizada adecuadamente, puede convertirse en un recurso didáctico muy atractivo con el que modernizar nuestras clases de lengua. A los docentes nos permite alejarnos de los libros tradicionales, que presentan ejercicios estructurales y actividades planas y lineales, y transmitir conocimientos y plantear tareas y proyectos colaborativos que llamen la atención del alumnado. Esto último hace que estos se motiven para superar con éxito la unidad por el simple hecho de que va a convertir en interesante y lúdica una propuesta que si siguiera una metodología más tradicional podría resultarles excesivamente tediosa. Y es que, como es evidente, “*Instagram* puede ser un medio educativo único para hacer el proceso de aprendizaje más único, atractivo y significativo” (Kirst, 2016: s.p.).

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

El corpus de columnas sobre la lengua que han sido seleccionadas para esta propuesta didáctica está conformado por un total de ocho textos (ver [Anexo I](#)). En primer lugar, encontramos una serie de columnas publicadas a lo largo de los últimos años por Álex Grijelmo en la sección “La punta de la lengua”, lugar en el que este autor publica periódicamente sus CSL en el diario *El País*: “El anglicismo depredador” (2014), “Un ‘hub’ audiovisual” (2021), “Las ‘commodities’ y la comodidad” (2018), “*Now family* ilusiones, pero logándose” (2018), “ ‘Compliance’, con toda

solemnidad” (2021) y “El ‘loft’ sale del desván” (2019). No obstante, como Grijelmo es un columnista que, fundamentalmente, podríamos catalogar como purista, también hemos incluido dos columnas de dos autores de ideología innovadora: “ ‘Customizar’ el idioma: los anglicismos y el español”, publicado por Ilan Stavan en *The New York Times*, y “El mito de las palabras que no están en la RAE”, de Elena Álvarez Mellado y *eldiario.es*.

Así pues, el primero de los criterios que hemos empleado para seleccionar estas CSL han sido los propios autores de las mismas. Para desarrollar una buena propuesta didáctica necesitábamos surtirnos de un buen puñado de textos que trataran temas lingüísticos interesantes para el alumnado y que, además, estuviesen bien escritos. Para ello, mi tutora de beca, Carmen Marimón, me recomendó consultar, entre otros autores, las columnas de Grijelmo y Álvarez Mellado. El primero de ellos, además de ser miembro de la Academia Colombiana de la Lengua y de haber fundado la Fundación del Español Urgente (Fundéu), es expresidente de la agencia EFE y subdirector de *El País* (diario de tirada nacional en el que publica su columna “La punta de la lengua” desde 2014), lo cual demuestra que es una voz de peso cuando se trata de escribir textos lingüísticos para prestigiosos medios de comunicación. Por lo que respecta a Elena Álvarez Mellado, esta es una reconocida lingüística que, además de escribir desde 2017 columnas sobre una gran variedad de temas lingüísticos en *eldiario.es*, ha trabajado en diversos proyectos (relacionados con la morfología, la lematización, la elaboración de corpus lingüísticos) con la *Fundéu* y con otros medios de comunicación audiovisuales (como *RTVE*). Por último, Ilan Stavans es un reconocido ensayista mexicano y estadounidense que ha realizado un buen número de investigaciones sociolingüísticas alrededor del “*spanglish*”⁵, lo cual denota que es una autoridad de peso para mostrar su opinión sobre temas relacionados con la inclusión y uso de anglicismos en español.

Por otra parte, el otro criterio que hemos empleado para elegir las columnas anteriormente citadas ha sido la temática común que comparten: el empleo y tratamiento de anglicismos dentro del español actual desde una ideología lingüística específica. Hemos dividido los ocho textos en dos subgrupos.

En el primero de ellos, hemos tratado de ofrecer a los estudiantes una serie de publicaciones de naturaleza ideológica purista por lo que respecta al empleo de términos genuinos del idioma frente a su sustitución por anglicismos. Por esto mismo, hemos hecho servir la CSL “El anglicismo depredador” para presentar este tipo de ideología que, en mayor o menor medida, suele adoptar Grijelmo en gran parte de sus escritos. Una vez hecho esto, escogimos una serie de columnas protagonizadas por determinados términos anglófonos con el objetivo de hacer ver a los estudiantes

5 Así es como se denomina al solapamiento morfosintáctico y semántico de la lengua española con el inglés procedente de regiones norteamericanas.

que ciertos anglicismos tan solo son empleados en unos ámbitos muy específicos (relacionados, por lo general, con el mundo de la empresa o con la política). Esto es así por un creciente prejuicio actual que está creando una tendencia que lleva a muchos hispanohablantes a pensar, de manera infundada, que la lengua inglesa es más prestigiosa que la nuestra cuando se trata de citar tecnicismos que hagan sonar más “profesional” al que habla (generalmente, con el objetivo de convencer a la gente sobre una cuestión particular o de vender “mejor” un producto). Por lo tanto, a través de la actitud crítica que Grijelmo muestra en estas CSL protagonizadas por cinco anglicismos problemáticos (“*hub*”, “*commodity*”, “*loft*”, “*compliance*” y “logarse”), pretendemos hacer ver a nuestro alumnado, a través del diseño de las infografías desplazables de las que hablábamos páginas atrás, que adoptar una postura purista ante ciertos vocablos en ocasiones puede ser beneficioso para conservar la riqueza léxica de nuestra lengua.

Sin embargo, como no queríamos solamente ofrecer un punto de vista propio de un autor purista, buscamos otras columnas “innovadoras” que dotasen a los alumnos de una perspectiva general desde la que conformar su propia ideología sobre la lengua. Por lo tanto, seleccionamos dos, la de Stavans (2018) y la de Álvarez Mellado (2017), a través de las cuales poder demostrar a los estudiantes que hay anglicismos que pueden ser aceptados y normalizados dentro del uso y de la norma del español. Esto es así porque cumplen una doble función comunicativa: que pueda ser necesario a la hora de referirse a determinadas realidades difíciles de definir en castellano y que pueda ser comprendido sin dificultades por todos los hablantes

Por lo que respecta a la metodología de investigación seguida para realizar la presente propuesta, al igual que la de Ana Arroyo (2021), esta partió de una fase de observación de aula realizada durante el período de prácticas del máster. Como no estábamos seguros de si cuarto de ESO era un curso idóneo para introducir las columnas sobre la lengua, a esta fase inicial le siguió una de ensayo en la que impartí una unidad didáctica ajena a este estudio en la que trabajé con los alumnos columnas de opinión convencionales. Por lo tanto, al constatar que los resultados fueron notables, tras un amplio proceso de investigación personal a partir de los materiales y estudios previos proporcionados por el grupo EPA-IULMA y el Proyecto METAPRES, procedimos a diseñar nuestra propuesta alrededor de las CSL y de los anglicismos. Una vez diseñadas las actividades y seleccionados los textos, aproveché la posibilidad que nos ofrecía el máster de ampliar las prácticas hasta Semana Santa y regresé al IES Gaia a principios de abril para impartirla en un total de cuatro sesiones. Finalizadas todas las clases, se corrigieron todos los resultados de las diversas actividades con el objetivo de evaluar a los discentes y se plasmaron en este estudio.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

Para comprender y entender en todas sus dimensiones la propuesta didáctica y el aprendizaje que ha debido realizar el alumnado a través de la lectura de sus textos, hemos considerado necesario detenernos brevemente a analizar el corpus de columnas sobre la lengua que contiene la presente unidad. Para ello, como hemos explicado anteriormente, vamos a dividir el corpus en dos subgrupos de columnas: las que hablan de aspectos generales sobre el uso e inclusión de anglicismos entre los hablantes y las que tratan anglicismos en específico.

Por lo que respecta a las primeras, a través de estas se ha pretendido, sobre todo, que, por medio de una lectura comparada de las mismas, los estudiantes se familiarizaran con los diversos tipos de ideologías lingüísticas que manifiestan sus autores. Como consecuencia de esto, las actividades que de ellas se derivan son fundamentalmente reflexivas, pues su objetivo es contribuir a formar un ideario personal en cada uno de los alumnos, al mismo tiempo que, por supuesto, trabajan aspectos esenciales de un tipo de género periodístico de opinión contenido en el currículo.

Así, la primera columna sobre la lengua proporcionada a los estudiantes fue “El anglicismo depredador” (ver [Anexo II](#)). En ella, Álex Grijelmo critica la aparición en los últimos tiempos de anglicismos que vienen a reemplazar términos castellanos que ya existían previamente y que designaban con precisión realidades inconfundibles. Por mucho que estas palabras terminen adaptándose a nuestra grafía y fonética, aparecen para “devorar” y extinguir palabras genuinas del español, algo que como hispanohablantes no deberíamos tolerar. Se trata, pues, de una columna que, pese a insertar matices que hacen que su postura no se polarice por completo, es esencialmente purista. Como consecuencia de esto, estamos ante una columna ideal para insertar en la clase de lengua tanto los anglicismos, por la gran cantidad que Grijelmo aporta (por muy “depredadores” que estos sean), como las CSL, y todo al mismo tiempo que se proporciona un ejemplo de una de las dos perspectivas ideológico-lingüísticas que ofreceremos a los estudiantes a lo largo de la unidad.

Casi de manera inmediata a la presentación de la primera columna, ofreceremos la segunda, “ ‘Customizar’ el idioma: los anglicismos y el español” (ver [Anexo III](#)). Entre sus líneas, amparándose en que Miguel de Cervantes era partidario de flexibilizar y ampliar el léxico de una lengua, Ilan Stavans defiende la necesidad de no discriminar aquellos términos que nacen como consecuencia de estar en contacto con el inglés. En Estados Unidos, el español y la lengua inglesa conviven día a día en la boca de 57’5 millones de latinos que utilizan con frecuencia ambos idiomas. Esto da como resultado una “mezcla” que popularmente conocemos como *spanglish* y que no solo nutre el vocabulario de los hispanohablantes, sino que también hace que el inglés se llene de

una ingente cantidad de “hispanicismos”. Como consecuencia de esto, el autor defiende que no deben ponerse fronteras a la expansión de la lengua, algo que, hace evidente que Stavans es un autor innovador. Por lo tanto, contraponer esta columna a la anterior de Grijelmo supone colocar ambos artículos ante un espejo a través del que los alumnos podrán apreciar las diferencias ideológicas de los dos columnistas que las firman para conformar su propio pensamiento. Además, en este texto también se menciona, aunque de forma muy breve, el tema que protagoniza la última CSL de este primer subgrupo: la inclusión de anglicismos en los diccionarios.

En efecto, en “El mito de las palabras que no están en la RAE” (ver [Anexo IV](#)), Elena Álvarez Mellado trata de desmitificar el rechazo que mucha gente y muchas instituciones profesan hacia los términos que la Academia no considera oportuno incluir en el *DRAE*. Esto lo hace a partir de un examen perteneciente a las oposiciones al cuerpo de Policía Nacional que consideraba como correctos una gran cantidad de términos castellanos infrecuentes y desfasados, mientras que daba como erróneos varios neologismos y extranjerismos que, en nuestros tiempos, son empleados con frecuencia y normalidad. Esto se debe a que la prueba partía de la premisa de que solamente las palabras que estaban recogidas por el diccionario eran válidas, algo que, como es evidente, es un gran error. Así, a través de las palabras de la autora, hemos tratado de sensibilizar a nuestro alumnado de que el *Diccionario de la Real Academia Española* no es el único que existe. Además de esto, por mucho que en ocasiones la lexicografía rehúse insertar entre sus páginas nuevos vocablos (incluyendo dentro de este conjunto anglicismos genuinos o adaptados), estos no dejan de existir, pues el uso y la difusión entre los hablantes es lo que marca la evolución de las lenguas. Por todo esto, esta CSL es muy interesante para hacer ver a los estudiantes que, a diferencia de los anglicismos problemáticos que van a protagonizar el siguiente subgrupo de columnas, existen términos que sí son entendidos fácilmente por todo el mundo y que se extienden con total normalidad entre una comunidad de hablantes. Tomar conciencia de esta perspectiva innovadora es esencial para conformar el ideario lingüístico propio que pretendemos configurar en las mentes de los adolescentes.

Por otra parte, el segundo subgrupo de columnas sobre la lengua seleccionadas está conformado de manera exclusiva por textos de Álex Grijelmo que tratan una serie de anglicismos en específico. Sin embargo, tal y como hemos explicado durante los criterios de selección del corpus, la peculiaridad de estas columnas es que los términos que las protagonizan son problemáticos por el hecho de que son anglicismos empleados en determinados sectores con fines extralingüísticos (Olivares, 2009:9). Muchos hispanohablantes parecen considerar que el inglés es una lengua con un prestigio mayor, cuando lo que están haciendo en realidad es hacer servir términos que dificultan la comprensión del mensaje que se quiere transmitir. Esto se debe a que

este tipo de términos anglófonos no gozan de un uso extendido o no designan con más precisión realidades que en nuestra lengua son difíciles de matizar (como, por ejemplo, sí lo hacen palabras como “*spoiler*” o “*remake*”). Por lo tanto, queremos que los estudiantes se deshagan de cualquier prejuicio que les pueda llevar a pensar que las columnas puristas siempre son demasiado tradicionalistas y conservadoras, pues, en ocasiones, puede que convenga adoptar esta forma de pensar para no perjudicar la comunicación en nuestra lengua.

El primero de estos textos es “Un ‘*hub*’ audiovisual” (ver [Anexo V](#)). Este critica el hecho de que un reciente plan de impulso a la industria audiovisual aprobado por el gobierno lleve un nombre en inglés que no sea entendido por la gran mayoría de los españoles. El autor defiende que España posee un complejo de inferioridad que es visible desde el modo en el que empleamos nuestra lengua, pues “un país que cree en sí mismo y en su cultura, evita esas merluzadas y [...] utiliza su lengua con naturalidad y sin acogotamientos”. Grijelmo piensa que la decisión del gobierno de Pedro Sánchez de usar un nombre en inglés (*Spain Audiovisual Hub Bureau*) puede deberse a que alguien entre sus filas haya pensado que hacerlo puede atraer inversores extranjeros. A la hora de tratar de definir el término, Grijelmo se encuentra con serias dificultades para hacerlo porque dispone de muchas acepciones que dependen del contexto (“centro de atracción”, “núcleo”, “polo” o “nodo” son algunas de las traducciones que ofrece). Por lo tanto, concluye que “la palabra ‘*hub*’ no forma parte del léxico común de los españoles”, lo cual demuestra que estamos ante un anglicismo problemático que reúne las características necesarias para que nuestro alumnado reflexione sobre su utilidad a partir de la lectura de la CSL y de una investigación más profunda realizada a través de la red.

En “Las ‘*commodities*’ y la comodidad” (ver [Anexo VI](#)) vemos que, en esta ocasión, es la prensa la que en sus secciones de Economía recoge el anglicismo “*commodity*” sin especificar qué es lo que significa, algo que, por su grafía, puede llevar a muchos lectores a creer que significa “comodidad” (lo que comúnmente se conoce como un *false friend*). Grijelmo trata de hacer un esfuerzo por encontrar traducciones al español para el término, algo que consigue tras recurrir a diversos diccionarios y a una búsqueda exhaustiva en Internet. Sin embargo, el principal problema del anglicismo es que, nuevamente, vuelve a abarcar muchos significados específicos que se adscriben a unos campos técnicos también muy concretos. El columnista clama que es necesario emplear vocablos en español dedicados a cada contexto particular, por mucho que esto genere “incomodidades” entre los economistas, pues estos deberían molestarse en tratar de hacerse entender para que todo el mundo tenga claro qué es aquello a lo que se están refiriendo. Por lo tanto, “*commodity*” también es un vocablo inglés que generará una gran cantidad de dudas entre los

discentes, incluso tras haber leído la columna, lo que demuestra su nefasta utilidad comunicativa dentro de nuestra lengua.

En “*Now family* ilusiones, pero logándose” (ver [Anexo VII](#)) tenemos la única CSL protagonizada por un anglicismo que trata de adaptarse a nuestra grafía y fonética, “logarse” (o “loguearse”). En el texto, Grijelmo critica la tendencia histórica que profesan las entidades bancarias en cuanto al empleo que hacen de la lengua, pues utilizan un “lenguaje ininteligible” que no hace otra cosa que despertar la desconfianza de sus clientes. Con la digitalización de la banca la tendencia parece extenderse a través del uso que hacen de los anglicismos, pues las promociones de diversos bancos españoles se llenan de una inmensa cantidad de términos anglófonos de difícil comprensión. En este contexto, aparece el verbo “logarse”, el cual, pese a ser uno de los muchos que aparecen en el texto, hemos decidido escoger como término a estudiar por nuestros alumnos. Esto lo hemos hecho así porque no hay ninguna necesidad de adaptar el verbo compuesto “*log in*”, pues “registrarse” puede responder con precisión a las necesidades comunicativas de cualquier hispanohablante.

Por lo que respecta a “ ‘*Compliance*’, con toda solemnidad” (ver [Anexo VIII](#)), estamos ante una columna en la que Pablo Casado es el responsable del empleo del anglicismo destacado en su título. El exlíder del Partido Popular pronunció que iba a crear un departamento de *compliance* con un sorprendente e injustificado tono solemne. El político no explicó qué era a lo que se refería cuando emitió un término inglés que es “inusual en el lenguaje común”. Al parecer, lo que quería señalar era que iba a fundar un organismo interno a través del que se pudiese mostrar a los ciudadanos la transparencia de su partido en un momento en el que este estaba rodeado de casos de corrupción. Grijelmo ofrece, de nuevo, traducciones alternativas de la palabra al castellano, pero lo que llama la atención es el hecho de que señala de que, al haberlo pronunciado mientras leía un discurso escrito, Casado dijo el término de manera consciente. Por esto mismo, el autor trata de dar respuesta a por qué alguien emplea un anglicismo como ese a sabiendas de que la inmensa mayoría de españoles no van a saber qué es lo que significa, algo que queremos que traten de hacer también nuestros alumnos para que comprendan la poca eficacia comunicativa del término y reflexionen así sobre el mismo (“¿no sabrá traducirlo?”, “¿lo hará para aparentar un gran conocimiento del campo del que se encuentra hablando?”, etc.).

Por último, Grijelmo escribe “El ‘*loft*’ sale del desván” (ver [Anexo IX](#)) a partir de una noticia en la que se asegura que dos mandatarios políticos de renombre andan inmersos en el negocio de la compraventa de *lofts*. Este término originalmente debería traducirse por “desván”. Sin embargo, como consecuencia de derivar el término inglés (“*loftily*”, “*lofty*” y “*loftiness*”), el columnista llega a la conclusión de que, si no nos atenemos a la traducción genuina, un *loft* “habrá de tenerlo en un

lugar elevado (un ático, por ejemplo)”, por lo que ya no se emplea el anglicismo tan solo para referirse a viviendas elevadas, sino para aludir a una gran variedad de edificaciones. Por lo tanto, este término posee significados distintos en inglés y en español, algo que deberán deducir nuestros estudiantes para comprender que aquellos que lo emplean no lo hacen para tratar de ser eficaces comunicativamente hablando, sino que lo hacen por motivos extralingüísticos⁶.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Llegados a este punto, es el momento de exponer con precisión la propuesta didáctica que hemos planteado. Esta ha sido llevada a cabo durante las dos primeras semanas del mes de abril de 2022 (ver [Anexo X](#)) en el grupo “A” de cuarto de ESO del IES Gaia de San Vicente del Raspeig (Alicante). Este es un grupo homogéneo⁷ de veintisiete estudiantes que obtienen los mejores resultados académicos de su nivel en todo el centro. Tienen entre quince y dieciséis años y pertenecen a la modalidad de Ciencias-Tecnología.

Es necesario destacar que esta pequeña unidad didáctica está elaborada de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, más conocida como LOMLOE, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE). La entrada en vigor en enero de 2020 de la LOMLOE, deroga la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que desaparece en el plano legal. Sin embargo, quedan vigentes los documentos legales derivados de la LOMCE debido a que la LOMLOE se encuentra todavía en fase de desarrollo normativo y su implantación no comenzará en el curso presente, por lo que se han tomado los documentos oficiales de la misma como base curricular.

Teniendo esto en cuenta, en la presente propuesta trataremos de aunar una serie de conocimientos que se insertan dentro de tres de los cuatro bloques de contenidos y criterios de evaluación que aparecen en los currículums nacionales y regionales (Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y Decreto 87/2015, del 5 de junio, del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana) para la materia de Lengua Castellana y Literatura: escuchar y hablar, leer y escribir y conocimiento de la lengua.

6 Grijelmo deduce que, en este caso, esas intenciones son comerciales, pues “se sabe que cuando se nombra en inglés se puede vender a mayor precio”.

7 Con esto nos referimos a que no posee alumnos con necesidades educativas especiales ni contiene estudiantes extranjeros procedentes de otros sistemas educativos.

5.1. Objetivos didácticos

Como ya hemos comentado, el objetivo central de la presente propuesta es demostrar que, a través de las CSL, es posible transmitir conocimientos de lengua (que, como sabemos, en este caso serán los anglicismos) a nuestros alumnos, al mismo tiempo que forjan ideologías lingüísticas propias y a la vez que trabajan con un género periodístico de opinión específico (las CSL). Por esto mismo, atendiendo a toda la normativa que acabamos de citar, hemos tratado de aunar en la siguiente tabla estos objetivos junto con otros que también pretenden alcanzarse a lo largo de la propuesta didáctica.

Objetivos didácticos
1. Leer, comprender e interpretar una selección de columnas sobre la lengua acerca del uso de anglicismos en la lengua actual con el fin de construir un significado global y de adoptar opiniones personales sobre las mismas.
2. Interiorizar las características de las columnas sobre la lengua (y de los artículos de opinión en general) a partir de la escritura.
3. Comprender lo que son las ideologías lingüísticas y ver las diferentes posturas que es posible encontrar en lo que respecta al uso de anglicismos en la lengua española.
4. Reflexionar sobre cómo se emplean los anglicismos en la actualidad con el objetivo de formar una ideología sobre la lengua propia para emplearlos (o no) de manera consciente.
5. Identificar palabras o expresiones españolas que puedan sustituir a determinados anglicismos y viceversa y reflexionar sobre el estado actual de la lengua para interpretar si su uso es adecuado o si conviene emplear la palabra castellana genuina.
6. Utilizar <i>Instagram</i> , así como otras Tecnologías de la Información y de la Comunicación, como una red social que pueda ser usada didácticamente como un medio de transmisión de conocimientos.
7. Cooperar democráticamente con el resto de compañeros en la realización de las tareas grupales establecidas.

5.2. Contenidos

Siguiendo el modelo que propone Ana Arroyo (2021:21) en este mismo apartado, hemos decidido segmentar los contenidos según su tipología funcional.

Tipos	Descripción
A. Conceptuales (saber)	-Características, tipología y escritura de extranjerismos y anglicismos. -Introducción a los anglicismos y a las ideologías lingüísticas que restringen o permiten su uso en español a partir de las columnas sobre la lengua.
B. Procedimentales (saber hacer)	-Lectura de diversas columnas sobre la lengua protagonizadas por anglicismos y reflexión acerca de las ideologías lingüísticas desde las que se escriben. -Grabación de un cortometraje, inspirado en unas columnas sobre la lengua determinadas, en el que se lleve a cabo un debate en el que queden reflejadas las distintas ideologías lingüísticas en cuanto al empleo de anglicismos.

	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de anglicismos conocidos a partir de sus correspondientes términos en español. -Diseño de infografías reflexivas acerca del uso que se hace de determinados anglicismos no extendidos entre la sociedad a partir de la lectura de diversas columnas sobre la lengua. -Redacción de una CSL en la que se manifieste una postura ideológica propia sobre la conveniencia de emplear (o no) anglicismos. -Reflexión a partir de una columna sobre la lengua acerca del papel que juegan los diccionarios y los hablantes en la aceptación y difusión de anglicismos en el corpus y entre los hablantes de una lengua.
C. Actitudinales (saber ser)	<ul style="list-style-type: none"> -Participación activa en las sesiones y actividades. -Coordinación y trabajo en equipo para superar las tareas grupales propuestas.

5.3. Competencias clave desarrolladas

Las competencias clave son definidas por el marco de referencia de la recomendación europea como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”⁸. Así pues, durante la presente unidad trataremos, fundamentalmente, con seis de las siete competencias que recoge este organismo.

De esta manera, trabajaremos la Competencia de Aprender a Aprender (CAA) e insertaremos el Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE) para tratar de organizar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y fomentar su sentido de la creatividad mediante el planteamiento de diversas actividades y proyectos innovadores; intentaremos que adquieran una cierta conciencia cultural acerca de determinados aspectos relacionados con la lengua y con las CSL (las cuales no dejan de ser un medio de expresión artística escrita para periodistas y lingüistas) mediante la competencia de Conciencia y Expresiones Culturales (CEC); haremos que desarrollen la Competencia Social y Cívica (CSC) proponiendo trabajos colaborativos (de desarrollo por parejas, grupal y de toda la clase), los cuales no podrán ser superados sin coordinarse y apoyarse en sus compañeros; trabajarán la Competencia Digital (CD) con *Instagram* y otras TIC que emplearemos a lo largo de la propuesta, y, por último, como docentes de Lengua Castellana y Literatura desarrollaremos, evidentemente, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCLI) gracias a los materiales didácticos que hemos construido alrededor de los anglicismos y de las columnas sobre la lengua.

⁸ Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006.

5.4. Metodología didáctica

La presente propuesta adopta múltiples enfoques metodológicos. Esto se debe a que las sesiones y actividades que a continuación plantearemos tienen el objetivo de hacer que los discentes aprendan conocimientos alrededor de los anglicismos y de que formen una ideología lingüística sobre cómo emplearlos, pero, al mismo tiempo, también pretenden potencializar algunas cualidades de nuestro alumnado. Esto se hará a través de la puesta en escena de diversas metodologías didácticas que pretenden desarrollar algunas de las competencias clave anteriormente detalladas.

De este modo, los alumnos necesitarán coordinarse y trabajar democráticamente con el resto de sus compañeros, es decir, llevar a cabo un aprendizaje cooperativo. Esto será así porque, además de haber una gran cantidad de actividades grupales a lo largo de la propuesta, los estudiantes han trabajado la misma por parejas a través de un dossier de textos y actividades que les facilitamos en la primera sesión. Por lo tanto, todos los ejercicios los han desarrollado, como poco, en parejas.

Asimismo, hemos llevado a cabo un aprendizaje basado en proyectos a través del planteamiento de diversas tareas. En efecto, la grabación de cortos, el diseño de infografías o la redacción dual de una columna sobre la lengua suponen una serie de retos que el estudiantado deberá afrontar. Consideramos que este método de trabajo es muy útil, pues el trabajo por proyectos hace que los adolescentes realicen un aprendizaje consciente a partir de la aplicación práctica de los contenidos teóricos explicados en el aula. Además, al mismo tiempo, como consecuencia de su importante componente lúdico, este tipo de actividades motiva a los discentes a superar con éxito la unidad, lo cual las hace más que recomendables.

Por otra parte, como bien comentamos páginas atrás, el trabajo con redes sociales también tiene un importante peso dentro de esta propuesta. El perfil de *Instagram* “¿Mejor en tu lengua?” no solo se ha diseñado para crear una cuenta de difusión de información sobre los anglicismos y las ideologías lingüísticas para el resto de usuarios de esta red, sino que sirve al mismo tiempo como plataforma didáctica para que el docente presente contenidos a los alumnos y como repositorio expositivo de las actividades que ellos mismos habrán hecho. Así, exponer sus trabajos de forma pública es algo que motivará al alumnado a mejorar la forma en la que los realizan y presentan. Esto, además, les obligará a adecuarlos a un formato atractivo para usuarios de redes sociales, por lo

que desarrollarán ampliamente la Competencia Digital.

Por último, como consecuencia de que queremos que los alumnos desarrollen la Competencia en Comunicación Lingüística, platearemos una metodología que, por encima de todo lo demás, tratará de ser comunicativa. Esto será así porque no solo queremos que los estudiantes conozcan un determinado sistema lingüístico, sino que queremos que aprendan a utilizarlo de manera adecuada y efectiva a la hora de comunicarse (Luzón y Soria, 1999:65). Por lo tanto, como venimos señalando a lo largo de este estudio, el principal objetivo de la propuesta no solo es transmitir una serie de conocimientos teóricos y descontextualizados sobre los anglicismos a los alumnos, sino que pretendemos situar el aprendizaje en contextos reales y actuales a través de las CSL para que forjen ideologías lingüísticas propias de manera completamente libre: nosotros les ofrecemos los conocimientos y ellos deciden qué hacer con ellos. Así, gracias a esta forma de trabajar estos contenidos en el aula, los alumnos reflexionarán sobre la propia lengua y aprenderán a emplearla de manera consciente en situaciones futuras de su vida real. Con esto, estaremos dando una respuesta educativa a una necesidad real específica de unos futuros ciudadanos adultos que deberán ser competentes desde un punto de vista lingüístico y comunicativo.

5.5. Sesiones y actividades

Para realizar la presente propuesta, hemos diseñado unas tablas en las que hemos aunado y especificado de una manera más concreta los contenidos y competencias con los que trabajaremos exclusivamente en cada sesión, así como los objetivos específicos que pretendemos alcanzar. Asimismo, se ofrece una información detallada sobre las actividades a realizar acompañadas de una serie de indicaciones para que otros docentes comprendan cómo llevarlas a cabo dentro de sus aulas y para que, al mismo tiempo, comprendan su utilidad.

No obstante, debido a su larga extensión, estas tablas se encontrarán disponibles de forma completa en el [Anexo XI](#). Por lo tanto, para presentarlas en este apartado las hemos reducido con la finalidad de ofrecer una noción clara y concisa de los contenidos y actividades que trabajamos en cada una de las cuatro sesiones de cincuenta y cinco minutos en las que fue impartida esta propuesta fundamentada en columnas sobre la lengua.

Primera sesión	
Contenidos	-Introducción a los anglicismos y a las ideologías lingüísticas que restringen o permiten su uso en español a partir de las columnas sobre la lengua.
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración (de manera conjunta por toda la clase) de una nube de palabras para ver lo que los alumnos saben previamente sobre lo que son los extranjerismos. 5’. 2. Introducción a los anglicismos a través de la explicación detallada por el docente de las publicaciones de <i>Instagram</i> en las que se resume lo que son los anglicismos, sus tipos, cómo se escriben, etc. 10’. 3. Introducción de las columnas sobre la lengua a través del artículo “El anglicismo depredador”, de Álex Grijelmo. Sobre este texto, deberán tratar de identificar palabras españolas a partir de cada anglicismo que ofrece el autor. 15’. 4. Enunciación de tema y tesis de la columna de Grijelmo. 5’. 5. Lectura e identificación de tema y tesis de un artículo con ideología diferente a la del anterior: “Customizar el idioma: los anglicismos y el español”, de Ilan Stavans. 20’.

Segunda sesión	
Contenidos	<p>-Elaboración de un cortometraje en el que queden reflejadas las distintas ideologías lingüísticas en cuanto al empleo de anglicismos a partir de las columnas sobre la lengua analizadas en la sesión anterior.</p> <p>-Identificación de anglicismos conocidos a partir de sus correspondientes términos en español.</p> <p>-Diseño de infografías reflexivas acerca del uso que se hace de determinados anglicismos no extendidos entre la sociedad a partir de la lectura de diversas columnas sobre la lengua.</p>
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de tarea/proyecto: grabación de vídeos de académicos debatiendo sobre si adoptar una postura purista o innovadora respecto a la inclusión de anglicismos en la elaboración de un diccionario académico. 7’. 2. Identificación de anglicismos del mundo laboral a partir de sus correspondientes términos en español a partir de un vídeo humorístico. 13’. 3. Explicación de tarea/proyecto: realización grupal de infografías sobre anglicismos problemáticos a partir de CSL específicas. 35’.

Tercera sesión	
Contenidos	-Redacción grupal de una CSL en la que se manifieste la postura ideológica sobre el uso o no de anglicismos a través de un juego de <i>roleplay</i> en el que los alumnos serán redactores de un periódico nacional.
Actividades	1. Tarea/proyecto final: redacción por parejas de una CSL. 55’.

Cuarta sesión	
Contenidos	<p>-Reflexión a partir de una columna sobre la lengua acerca del papel que juegan los diccionarios y los hablantes en la aceptación y difusión de anglicismos en el corpus de una lengua.</p> <p>-Visualización de los cortometrajes explicados en la segunda sesión y reflexión y debate en torno a su contenido.</p> <p>-Cumplimentación de una encuesta sobre las preferencias de los alumnos en cuanto al uso de determinados vocablos hispánicos o a sus correspondientes anglicismos, con el fin de observar las ideologías sobre la lengua que se han formado entre los estudiantes una vez finalizada la unidad.</p>
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión (a partir de preguntas específicas) alrededor de la columna “El mito de las palabras que no están en la RAE”, de Elena Álvarez Mellado. 30’. 2. Visualización y comentario de los vídeos grabados por los alumnos. 20’. 3. Encuesta sobre preferencias entre anglicismos y vocablos en español a través de Formularios de Google. 5’.

5.6. Evaluación y calificación

Los criterios de evaluación generales que vamos a tener en cuenta en la propuesta son los siguientes. Estos se encuentran formulados a partir de los objetivos señalados previamente.

Criterios de evaluación
<p>-Lee, comprende e interpreta la selección de CSL propuesta acerca del uso de anglicismos en la lengua actual y construye un significado global y adopta opiniones personales sobre las mismas.</p> <p>-Comprende y aplica las características de las columnas sobre la lengua (y de los artículos de opinión en general) a través de la escritura.</p> <p>-Comprende lo que son las ideologías sobre la lengua y ve las diferentes posturas que es posible encontrar en lo que respecta a la utilización de anglicismos en la lengua española.</p> <p>-Adopta una ideología lingüística personal a la hora de emplear el lenguaje en su día a día (tanto en el ámbito oral como en el escrito).</p> <p>-Identifica palabras o expresiones españolas que puedan sustituir a determinados anglicismos y viceversa y reflexiona sobre el estado actual de la lengua para interpretar si su uso es adecuado o si conviene hacer servir la palabra castellana genuina.</p> <p>-Emplea y aplica las TIC necesarias para superar con éxito las actividades que requieran de ellas y utiliza <i>Instagram</i> como una fuente de conocimiento a través de la elaboración de materiales para el perfil citado y mediante la consulta del resto de contenidos del profesor y de sus compañeros.</p> <p>-Coopera y se coordina democráticamente con sus compañeros para realizar las tareas grupales propuestas.</p>

Estos criterios han sido supervisados gracias a la propia observación docente que hemos llevado a cabo durante la aplicación práctica de la propuesta. Asimismo, los instrumentos de evaluación que hemos seleccionado para la misma también han ayudado a regular todo el proceso de evaluación.

Instrumentos de evaluación
1. Lista de control de asistencia y participación.
2. Dossier de actividades.
3. Entrega de las infografías.
4. Entrega de las columnas sobre la lengua.
5. Rúbricas de evaluación de las infografías y de las CSL (ver Anexo XIII).

Conviene señalar aquí que la rúbrica de las CSL está diseñada para valorar numéricamente los escritos de los alumnos, mientras que la de las infografías solo valorará si la tarea ha sido realizada “bien”, “regular” o “mal”. Esto último se hizo así por petición de la tutora del grupo, pues, al no ser una actividad tan compleja como la otra, le era mucho más fácil cuantificar de esta manera el esfuerzo realizado por los alumnos a la hora de calcular las notas finales de la unidad. Del mismo modo, este baremo se aplicó también a la evaluación del dossier, ya que lo que queríamos conseguir con la entrega de este era que los alumnos se implicaran y se esforzaran a la hora de realizar los ejercicios de la propuesta.

Por otra parte, como esta propuesta ha sido llevada a cabo dentro de un grupo real, también ha sido necesario establecer unos criterios de calificación para valorar el trabajo de los alumnos. Además, la tutora de prácticas necesitaba que se establecieran unos porcentajes que regularan la inserción de las notas que los discentes obtuviesen dentro de esta unidad dentro del conjunto de calificaciones que han ido obteniendo durante el resto del curso. Estos criterios fueron explicados a los adolescentes al principio de la propuesta, por lo que estos sabían en todo momento cómo se les iba a evaluar de manera numérica.

Criterios de calificación de la propuesta
1. Asistencia y participación diaria en el aula: 10%
2. Entrega del dossier de actividades: 20%
3. Elaboración de las infografías a partir de CSL específicas: 30%
4. Redacción de una columna sobre la lengua: 40%

Es necesario aclarar que, como hemos explicado anteriormente, la tarea de grabación de cortos de la segunda sesión no ha podido ser asignada a todos los alumnos del grupo por problemas internos del centro. Por lo tanto, este proyecto tan solo ha sido evaluado por la tutora de la clase como una nota adicional de la tercera evaluación para los ocho estudiantes que lo realizaron.

6. RESULTADOS

Llegados a este punto, procedo a explicar los resultados de la presente unidad con la finalidad de ver si se ha alcanzado el objetivo final de la propuesta: conseguir que el alumnado adopte una postura ideológica propia (ya sea esta innovadora, purista o mixta) a la hora de utilizar los anglicismos en su día a día. Por lo tanto, para ver si los estudiantes hacen un uso consciente de la lengua tras haber impartido toda la unidad, diseñamos una encuesta a través de *Formularios de Google* en la que se situaban veintisiete conjuntos de palabras. Pretendíamos ver en cada situación el término por el que se decantaban los adolescentes: si lo hacían por la palabra genuina en español, si elegían el anglicismo, o si empleaban ambas. Estos resultados nos darían una clara muestra del aprendizaje interiorizado por los alumnos a lo largo de las sesiones.

Para elaborar este formulario, colocamos tanto anglicismos problemáticos como otros que consideramos que se encuentran extendidos entre el grueso de la comunidad hispanohablante. Esto lo hicimos de manera consciente para ver si, cuando aparecía alguno de los primeros, los adolescentes se decantaban por la palabra en español, y para ver qué era lo que pasaba cuando el término inglés formaba parte de su vocabulario (si lo escogían como primera opción o si indicaban que empleaban tanto este como su traducción).

Es necesario señalar que los términos seleccionados no han aparecido en ninguna de las actividades realizadas a lo largo de las sesiones. Esto ha sido así para no influenciar las respuestas y ver cuál sería la elección de los adolescentes en un contexto lingüístico real en el que los profesores no podamos influenciar de ninguna manera su ideología, pues el último fin de la unidad es que aprendan a reflexionar sobre la lengua de una manera completamente autónoma⁹.

Para escoger las veintisiete parejas de términos que aparecen en la encuesta, hemos tratado de alcanzar el máximo grado de objetividad posible para seleccionar nueve opciones en las que el anglicismo fuera la opción marcada por los alumnos, otras nueve en las que se decantaran por la palabra o expresión en español y otras tantas en las que, dependiendo del contexto, se decidiesen por una u otra. No obstante, hay que tener en cuenta que, dado que cada individuo posee una ideología sobre la lengua propia, conseguir ser completamente objetivos a la hora de seleccionar los términos es algo imposible. Por lo tanto, la elección ha tratado de hacerse de una manera equitativa, pero que, irremediablemente, se ha visto influenciada por nuestro propio criterio personal, por lo que, siendo conscientes de ello, escogimos los términos en función de la opción que considerábamos que, en un principio, podía ser la más marcada frecuentemente por los adolescentes.

Aclarado todo esto, en las siguientes líneas nos disponemos a analizar en profundidad estos resultados para ver cómo han respondido ante estas realidades lingüísticas específicas los veinticinco discentes que acudieron a clase el día que se realizó la votación.

En primer lugar, antes de enviar la encuesta a los alumnos, elaboramos una lista de anglicismos que considerábamos que, por ser utilizados por la gran mayoría de la sociedad y por

9 Si hubiésemos puesto términos como “*remake*” o “*spoiler*” frente a sus traducciones “nueva versión” o “destripe”, lo más seguro es que los estudiantes hubiesen escogido los vocablos anglosajones por la influencia que han tenido sobre su pensamiento las CSL de Stavans y de Álvarez Mellado, ya que son anglicismos ampliamente extendidos por la sociedad y que designan con mayor precisión las realidades a las que se refieren que sus alternativas en nuestra lengua. En cambio, si hubiésemos escogido anglicismos problemáticos como “logarse” o “*loft*”, probablemente habrían marcado alguna de las alternativas que ofrece Grijelmo cuando critica el dilema que plantea emplear este tipo de términos en las columnas que leyeron para realizar las infografías. Por lo tanto, con ejemplos ya utilizados, estaríamos ofreciendo unos resultados sesgados, algo que va en contra del proceso de autorreflexión que pretendemos conseguir que completen nuestros alumnos al colocarlos frente a palabras que no se hayan visto influenciadas por ninguna de las ideologías de los columnistas que han aparecido en la unidad.

referirse con precisión a las realidades que designan, serían más votados que otras palabras en español más “tradicionales”. Entre estos términos se encontraban “*hobby*” (frente a “afición”), “*parking*” (frente a “aparcamiento”), “*boom*” (frente a “auge”), “*backstage*” (frente a “entre bastidores”), “*sandwich*” (frente a “emparedado”), “*flash*” (frente a “destello”), “*marketing*” (frente a “mercadotecnia”), “*stock*” (frente a “existencias”) y “*catering*” (frente a “servicio de comidas”). Tal y como se esperaba, en estas parejas de términos se ha demostrado que los alumnos prefieren, mayoritariamente, los anglicismos. Algunos términos (como “*hobby*”, “*parking*”, “*catering*” y “*flash*”) han sido elegidos por la inmensa mayoría de la clase, pero, sobre todo, destaca el hecho de que algunos han obtenido el cien por cien de los votos (“*sandwich*” y “*marketing*”). Otros, sin embargo, también han sido seleccionados por casi todos los alumnos (“*boom*” y “*stock*”), pero quedando el porcentaje muy cerca de sus voces españolas. Por lo que respecta a la palabra restante, “*backstage*”, esta ha sido la única excepción de este conjunto de términos, ya que “ambas” ha sido la opción más votada.

Por otra parte, pensamos que, frente a una serie de anglicismos problemáticos, los discentes se decantarían esencialmente por palabras originarias de nuestra lengua. Así pues, esta selección de términos se encontraban “*offside*” (frente a “fuera de juego”), “*personal trainer*” (frente a “entrenador personal”), “*running*” (frente a “salir a correr”), “*by-pass*” (frente a “marcapasos”), “*jeans*” (frente a “pantalones vaqueros”), “*shorts*” (frente a “pantalones cortos”), “*smartphone*” (frente a “móvil”), “*online*” (frente a “en línea”) y “*cash*” (frente a “dinero en efectivo”). En este grupo de palabras, los estudiantes se han decantado por las opciones que se esperaba que eligieran en un primer momento, pues, en casi todas las opciones, el mayor número de votos ha sido obtenido por expresiones genuinas de nuestra lengua. Sin embargo, nuevamente, ha habido una excepción que se aleja del criterio del encuestador, ya que la gran mayoría de la clase hace servir por igual “*online*” y “en línea”.

Finalmente, en la última tanda de términos, colocamos opciones que se prestaban a marcar la opción “ambas”. Esto se debe a que, en ella, encontramos anglicismos fácilmente reconocibles y con una clara utilidad comunicativa, pero, con la diferencia de que las palabras en español a las que sustituirían son tan utilizadas que, lo más lógico desde nuestro punto de vista, sería que los

hablantes escojan una opción u otra en función del contexto comunicativo en el que se encuentren. Estas eran “*copyright*” o “derechos de autor”; “*look*” o “estilo”; “*bullying*” o “acoso”; “*ok*” o “vale”; “*link*” o “enlace”; “*gym*” o “gimnasio”; “*stop*” o “parar”; “*show*” o “espectáculo”, y “*casting*” o “audición”. En este caso, el criterio personal de los estudiantes ha coincidido con el de los autores en muy pocos casos (solo lo ha hecho en “*ok*” o “vale”, en “*link*” o “enlace” y en “*casting*” o “audición”). Esto se debe a que en la gran mayoría de palabras se han impuesto, aunque por poca diferencia, los anglicismos (“*copyright*”, “*look*”, “*bullying*” y “*show*”)¹⁰. Sin embargo, también hay algunos casos en los que han asegurado preferir utilizar ambos términos (en “*gym*” o “gimnasio” y en “*stop*” o “parar”).

Así, tras obtener todos los resultados (los cuales pueden consultarse de una manera más detallada en el [Anexo XIV](#) y en las correspondientes publicaciones de [@mejorentulengua](#)), puede observarse que los estudiantes han logrado forjar una ideología lingüística propia, pues, si bien su criterio coincide en la mayoría de casos con el fijado por el encuestador, este no concuerda completamente con el suyo. Esto demuestra que, tras haber trabajado con una gran cantidad de diferentes tipos de anglicismos a lo largo de la propuesta y tras haber conocido todas las líneas ideológicas existentes respecto a su empleo, los alumnos han sido capaces de adoptar una posición ideológica personal. Como consecuencia de esto, se hace evidente que los discentes ahora son capaces de reflexionar autónoma y metalingüísticamente cuando se les presenta la posibilidad de utilizar vocablos anglosajones o sus correspondientes términos en español, algo que será extrapolable y fundamental en el uso diario de la lengua que harán a partir de este instante.

Por otra parte, la última pregunta del formulario estaba destinada a que los alumnos se identificaran con una de las dos posturas ideológicas expuestas durante la unidad: la purista o la innovadora. Como acabamos de ver, los discentes han forjado una ideología lingüística personal que

10 Consideramos que esta serie de resultados disonantes pueden deberse al choque generacional que se produce entre los encuestados y el encuestador. Que sean adolescentes nos hace deducir que muchos se han decidido por emplear las voces inglesas por el uso extendido entre los jóvenes al que se están viendo sometidos ciertos anglicismos como “*bullying*” o “*copyright*”. Esto debe ser así por el hecho de que son términos que no designan a sus referentes con mayor precisión que sus traducciones al español (por lo que, probablemente, serían anglicismos “depredadores” para Grijelmo) y porque estas últimas tampoco han quedado excluidas ni desfasadas en el ideario lingüístico de nuestra comunidad (como sí que lo estaban algunas de las palabras que señala Álvarez Mellado en su columna).

no tiene por qué verse polarizada por ninguno de estos extremos, por lo que pueden adoptar comportamientos propios de los dos (lo cual, al fin y al cabo, es lo que hemos tratado de hacerles ver al plantear a lo largo de la propuesta actividades y contenidos tan diferentes). Sin embargo, al presentar una pregunta limitada a estas dos opciones, lo que hemos querido hacer es que reflexionen con cuál de las dos posturas se sienten más identificados. Los resultados han sido demoledores, ya que el 96% de los alumnos que han votado (es decir, veinticuatro de veinticinco) ha declarado que la ideología que domina su lenguaje es esencialmente innovadora, algo que se ha visto reflejado en las múltiples actividades y proyectos que han realizado a lo largo de la propuesta.

Tal y como ya hemos comentado páginas atrás, por problemas internos del IES Gaia en lo que respecta al uso de redes sociales, el proyecto de grabación de cortos ha quedado reducido en la práctica a un solo vídeo que no ha podido ser publicado en *Instagram*¹¹ y que tan solo ha sido realizado por unos pocos alumnos de confianza de la profesora titular del grupo (ver [Anexo XV](#)). En los dos modelos planteados en la segunda sesión (ver [Anexo XI](#)), aparecían los dos extremos ideológicos sobre la lengua que les han sido explicados a los discentes durante la unidad. Sin embargo, pese a que los estudiantes que han grabado el cortometraje defienden ambas ideologías con argumentos perfectamente razonados y válidos (lo que demuestra que han superado la actividad con éxito), el hecho de que hayan elegido filmar aquel en el que se impone la ideología innovadora pone aún más en evidencia esta tendencia imperante dentro del grupo a identificarse con esta postura sobre la lengua en cuanto al uso de anglicismos.

Por otra parte, como defiende Álvarez de Miranda (2017), “nadie quiere ser motejado de purista”. Este autor expone que esta línea ideológica parece tener una carga peyorativa en su propio nombre que hace que muy pocos se quieran identificar de manera directa con ella. Da la sensación de que esta misma tendencia ha afectado a los alumnos de cuarto de ESO “A” a la hora decantarse abiertamente por una postura, pues la innovadora parece desligarse para ellos de este tipo de prejuicios negativos. No obstante, a través de las CSL de Grijelmo sobre anglicismos problemáticos han conocido que, en ocasiones, es necesario adoptar una actitud purista por el bien de los hablantes y de la propia lengua. Por lo tanto, pese a la reticencia de los estudiantes a declararse “puristas”,

11 Como ya hemos comentado, ha tenido que ser publicado de manera oculta en *YouTube* (<https://youtu.be/46hlBh4Xv1A>) para que solo pueda ser visualizado por aquellos que lean la presente propuesta.

mediante las infografías que han realizado a partir de los textos del columnista de *El País* (ver [Anexo XVI](#)) han demostrado haberse hecho conscientes de la necesidad de rechazar aquellos términos anglosajones que son poco eficaces desde el punto de vista comunicativo, ya que todos los estudiantes que han realizado la actividad la han superado con éxito.

A pesar de todo esto, donde mejor se puede ver la ideología sobre la lengua que ha adquirido cada discente es a través de la lectura de las columnas sobre la lengua que han redactado en parejas como tarea final de la unidad (ver [Anexo XVI](#)). Así, entre los nueve textos que entregaron, encontramos tres artículos en los que los adolescentes se posicionan dentro de una línea ideológica exclusivamente innovadora. Sin embargo, aunque ninguno declara ser abiertamente purista, las seis columnas restantes han sido escritas desde una postura mixta.

Estos últimos resultados confirman esa negativa por parte de los adolescentes a declararse seguidores de una ideología purista, pero denotan que han realizado una extensa reflexión. Elaborar este tipo de discursos en este nivel es algo que no es fácil de hacer si no se planifica muy bien el proceso de escritura y, sobre todo, si no se sabe con claridad qué es lo que se va a decir y cómo se quiere transmitir. A través de las diversas redacciones, puede observarse que, a partir de su propio pensamiento, la gran mayoría de alumnos ha llevado a cabo un extenso proceso de reflexión metalingüística. Escribir alrededor de estas cuestiones ideológicas termina de proporcionarles la madurez suficiente para hacer un uso consciente de los anglicismos en su día a día. Por lo tanto, independientemente de la postura que domine su pensamiento, los resultados obtenidos en esta actividad y en el resto de la propuesta demuestran que han sido capaces de forjar una ideología sobre la lengua personal a la par que han tratado en profundidad contenidos específicos de la parte de lengua de la asignatura. Por lo tanto, queda justificada la utilidad de tratar de introducir este tipo de contenidos en el aula de Lengua Castellana y Literatura a través de columnas sobre la lengua.

7. CONCLUSIONES

Tras analizar todos los resultados, quedan probados los múltiples beneficios que genera trabajar con columnas sobre la lengua en las aulas de Secundaria. Tal y como indicaba Ana Arroyo en su propuesta, este tipo de textos propicia que los alumnos lleven a cabo reflexiones

metalingüísticas sobre el idioma y conozcan el estado actual en el que se encuentra la lengua al situar el aprendizaje dentro de un contexto informativo de actualidad nacional (2021:35-36). Este estudio ha contribuido a confirmar todas estas máximas, pero, además, ha ampliado los horizontes educativos de las CSL en varias direcciones.

En primer lugar, el especial énfasis que hemos puesto sobre las ideologías lingüísticas ha demostrado que no solo podemos emplear estos textos para tratar de transmitir conocimientos de lengua a los alumnos, sino que, a través de ellos, se les puede formar críticamente para que forjen un criterio lingüístico personal. A través de la guía del profesor, es posible mostrar a los adolescentes las diferentes posturas ideologicolingüísticas existentes. Este ha de ser el responsable de contextualizar a los alumnos sobre los saberes sociales, culturales y políticos que sean desconocidos para ellos (Marimón, 2020:312) para poder ofrecerles estas líneas ideológicas con la máxima neutralidad posible para que sean los propios discentes los que elijan aquella con la que se sientan más identificados. Esto último ha sido lo que hemos intentado conseguir en la presente propuesta, gracias a la cual hemos obtenido, como acabamos de ver en el desarrollo de los resultados, una gran variedad de ideologías sobre la lengua individuales dentro del grupo que no tienen por qué verse polarizadas por ninguno de los dos extremos ideológicos expuestos.

Por otra parte, los anglicismos se presentan como un contenido de lengua idóneo para realizar este tipo de propuestas, ya que son un tipo de palabras que, a raíz de la globalización y de la conversión del inglés en una especie de lengua universal, está influenciando en gran medida a nuestra propia lengua. Como consecuencia de esto, columnistas de todo tipo de ideologías escriben periódicamente (de manera general o específica) sobre este fenómeno lingüístico, manifestando un rechazo explícito hacia estos términos o defendiendo su aceptación dentro del entramado léxico del español. Por esto mismo, junto a las columnas sobre la lengua, son un tipo de contenido idóneo para trabajar el concepto de ideologías lingüísticas. Esto se debe a que el flujo de llegada constante de estos términos a las bocas de los hablantes y el debate que surge sobre la preservación de la pureza de la lengua convierten a los anglicismos en un asunto de actualidad que será de gran interés y utilidad para que los alumnos forjen un criterio lingüístico propio que les ayude a utilizar críticamente la lengua en su día a día.

Asimismo, el empleo de *Instagram* como una red social de difusión de contenidos y como una plataforma didáctica de aprendizaje ha demostrado tener múltiples beneficios educativos, tanto para los alumnos como para los docentes. A través de ella, hemos podido exponer de una manera innovadora conocimientos teóricos a los discentes y se ha dado a conocer al gran público de esta red los resultados de las diversas producciones que estos han elaborado a lo largo de la unidad. Además, al trasladar la clase de lengua a una red social que utilizan en su día a día, no estamos solamente reformulando el modo en el que aprenden los adolescentes, sino que conseguimos que desarrollen la Competencia Digital y que realicen un aprendizaje colaborativo a la hora de adecuar la presentación de las actividades al estilo gráfico de esta plataforma con el fin de hacerlas atractivas. Si consiguen esto último, no solo estarán aprendiendo ellos, sino que estarán transmitiendo su propio conocimiento a otros usuarios de la plataforma.

No obstante, a pesar de todo esto, también hemos encontrado algunas dificultades a la hora de trasladar la propuesta al aula. La primera de ellas es que, como indicábamos páginas atrás, cuarto de la ESO es el nivel más bajo en el que consideramos que deberían tratarse este tipo de textos periodísticos. Esto se debe a que los resultados obtenidos en la redacción de las columnas, a pesar de que la escritura de las mismas ha conseguido que todos los alumnos se posicionen ideológicamente respecto al uso de anglicismos, son dispares. Hay algunas que poseen una gran calidad y que son, incluso, brillantes, pero hay otras que demuestran que sus redactores todavía no están del todo preparados para trabajar con este tipo de producciones.

Respecto al otro gran impedimento, este ha sido el hecho de que, como consecuencia de ser menores, hemos encontrado grandes limitaciones a la hora de emplear las redes sociales en el aula. La actividad que más se ha visto perjudicada por esto ha sido la de grabación de cortos, motivo por el que, como ya se ha explicado, solo pudo grabarse un único vídeo por parte de unos pocos alumnos de confianza de la tutora del grupo. Estas restricciones se han visto derivadas de un serio caso de intimidaciones anónimas virtuales por parte de determinados estudiantes a diversos docentes del centro. Este grave suceso demuestra que, a pesar de los múltiples beneficios que aporta trabajar con redes sociales en el aula, para poder aplicarlas correctamente y con seguridad hay que ser extremadamente cuidadosos, pues muchos alumnos todavía no poseen la madurez suficiente

como para utilizarlas de un modo responsable.

Por último, tan solo nos gustaría señalar que llevar a cabo esta propuesta ha ayudado al autor de la misma a interiorizar y a hacer suyos, como futuro docente, los múltiples beneficios que aporta el trabajo con columnas sobre la lengua en Educación Secundaria. En futuras investigaciones nos gustaría seguir explorando nuevos horizontes que puedan ser tratados a través de este tipo de textos, pues, a pesar de que los anglicismos son un popular contenido lingüístico que puede ser llevado al aula a través de ellas, las CSL están protagonizadas por una infinita cantidad de temas que pueden ser explotados de muchas diferentes maneras y con una gran variedad de fines didácticos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Miranda, P. (31 de mayo de 2017). Nadie es purista. *Zendalibros.com*.
<https://www.zendalibros.com/nadie-es-purista/>
- Arroyo Botella, A. (2021). *El columnismo lingüístico como material didáctico en el aula de Bachillerato*. Repositorio de la Universidad de Alicante.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/116653>
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, vol. 26, Asociación Internacional de Lectura, pp. 32-45.
- Cuestas, A. & Valotta, M. (2011). *Alumnos y docentes 2.0: Interacción y multimodalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad Nacional de La Plata.
- Cuestas, A. (2015). Diseño de materiales didácticos: multimodalidad y educación inclusiva. *Puertas abiertas: Revista de la Escuela de Lenguas*, vol. 11, Universidad Nacional de La Plata.
- Fernández, A., González, I & Pérez, M. del M. (2015). Redes sociales y enseñanza de las lenguas, ¿un binomio posible?. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, vol. 70, Graó, pp. 9-15.
- García, M. Á.; González, V. & Ramos, C. (2010). Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, vol. 19, EDITUM.
- Guerrero Salazar, S. (2019). Las CSL en la prensa española de los 80. Mujeres y feminismo. *El columnismo lingüístico en España desde 1940: análisis multidimensional y caracterización genérica*, Arco Libros, pp. 185-208.
- Guerrero Salazar, S. & Marimón Llorca, C. (2020). Introducción. Discurso metalingüístico e ideologías en el periodismo de opinión. *Textos en proceso: Revista de Lengua y Lingüística del Español*, vol. 6, pp. 1-6.
<https://www.asice.se/index.php/tep/article/view/125>
- Helfrich, U. (2019). De galicismos ‘bajo sospecha’ y anglicismos ‘depredadores’. Ideologías lingüísticas en textos metadiscursivos. *El columnismo lingüístico en España desde 1940: análisis multidimensional y caracterización genérica*, Arco Libros, pp. 135-158.
- Hernández Ortega, J. & Rovira-Collado, J. (2022). Expansión Social en la Didáctica de la Lengua y la Literatura a través de *Instagram*. En S. Gala Pellicer (Ed.) *Innovación educativa aplicada a la enseñanza de la lengua*, Dykinson, pp. 11-30.
- Jurado Martínez, J. (1994). La prensa, un enfoque alternativo en la enseñanza de la Lengua. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, vol. 2, Grupo Comunicar, pp. 106-109.

- Kirst, M. W. (2016). *Instagram as an Educational Tool for College Students*. *Collegepuzzle.stanford.edu*.
<https://collegepuzzle.stanford.edu/instagram-as-an-educational-tool-for-college-students/>
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*, Arnold.
- López, R. & Blanco, A. (2017). Las redes sociales como espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, vol. 13, Universidade da Coruña, pp. 182-186.
- Lorenzo, E. (9 de diciembre de 1997). Alta velocidad, *ABC*.
- Luzón Encabo, J. M. y Soria Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, Instituto Cervantes, pp. 63-91.
- Marimón Llorca, C. (2019). *El columnismo lingüístico en España desde 1940. Análisis multidimensional y caracterización genérica*, Arco/Libros.
- Marimón Llorca, C. (2020). Tu español al día el columnismo lingüístico como recurso didáctico en el aula de lengua. *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzado en el proceso de enseñanza – aprendizaje*, Dykinson, pp. 305-314.
- Marimón Llorca, C. (2021). ¿Innovar, degradar, avanzar? El lenguaje igualitario, una propuesta de reflexión metalingüística en el aula de Lengua Española. *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: nuevos enfoques en la metodología docente*, Dykinson, pp. 239-250.
- Martínez, J. L. (1974). *Redacción periodística. Los estilos y los géneros de la prensa escrita*, ATE.
- Martínez Egido, J. J. (2019). Lo académico como argumento de autoridad: perspectiva ideológica de los columnistas ante la norma académica. *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español*, Peter Lang, pp. 175-192.
- Ojinaga, I. A. (2021). *Instagram como recurso en la didáctica de lenguas y culturas*. *Anuario de letras modernas*, vol. 24, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 90-104.
- Olivares Baños, M. (2009). El anglicismo en el campo de la música de las revistas juveniles. *Revista Lindajara*, vol. 23, Realidad y Ficción.
- Rodríguez, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, vol. 58, Graó, pp. 60-73.

- Rodríguez, C. & Achuagar, E. (2015). Las redes sociales en el aula de lengua y literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, vol. 70, Graó, pp. 6-8.
- Rovira-Collado, J.; Llorens García, R. F.; Díez Mediavilla, A. E.; Mendiola Oñate, P.; Martín Martín, A.; Fernández Tarí, S.; Villaverde Pérez, A.; Molina Molina, M.; López Pérez, N. & Soler Quílez, G. (2015). Uso de las TIC/TAC en el Aula de Lengua y Literatura. Líneas de investigación en LIJ 2.0. *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente*, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 979-998.
- Rovira-Collado, J. & Ivanova, M. D. (2019). Educación literaria y LIJ 2.0 ante la Internet de la Imagen: *bookstagramers*, *booktubers* y otras redes de lectura. *Revista Digital e-SEDLL*, vol. 1, Centro Virtual Cervantes.
<https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/07.pdf>
- Santamaría Pérez, M. I. (2019). ¿Purismo o modernidad? Actitudes tradicionales o innovadoras ante los neologismos por préstamo en las columnas sobre la lengua (CSL). *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español*, Peter Lang, pp. 235-253.
- Santos Borbujo, A. (1998). La tipología de los anglicismos. *Les Chemins du texte: VI Coloquio da APFFUE (Santiago, 19, 20 e 21 de febreiro de 1997)*, vol. 2., Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago de Compostela, pp. 173-179.
- Schieffelin, B. B.; Woolard, K. A. & Kroskrity, P. V. (2012). *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*, Los libros de la Catarata.
- STONE, H. (1957). Los anglicismos en España y su papel en la lengua oral. *Revista de Filología Española*, vol. 41, pp. 141-136.

9. ANEXOS

Anexo I. Corpus de columnas sobre la lengua que integran la propuesta

CSL del primer subgrupo (aspectos generales e ideologías lingüísticas alrededor de los anglicismos)
GRIJELMO, A. (12 de octubre de 2014), “ El anglicismo depredador ”, <i>elpais.com</i> . [Obtenido el 6 de junio de 2022 a través de https://elpais.com/elpais/2014/10/10/opinion/1412938788_269763.html].
STAVANS, I. (15 de abril de 2018), “ ‘Customizar’ el idioma: los anglicismos y el español ”, <i>nytimes.com</i> . [Obtenido el 6 de junio a través de https://www.nytimes.com/es/2018/04/15/espanol/opinion/opinion-anglicismo-espanol-diccionario-spanish.html].
ÁLVAREZ MELLADO, E. (13 de marzo de 2017), “ El mito de las palabras que no están en la RAE ”, <i>eldiario.es</i> . [Obtenido el 6 de junio de 2022 a través de https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/mito-palabras-rae-diccionario-drae_129_3529181.html].

CSL del segundo subgrupo (anglicismos problemáticos)
GRIJELMO, A. (9 de abril de 2021), “ Un ‘hub’ audiovisual ”, <i>elpais.com</i> . [Obtenido el 6 de junio de 2022 a través de https://elpais.com/ideas/2021-04-09/un-hub-audiovisual.html].
GRIJELMO, A. (7 de julio de 2018), “ Las ‘commodities’ y la comodidad ”, <i>elpais.com</i> . [Obtenido el 6 de junio de 2022 a través de https://elpais.com/elpais/2018/07/06/opinion/1530869186_561206.html].
GRIJELMO, A. (16 de septiembre de 2018), “ Now family ilusiones, pero logándose ”, <i>elpais.com</i> . [Obtenido el 6 de junio de 2022 a través de https://elpais.com/elpais/2018/09/14/opinion/1536918686_102878.html].
GRIJELMO, A. (19 de febrero de 2021), “ ‘Compliance’, con toda solemnidad ”, <i>elpais.com</i> . [Obtenido el 6 de junio de 2022 a través de https://elpais.com/ideas/2021-02-19/compliance-con-toda-solemnidad.html].

GRIJELMO, A. (11 de noviembre de 2019), “El ‘loft’ sale del desván”, *elpais.com*.

[Obtenido el 6 de junio de 2022 a través de

https://elpais.com/elpais/2019/11/04/ideas/1572881421_774128.html].

Anexo II. Columna I sobre aspectos generales e ideologías lingüísticas

Opinión

EDITORIALES · TRIBUNAS · COLUMNAS · CARTAS A LA DIRECTORA · LAS FIRMAS DE EL PAÍS · DEFENSOR DEL LECTOR

LA PUNTA DE LA LENGUA | COLUMNA 1

El anglicismo depredador

La riqueza del lenguaje que utilizamos depende de lo que decimos y también de lo que dejamos de decir



ÁLEX GRIJELMO

12 OCT 2014 - 00:00 CEST

Los anglicismos, galicismos y demás extranjerismos no causan alergias, ni hacen que baje el producto interior bruto, ni aumentan la contaminación ambiental. No matan a nadie.

No constituyen en sí mismos un mal para el idioma. Ahí está “fútbol”, por ejemplo, que viene de *football* y se instaló con naturalidad mediante su adaptación como voz llana en España y aguda en América. Se aportó en su día la alternativa “balompié”, y quedó acuñada en nombres como Real Betis Balompié, Albacete Balompié, Écija Balompié, Riotinto Balompié... o Balompédica Linense; pero la palabra “fútbol” acabó ocupando ese espacio y dejó “balompié” como recurso estilístico y tal vez como evocación de otras épocas.

“Fútbol”, eso sí, llegó a donde no había nada. Además, abonó su peaje; se supo adaptar a la ortografía y a la morfología de nuestro idioma, y progresó por él: “futbolístico”, “futbolero”, “futbolista”... Y venció ante una alternativa formada, sí, con los recursos propios del idioma pero que llegó más tarde.

Sin embargo, nos invaden ahora anglicismos que tenían palabras equivalentes en español: cada una con su matiz adecuado a su contexto. Ocupan, pues, casillas de significado donde ya había residentes. Y así acaban con algunas ideas y con los vocablos que las representaban. Se adaptarán quizás al español en grafía y fonética, pero habrán dejado antes algunas víctimas.

Llamamos a alguien “friki” (del inglés *freak*) y olvidamos “chiflado”, “extravagante”, “raro”, “estrafalario” o “excéntrico”. Necesitamos un *password* y dejamos a un lado “contraseña”, o “clave”. Se nos coló una nueva acepción de “ignorar” (por influencia de *to ignore*) que desplaza a “desdeñar”, “despreciar”, “desoir”, “soslayar”, “marginar”, “desentenderse”, “hacer caso omiso”, “dar la espalda”, “omitir”, “menospreciar” o “ningunear”. Olvidamos los cromosomas de “evento” (algo “eventual”, inseguro; que acaece de improviso) y mediante la ya consagrada clonación de *event* se nos alejan “acto”, “actuación”, “conferencia”, “inauguración”, “presentación”, “festival”, “seminario”, “coloquio”, “debate”, “simposio”, “convención” y otras palabras más precisas del español que se refieren a un “acontecimiento” programado. Ya todo es un evento, aunque esté organizadísimo.

Elogiamos el *know-how* de una empresa y no recordamos “conocimiento”, “práctica”, “habilidad”, “destreza”, “saber hacer”. Se estableció “chequear” (de *to check*) y arrinconamos “verificar”, “comprobar”, “revisar”, “corroborar”, “examinar”, “controlar”, “cotejar”, “probar”... y tantos otros más adecuados en cada situación.

Se extiende ahora la palabra *fake* para descalificar un trabajo que falta a la verdad; y eso deja en el tintero expresiones como “manipulación”, “engaño”, “falsificación”, “embuste”, “farsa” o “patraña”. En los espacios sobre talentos musicales nos presentan a un *coach*, voz que se propaga en detrimento de “preparador”, “adiestrador”, “profesor”, “supervisor”, “entrenador”, “tutor”, “instructor”, “asesor”, “formador”...

Y en los últimos tiempos se expande entre los entendidos en la Red el anglicismo españolizado “banear”, que se relaciona con *banns* (amonestaciones) y *to ban* (prohibir). Su raíz no anda lejos del sustantivo “bandido” y del verbo

“bandir”. El bandido era buscado a través de un “bando” (de ahí la palabra, con la que también se vinculan “contrabando” y “contrabandista”); y “bandir” equivale en su etimología a “proscribir”. Así pues, una persona “baneada” en Internet (porque insulta, calumnia, miente, altera el diálogo o usa palabras soeces) es alguien a quien se proscribe.

No pasa nada si pronuncian “banear” quienes se entienden con ese vocablo. Sí tendrán un problema si a causa de ello olvidan otras palabras más certeras para la ocasión: “vetar”, “expulsar”, “excluir”, “apartar”, “desterrar”, “sancionar”...

La riqueza de nuestro lenguaje depende de lo que decimos pero también de lo que dejamos de decir... y por tanto perdemos. El problema no es que lleguen anglicismos, sino que se rodeen de cadáveres.

Anexo III. Columna II sobre aspectos generales e ideologías lingüísticas



Una sección de la frontera actual entre México y Estados Unidos, en Tijuana el 14 de marzo de 2018. Edgard Garrido/Reuters

AMHERST, Massachusetts — El Instituto Cervantes acaba de publicar un *Diccionario de anglicismos del español estadounidense (DAEE)* y su repertorio de palabras —unas 1250— incluye “áiscrin” para helado, “customizar” para personalizar, “mayor” para alcalde y “yonquería” para chatarrería.

Esta selección de palabras (otras igualmente hermosas son “bubi” para seno, “hevi” para duro o difícil y “laquear” para cerrar) le gustaría mucho al escritor que le da nombre al instituto, Miguel de Cervantes Saavedra. Contra el batallón de gente refinada que detesta este tipo de “barbarismos” —una palabra a veces usada como sinónimo de “anglicismo” y que sirve para desacreditar aquello que es a un tiempo indeseable y amenazante—, el autor del *Quijote* era partidario de hacer que el lenguaje fuera flexible e ilimitado. En su novela inventó un puñado de vocablos, por ejemplo “zonzo”, que a la postre se incorporaron al español.

Hoy, el contacto entre el español y el inglés es un fenómeno insoslayable y sin embargo se ha empleado mal el término “anglicismo”. El *Diccionario de la Lengua Española* lo describe como “vocablo o giro de la lengua inglesa

empleado en otra”. Ejemplos comunes en nuestro idioma son “*delivery*” y “*online*”. El problema de esta definición es que sugiere que la presencia de estos términos es esporádica. Acaso sea así en muchas partes del mundo hispanico, pero en Estados Unidos, donde aproximadamente 57,5 millones de latinos nos forcejamos a diario en algo que se llama *spanglish*, esa frecuencia es todo menos ocasional. Aquí el español vive canibalizando al inglés, reconfigurándolo y reinventándose al tiempo que quiebra su estructura sintáctica. Establecer qué es un hispanismo y qué un anglicismo es una labor bizantina.

Según el autor del *DAEE*, Francisco Moreno-Fernández —académico de número de la Academia Norteamericana de la Lengua Española—, el diccionario ni es normativo ni escolar porque “no es un instrumento de aprendizaje o desarrollo de la lengua”. Tampoco es un léxico de dudas, “ya que no pretende dictaminar sobre lo que es o no apropiado, en caso de vacilación”. Y no aspira a recoger “las voces incluidas en los diccionarios que puedan compartir con este algunas de sus características”.

¿Qué es entonces? Un manojo de palabras a partir de un entendimiento bastante laxo del concepto de “anglicismo”, cuyo objetivo es diferenciar al español estadounidense del español de otras áreas geográficas.

A primera vista es un objetivo loable. Pero visto con profundidad en realidad no lo es. Basta una mirada paciente para advertir que el *DAEE* parte de una falsa premisa: las lenguas necesitan una nacionalidad para legitimarse. En realidad, no importa de dónde vienen ni adónde van; lo que importa es que digan algo que la gente entienda.

Porque toda comunicación es una negociación que no se mide en ganancias y pérdidas sino en el acto mismo de la supervivencia. Esto ha pasado con el español en Estados Unidos: se ha mezclado con gozo y exuberancia con el inglés y ha compuesto un código híbrido que fluye con naturalidad en un ir y venir de palabras en ambos idiomas. La línea de demarcación que separa los idiomas, como las líneas fronterizas entre un país y otro, siempre es artificial y caprichosa.

Muchas de las voces en el *DAEE* provienen de un léxico que preparé en 2002 titulado *Spanglish: The Making of a New American Language*, otras han dejado de circular y algunas presuponen un conocimiento limitado o erróneo del switcheo de lenguas. Un ejemplo es “obnoxio” para desagradable o repugnante. El uso que da Moreno-Fernández es “su discurso fue realmente obnoxio”, pero es un término que no he escuchado; tampoco “fone” para diversión o entretenimiento.

Moreno-Fernández no parece decidirse sobre la ortografía. Deletrea “focop” para algo que está dañado y “fokin” para jodido y confunde esta última voz con “puto”, un mexicanismo que tiene significados múltiples. O dice “tuistear”, con s, para el acto de escribir en Twitter pero “tuiteador” para la persona que participa activamente en Twitter. Esas imprecisiones pertenecen a los esfuerzos académicos que se hicieron en la primera década de este siglo. Hoy ya están resueltos en la mente de muchos usuarios. En este sentido, el *DAEE* va varios pasos atrás y no parece seguir el ritmo vivo y cambiante de la lengua entre sus usuarios, que vacilan cada vez menos en lo que respecta al arte de deletrear.

De algo servirá la existencia del *DAEE* a los investigadores futuros, pero su aproximación es desacertada. De hecho, la que podría opinar sobre estos asuntos y hasta resolverlos es la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), que habría sido la institución más apropiada para publicar el *DAEE*. Creada en 1973 con sede en Nueva York, la ANLE es la más joven de las academias en funcionamiento. Tendría que estar a nivel de calle en Estados Unidos, ser más consciente de las pocas fronteras que tiene un lenguaje y de lo libre que es, pero es tan anacrónica y cerrada como el resto de las instituciones que regulan el lenguaje.

El idioma vive en una constante metamorfosis. Miguel de Cervantes no entendería muchas palabras del vocabulario que utilizamos hoy y eso le divertiría. El manco de Lepanto sabría ver en esa riqueza léxica no la señal de tiempos aciagos, sino una evidencia de una sociedad más abierta.

Para algunos pensadores aislar los anglicismos en un lexicón ha sido una actitud de “resistencia” ante la embestida colonialista del imperio estadounidense. Esta actitud se enlista en la línea ideológica de José Enrique Rodó, contemporáneo de José Ortega y Gasset. En *Ariel* (1900), Rodó compara a los estadounidenses con Calibán, personaje de *La tempestad* de William Shakespeare: impetuosos, agresivos y desafiantes. Esa perspectiva sigue siendo vigente para muchos, pero cada vez cae más en desuso. Hoy vivimos en un mundo en el que las migraciones son incesantes y las lenguas se enriquecen y dejan de pertenecer a un lado u otro de la frontera. Marginar palabras, como los anglicismos, no tiene sentido: son palabras que se usan en las calles de toda América.

Es ridículo e inútil restringir el lenguaje. Ponerle nacionalidad a las palabras es guetoizarlas. La poeta puertorriqueña Giannina Graschi, invocando ecos shakesperianos, habla del idioma como “una estética *bound to double business*”. Las palabras, como las personas, cambian y se trasladan de un lugar a otro sin importar los muros ni los diccionarios.

Anexo IV. Columna III sobre aspectos generales e ideologías lingüísticas

Opinión
Zona Crítica **eDiario.es**

Zona Crítica Tribuna Abierta Viñetas

El mito de las palabras que no están en la RAE

Tenemos tan interiorizada la idea de que es el diccionario el que crea la lengua que decimos alegremente que una palabra no existe cuando no la encontramos en el diccionario. Pero es falso

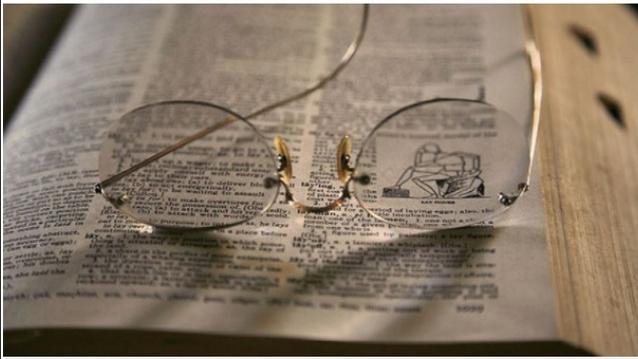


Imagen de archivo de un diccionario, Alby Headrick CC

Elena Álvarez Mellado
13 de marzo de 2017 · 20:30h

SEGUIR AL AUTOR/A

Hace unas semanas se colaba en todas las tertulias y titulares la noticia de que el Ministerio del Interior había anulado la prueba de ortografía del examen de ingreso de la policía nacional arguyendo que era demasiado complicada. Ante la noticia de que el examen ha tenido que ser anulado, más de uno se ha venido arriba porque cree que la noticia confirma sus peores sospechas: la gente no sabe escribir, los jóvenes de hoy en día se están cargando la lengua de nuestros ancestros y se acerca el fin de la civilización tal y como la conocemos.

 **Furretillo**
@furretillo

Lo que es vergonzoso es que eliminen una prueba de ortografía en las oposiciones a policía nacional por el bajo nivel de los aspirantes.

8:26 p. m. · 5 mar. 2017

4 Responder Compartir este Tweet

[Descubre lo que está pasando en Twitter](#)

La prueba consistía en marcar como correctas o incorrectas cien palabras. En el listado aparecían términos absolutamente infrecuentes (*ápodo*), regionalismos imposibles (*bago*, *yuyo*) y formas que hace más de cien años ya resultaban antiguas (*palancana*) jugando a parecer errores ortográficos que al final resultaban no ser tales. En cambio, extranjerismos como *spot*, *apartheid*, *paparazzi* o *remake* eran consideradas en el examen como incorrectas.

El problema del examen de ortografía de la policía no es solo que fuese difícil o directamente disparatado, es que además la premisa de la que partía la prueba (que las palabras que están recogidas en el diccionario son las aceptables) es falsa. Esta creencia está también ampliamente extendida entre los hablantes. “Esa palabra no está aceptada”, decimos cuando no encontramos recogida una palabra. Entendemos el diccionario como un club privado al que solo pueden acceder las palabras buenas, las valiosas, las aceptables. Y fuera del diccionario quedan las parias léxicas: no están recogidas será porque no merecen entrar y deben ser evitadas y arrancadas como mala hierba.

Nos han educado para creer que la RAE es el tao. De hecho, hablamos de *El Diccionario* como si solo hubiera uno, cuando existen multitud de ellos, algunos notablemente más explicativos o actualizados que el de la RAE. Pero la RAE es mucha institución y nos parece que de alguna manera el suyo es la fuente oficial, el oráculo de Delfos al que

consultar para poner fin a las discusiones de sobremesa. El *RAE seal of approval* valida o condena definitivamente. Si una palabra no aparece en el diccionario de la RAE, será que está defectuosa por algo. Será que está mal.

Pero el caso es que la labor lexicográfica (esto es, el noble arte de hacer diccionarios) no funciona así. Las palabras no pertenecen a la RAE ni a los diccionarios, pertenecen a los hablantes. Los hablantes crean, producen, inventan palabras, y los diccionarios las recogen. Nunca al revés. Todas las palabras que aparecen hoy en el diccionario fueron acuñadas en algún momento y estuvieron fuera. Aun así, tenemos tan interiorizada la idea de que es el diccionario el que crea la lengua que decimos alegremente que una palabra no existe cuando no la encontramos en el diccionario. La respuesta que dio el investigador Javier López Facal sobre este asunto cuando le preguntaron si eran incorrectas las palabras que no están en el diccionario de la RAE resulta reveladora:

“Si alguien va por el campo, ve una hierba, consulta un libro de botánica y no viene, no se le ocurre decir que esa hierba no existe, sino que esa hierba no está en su libro de botánica. Nadie puede decir a un hispanoparlante ‘esta palabra no existe’. Se puede decir que no está en el diccionario... pero la culpa no la tengo yo por usar la palabra sino el diccionario por no reflejar bien el léxico. Mucha gente cree que el diccionario de la RAE es como los mandamientos de la ley mosaica y que si los incumples vas al infierno”.

Esta creencia de que es el diccionario quien crea el mundo es la que lleva a que a veces se lean argumentos como que la prueba definitiva de que el hembrismo no existe es que la palabra no aparece en el diccionario de la RAE, como si para comprobar en qué tipo de sociedad vivimos hubiera que abrir el diccionario en vez de abrir la ventana. O, en su contraparte machista, hay hasta quien quiere ver la confirmación definitiva de vivir en un régimen hembrista cuando el sufrido servicio de consultas lingüísticas de la RAE responde a una consulta diciendo que *hembrismo* es una palabra que existe y está bien formada, como si que la palabra existiese fuese la prueba definitiva que confirmase los delirios de sociedad hembrista en la que algunos creen vivir.

Siguiendo esa misma lógica, uno podría concluir que los unicornios son reales puesto que aparecen recogidos en el diccionario o que las gominolas se inventaron hace un par de años, que fue cuando, por fin, la palabra *gominola* se incluyó en el diccionario (a pesar de que llevaba endulzando paladares más de un siglo).

Entre las grandes ausentes del diccionario hay palabras tan habituales como *pifostio*, otra de las largamente reclamadas. *Bizarro* ha sido uno de los campos de batalla de los últimos años, con antibizarristas muy enfadados que protestaban indignados porque les parecía incorrecto usarla con el sentido de extravagante o raro (que es hoy su uso mayoritario) puesto que esa acepción no aparece recogida en el DRAE. Como si fuese algo distinto al uso mayoritario que le dan los hablantes lo que otorgase significado a las palabras.



Son muchas las habilidades verbales que deben exigírsele a la policía en su trabajo. Pero conocer la palabra *chimpurrear* no parece que sea una de ellas. Lo triste es que la polémica del examen pone de manifiesto que sigue muy extendido el mito de que la lengua es lo que pone en el diccionario, que las palabras pertenecen a los diccionarios, a los académicos, a otros en cualquier caso, y que nosotros las tenemos de prestado, cuando lo que dota de existencia a una palabra no es que cuarenta señores sentados en butacones dieciochescos acuerden anotarla en un papel sino que sea usada y reconocida por el conjunto de hablantes, que somos nosotros. Y ya vendrán después los lexicógrafos a tomar notas de las palabras. Que para algo son nuestras.

Anexo V. Columna I sobre anglicismos problemáticos

ideas

LA PUNTA DE LA LENGUA > COLUMNA 1

Un 'hub' audiovisual

Alguien habrá pensado que con el inglés se atrae más inversión extranjera, como si al dinero le importara eso



ÁLEX GRIJELMO

09 ABR 2021 - 21:38 CEST



El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, durante la presentación del Plan Spain Audiovisual Hub, este 24 de marzo.
FERNANDO ALVARADO (EFE)

España va a disponer de un *Hub* Audiovisual. Me pregunto qué habrán entendido millones de españoles al enterarse. Incluidos, claro, los que saben inglés.

El complejo de inferioridad nos ha salido ahora por el lado gubernamental. Alguien habrá pensado: Si creamos un plan de impulso a la industria audiovisual, con una inversión de 1.603 millones en seis años, no podemos llamarlo con una humilde palabra en castellano; no. Llamémoslo *hub*, que suena más importante.

No me imagino al Gobierno francés o al alemán buscando palabras inglesas para dar nombre a un proyecto similar impulsado por ellos. Cuando un país cree en sí mismo y en su cultura, evita esas merluzadas; y además las elude sin darse cuenta, sin proponérselo, por la simple acción de utilizar su lengua con naturalidad y sin acogotamientos.

El presidente Sánchez aseguró el 24 de marzo al presentar el proyecto, denominado en su total extensión España, *Hub* Audiovisual de Europa: “La industria audiovisual es clave por su peso en el empleo y en la economía, pero también por su peso en nuestras identidades culturales y en nuestra proyección internacional”. Pues vaya, no hemos empezado muy bien con nuestras identidades culturales.

De hecho, la nota oficial señala que se creará el *Spain Audiovisual Hub Bureau*. En su calidad de lenguaje identitario, deja mucho que desear, pero alguien habrá pensado que el inglés atrae más inversión extranjera (como si al dinero le importara eso).

El presidente usó términos como “nuestros creadores” y “nuestra industria”, hipotéticos destinatarios de la cuantiosa inversión. Pero precisamente el uso de palabras en inglés invita a deducir que en realidad están buscando otra cosa, tal vez que llegue la típica multinacional y pique en el anzuelo, sin imaginar que con el primer mordisco puede llevarse el cebo y también la caña.

La palabra *hub* no forma parte del léxico común de los españoles; ni siquiera de su amplia colección de anglicismos. Este vocablo significa “cubo”, “centro” o “eje”, pero su uso en determinados contextos le ha otorgado otros valores. Por ejemplo, si decimos “*hub* aéreo” nos referimos al aeropuerto que conecta unos vuelos con otros; o sea, lo que a ras de tierra, y si se tratara de autobuses, llamaríamos “intercambiador” (o “nudo ferroviario” si se hablara de trenes). ¿Es muy largo “intercambiador”? Puede, pero entonces en nuestro almacén disponemos del vocablo “nodo” (lugar que es origen de distintas ramificaciones).

Por su parte, el “*hub* de empresas” se denominó antaño “polo” (polo de promoción, polo industrial): un lugar que atrae como un imán las inversiones gracias a ventajas fiscales o subvenciones.

Y si se reforma la Redacción de un diario saldrá a relucir como modelo el diseño *hub and spokes* (“eje y radios”), locución acuñada hace unos 13 años por el británico *The Daily Telegraph* cuando se reorganizó en forma de rueda de bicicleta.

En el caso que nos ocupa, a este *hub* audiovisual lo podríamos llamar “centro de atracción”, “núcleo”, “polo”, “nodo”... O, simplemente, “ventanilla”.

Porque al final, en España todo pasa por una ventanilla, sea virtual o física. Presumiremos de inglés y de globalización, pero aquí cualquier ayuda debe tramitarse en una racial ventanilla donde se exigirá presentar papeles, rellenar formularios, soportar la burocracia y volver mañana. Me temo que la palabra *hub* es en realidad un eufemismo.

Anexo VI. Columna II sobre anglicismos problemáticos

Opinión

EDITORIALES · TRIBUNAS · COLUMNAS · CARTAS A LA DIRECTORA · LAS FIRMAS DE EL PAÍS · DEFENSOR DEL LECTOR

LA PUNTA DE LA LENGUA | COLUMNA **i**

Las ‘commodities’ y la comodidad

Podríamos acudir como alternativa en español al adjetivo “genéricos”, pero la casilla está ocupada

 **ÁLEX GRIJELMO**
07 JUL 2018 - 18:12 | Actualizado: 08 JUL 2018 - 00:00 CEST



Campos en la época de la recolección del trigo. GETTY IMAGES

Las secciones de Economía de los diarios recogen a menudo la palabra *commodity*, casi siempre sin explicar su significado.

Muchos podrán creer a primera vista que equivale a “comodidad”; pero en tal caso caerían en la trampa del “falso amigo”; es decir, una palabra con similar sonido o escritura en dos lenguas pero con distinto significado en cada una de ellas; es decir, lo que sucedería si alguien creyese que *table* en inglés o en francés significa “tabla” en vez de “mesa”.

Commodity, que en España concuerda normalmente en femenino, a diferencia de lo que sucede en América, quiere decir en el inglés general “artículo de consumo” o “producto”. En el léxico de la economía, sin embargo, su uso

se ha especializado en algo parecido a “materia prima”, pero además puede referirse a cualquier bien que no posea rasgos específicos. Por ejemplo, la cebada sería una *commodity* porque, una vez que reúne los requisitos para ser considerada como tal, lo mismo suele darnos una que otra. Las *commodities* suelen competir en precio, no tanto en calidad.

El *Diccionario LID empresa y economía*, dirigido por Marcelino Elosúa, define *commodity* como “mercancía genérica”. Además, incluye la expresión *commodities exchange*, que traduce como “Bolsa de materias primas”.

Por su parte, las Academias indican en el *Diccionario Panhispánico de Dudas* que ese término inglés se usa como referencia a materias primas o bienes básicos y también con la idea de “producto objeto de comercialización”. Esta obra de consulta propone para sustituirlo las opciones “mercancías”, “artículos o bienes de consumo”, “productos básicos” o “materias primas”, según los casos.

Para obtener una alternativa en español más precisa y corta podríamos acudir al adjetivo “genéricos” (“el trigo es un genérico”), pero tal casilla ha sido ocupada ya por los medicamentos que ofrecen la misma composición que un específico y que se comercializan bajo la denominación de su principio activo. En este caso, el adjetivo se convierte en un sustantivo masculino: “me recetó un genérico”. Por tanto, convendría buscar otro vocablo. Veamos.

La idea de que una *commodity* es un producto que no se distingue de otros de su misma especie nos evoca el concepto de “indiferenciado”. Ya tenemos, pues, una alternativa: “Mi primo se dedica a un negocio de indiferenciados”. Pero suena raro, sobre todo por la longitud del adjetivo, tal vez; o por su extraño disfraz de sustantivo. Disponemos en cambio de la alternativa “básico”, puesto que las *commodities* suelen carecer de complejidades técnicas o de gran valor añadido: “Mi primo se dedica a un negocio de básicos” (del mismo modo que diríamos “mi hermana ha abierto una empresa de cítricos”).

Busco en Google “negocio de básicos” y sólo ofrece ¡dos! resultados, en todo su océano de profundidades kilométricas, pero ambos encajan perfectamente en lo que aquí se expone (uno de ellos, por cierto, está publicado en EL PAÍS en 2007).

Este ejercicio gimnástico sólo pretendía explorar opciones frente a un anglicismo concreto y mostrar que siempre hay una alternativa en español (otra cosa es que guste o no). Pese a eso, muchos economistas y redactores seguirán usando *commodity*. Quizás por comodidad (ahora sí). Para ellos, claro. Para otros resultará más bien una *incommodity*, porque produce gran desazón leer algo y no entenderlo.

Anexo VII. Columna III sobre anglicismos problemáticos

Opinión

EDITORIALES · TRIBUNAS · COLUMNAS · CARTAS A LA DIRECTORA · LAS FIRMAS DE EL PAÍS · DEFENSOR DEL LECTOR

LA PUNTA DE LA LENGUA | COLUMNA 1

Now family ilusiones, pero logándose

Ese léxico bancario se dirige a un público cuyo único rasgo común es tener dinero en una cuenta

ÁLEX GRIJELMO
16 SEPT 2018 - 00:15 CEST



Los bancos se dirigieron años atrás a sus clientes con un lenguaje ininteligible que ha costado a ambas partes muchos millones de euros; a los unos por firmar sin entender y a los otros por desatar así la desconfianza general.

Asomé hace poco la nariz por los sistemas de ciberbanca de las primeras entidades españolas, para ver cómo andaba el asunto, y hallé de nuevo mensajes que harán sentirse inferiores, ignorantes o excluidos a quienes no han dedicado su vida a la hermenéutica. Es decir, a la interpretación de textos de difícil comprensión.

Realmente, se hace cuesta arriba entender que ese vocabulario tan ajeno al ciudadano de a pie conecte con un público indeterminado cuyo único rasgo común consiste en tener dinero en una cuenta.

Así, en el banco que patrocina a la Fundación del Español Urgente, Fundéu (cosa que nunca se le agradecerá como se merece), nos topamos con la “tarjeta Blue” y servicios como “Baby Planner”, “BBVA Research”, “BBVA Connect” y “BBVA Bconomy” (sí, con B). Y más abajo se lee: “Con BBVA Bconomy podrás: Analiza al detalle tus gastos (...). Compara tus gastos con gente con un perfil similar”. Lo cual demuestra de nuevo que suelen ir juntos el abuso de palabras en inglés y la incompetencia en español.

Por su parte, en la página del Santander —el banco más entendible de los observados— se anunciaba: “Sorteamos 2 viajes a medida y 2 escapadas TOP. Solo por logarte en Banca on line o en la App”. “Top” se puede traducir aquí como “de alto nivel”, pero también equivale a “la parte de arriba”. Así que a lo mejor resulta que esas excursiones consisten en subir a una montaña.

Cuando el cliente haya resuelto la prueba del “TOP”, aún deberá superar la del verbo “logarse”, un palabro en *españolglés*, o en *ingleñol*, o en *spanglish*, no sé, que se forma a partir de *log-in* y viene a significar aquí “registrarse”; verbo éste quizás prohibido por la censura, o por la Inquisición.

Una vez salvado ese obstáculo, aún le quedará al posible cliente lo de “on line”, que significa obviamente “en línea”. ¿En qué línea? No se sabe. A lo mejor, “en línea recta”. Pero quizás han preferido “Banca online” porque creen que eso mola más que “ciberbanca” o “banca en Internet”.

Y finalmente, la “App”. No todo el mundo sabrá qué es una “App” (encima con mayúscula inicial). Algunos, cierto, entenderán que se trata del abreviamiento de “application”, término que debe de resultarles a los del banco muy difícil de traducir. “App” es más corto; vale, pero el idioma español también dispone de abreviamientos posibles; para este caso, “apli” (y “las aplis”). Claro, ahí viene el verdadero problema: que a algunos la alternativa castellana les parece menos elegante. (El complejo de inferioridad suele rondar por esas opiniones).

Por último, al llegar a Caixabank nos encontramos un sinfín de expresiones que invitan a pensar que quien mezcla en ellas el español y el inglés sería capaz incluso de mezclar el agua y el vino: “Préstamo Family: hasta 60.000 euros en un now”. “Now family ilusiones”. “Smart money. Invertir ya no es solo cosa de expertos”. “Únete a ImaginBank, tu banca móvil sin comisiones”. “Descubre nuestras innovadoras oficinas Store”. “¡Sorteamos 10 GoPro Hero6!”.

Al final de mi breve recorrido, me pregunto si con este léxico apabullante y críptico el cliente sentirá por fin al banco como alguien cercano que habla su mismo idioma y que quiere hacerse comprender.

Anexo VIII. Columna IV sobre anglicismos problemáticos

ideas

LA PUNTA DE LA LENGUA > COLUMNA 4

‘Compliance’, con toda solemnidad

¿Qué induce a alguien a utilizar una palabra que no será entendida por la mayoría de quienes la oyen?

 **ÁLEX GRIJELMO**
19 FEB 2021 - 23:21 CET



Muchos españoles se habrán extrañado ante una palabra de Pablo Casado leída con toda solemnidad el pasado martes y contenida en esta frase: “Cambiaremos la sede nacional de ubicación y crearemos un nuevo departamento de *compliance*”.

Ésa es la palabra, pronunciada *compláyans*.

Dejemos de lado el pleonasma “crearemos un nuevo departamento” (si se crea, habrá de ser nuevo), para observar que el presidente del PP no se molestó en explicar ese término inglés *inusual* en el lenguaje común; si bien informó acerca de la misión de esa oficina: establecer “a semejanza de lo que sucede en las grandes empresas”, mecanismos de transparencia y de rendición de cuentas, así como un canal anónimo de denuncias.

Esas palabras que siguieron a *compliance* habrán llevado a mucha gente a deducir que el vocablo inglés equivale a “vigilancia”. Sin embargo, puede significar, dependiendo de los contextos, “sumisión”, “conformidad”... o “cumplimiento”.

Compliance procede de la raíz latina *complere* (llenar, completar). En la Edad Media todavía se usaba en castellano el verbo “complir”, forma más próxima entonces a sus parientes ingleses *completely* o *compliments*, por ejemplo, según recogen Corominas y Pascual. Y dentro de todas esas palabras pervive la idea de poner algo que falta (es decir, “completar”, “complementar”, siempre con la misma raíz). Y en el fondo, eso es lo que significa “cumplir”: redondear con hechos lo que se ha anunciado con palabras.

El *Diccionario LID de economía y empresa* (2003) traduce *compliance department* como “departamento de control”. Pero hay otras opciones. La Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia publicó en 2020 un documento donde señalaba: “Los programas de cumplimiento normativo o programas de *compliance* (en adelante, ‘programas de cumplimiento’) han experimentado un auge significativo en España”. Esos programas se conciben para establecer modelos de gestión que alerten ante la comisión de infracciones administrativas y reduzcan las posibilidades de incurrir en delitos. Es decir, sirven para vigilar que se cumplen las normas.

Todos podemos caer en desatinos cuando hablamos o escribimos con prisa. Faltaría más. Pero Casado leyó (mediante un sistema de sobreimpresión en cámara) un discurso preparado; muy preparado. El uso del anglicismo fue por tanto muy consciente.

¿Qué lleva a alguien a utilizar una palabra que no será entendida por una inmensa mayoría de quienes la oyen, ni siquiera por muchos que hablan inglés? Nunca lo sabremos, porque no estamos dentro su cerebro, pero sí podemos imaginar qué pensarán los que se hallen a la escucha. Por ejemplo, quizás crean que quien usa el anglicismo no sabe cómo traducirlo. O también que tal vez esté latiendo en el autor el mismo intento de aquellos conquistadores de América que escribían en sus cartas determinadas palabras indígenas aunque supieran de sobra que sus superiores las desconocerían cuando las leyesen. No las usaban para significar, sino para significarse: pretendían transmitir subliminalmente su gran conocimiento del terreno, su experiencia en la conquista. Y puede que la gente perciba eso mismo hoy en día ante políticos, periodistas o expertos de distinta condición que presumen de su léxico en inglés como si no se supiera ya que también existen los ignorantes en varios idiomas.

Anexo IX. Columna V sobre anglicismos problemáticos

IDEAS | LA PUNTA DE LA LENGUA > COLUMNA 1

El 'loft' sale del desván

El español dispone de alternativas, pero lo que se nombra en inglés se puede vender mucho más caro



Una mujer patina en un 'loft'.
KLAUS VEDFELT (GETTY IMAGES)

ÁLEX GRUJELMO
11 NOV 2019 - 00:34 CET

El matrimonio de dirigentes de Vox formado por Iván Espinosa de los Monteros y Rocío Monasterio anda inmerso en ciertos asuntos relacionados con la compraventa de *lofts*. Y algunos lectores se habrán preguntado de qué local se trata, porque no se les suele explicar qué es un *loft*.

Este término inglés significa originariamente “desván”. La raíz de esa palabra evoca algo elevado, ya sea de espíritu o de posición física. Por ejemplo, el adverbio *loftily* significa “en lo alto”, “en alto”, “hacia lo alto”, y, en sentido figurado, “orgullosamente”, “arrogantemente” (es decir, a la manera de quien se siente por encima de otro). El adjetivo *lofty* equivale a su vez a “elevado”. Y el sustantivo abstracto *loftiness* significa “altura”, “orgullo” o “altanería”, también con ese desdoblamiento figurado.

Así que en puridad el poseedor de un *loft* habrá de tenerlo en un lugar elevado (un ático, por ejemplo) y le rendirá doble homenaje etimológico si además está orgulloso de él.

Todo eso sugiere la raíz en inglés; pero ya no se usa *loft* necesariamente para nombrar una estancia elevada o un ático, sino para cualquier espacio diáfano y sin apenas tabiques (como mucho, los del aseo). Por ejemplo, un antiguo garaje.

Se puede decir que, paradójicamente, la palabra inglesa *loft* tiene significados distintos en inglés y en español, porque aquí al desván se le llama desván. Eso ya sucedió con *sport*, por ejemplo. Vestir de *sport* no es vestir ropa de deporte, sino ropa cómoda.

Por supuesto, cada cual puede decir y escribir *loft* cuando eso le dé satisfacción y le sirva para entenderse con otros. Ahora bien, si pretende dirigirse a un público masivo hispano que no está obligado a conocer el término, tal vez prefiera explicarlo o usar una alternativa en lugar del anglicismo.

Y para eso tenemos a nuestro alcance el sustantivo “vano”, del latín *vanus*, (“hueco” o “vacío”), que extiende sus acepciones a una estructura de construcción con distancia libre entre dos soportes. Además, “vano” tiene la misma raíz que... ¡“desván”! (o sea, *loft* en inglés); y tanto “desván” como “vano” se relacionan con el antiguo “desvanar” (“vaciar”), según nos ilustran José Antonio Pascual y Joan Coromines.

Otra alternativa nos la brinda el adjetivo “diáfano”, de modo que podríamos decir “he vendido un diáfano sin licencia” (bueno, eso correspondería decirlo a los dos dirigentes de Vox). “Diáfano” se clasifica como adjetivo, pero muchos adjetivos acaban convirtiéndose en sustantivos al ir obviándose con el uso el nombre común al que acompañaban. Así ocurrió con “el (teléfono) móvil” o con “la (máquina) calculadora”, entre cientos de ejemplos posibles.

Y aquí llega una vez más el problema. A muchos las alternativas “un vano”, “un diáfano”, “un desván” o “un ático” les parecerán imperfectas, a diferencia de lo que les sugiere la perfección de *loft*. Eso, naturalmente, concierne al estilo de cada cual. Pero ya se sabe que cuanto se nombra en inglés se puede vender a mayor precio. La línea aérea pondrá tarifas baratas en clase turista, pero no en las plazas de *business*; pagaremos más a gusto al dentista por instalar unos *brackets* que si colocara un frenillo o un corrector; el *coach* pasará una minuta mayor si ha escrito en su tarjeta esa palabra y no se presenta como un mero entrenador... Y el agente inmobiliario venderá a mejor precio un *loft* que un vano. No es cuestión de lengua, sino de bolsillo. Que se lo digan, si no, a los citados dirigentes de Vox.

Anexo X. Calendario de puesta en práctica de la propuesta

Abril 2022						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Anexo XI. Propuesta didáctica: sesiones y actividades

Primera sesión

Contenidos	-Introducción a los anglicismos y a las ideologías lingüísticas que restringen o permiten su uso en español a partir de las columnas lingüísticas.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> Organizar los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre lo que son los extranjerismos y anglicismos a partir de la elaboración grupal de una nube de palabras. Emplear <i>Instagram</i> como una red social que pueda ser usada didácticamente como un medio de transmisión de conocimientos. Aproximar y adecuar a los alumnos a la lectura de columnas sobre la lengua a partir de actividades previas relacionadas con los anglicismos. Identificar palabras o expresiones españolas que puedan sustituir a determinados anglicismos. Analizar e interpretar columnas sobre la lengua con el fin de construir un significado global a través de la identificación del tema y de la tesis de las mismas. Adoptar opiniones propias sobre las columnas sobre la lengua. Comprender lo que son las ideologías lingüísticas y ver las diferentes posturas que es posible encontrar en lo que respecta al uso de anglicismos en la lengua española.
Actividades	<p>1. Elaboración (de manera conjunta por toda la clase) de una nube de palabras para ver lo que los alumnos saben previamente sobre lo que son los extranjerismos. 5'.</p> <p>La primera de las actividades tendrá como objetivo comprobar los conocimientos previos que el alumnado posee sobre lo que son los extranjerismos.</p> <p>Se supone que los estudiantes habrán seguido la cuenta de <i>Instagram</i> “¿Mejor en tu lengua? (@mejorentulengua)” durante los días previos a la impartición de la unidad, por lo que ya deben poseer ciertas nociones sobre lo que son los extranjerismos. Por ello, mediremos los saberes previos y expectativas que poseen los alumnos sobre este tipo de términos a través de la elaboración conjunta de una nube de palabras.</p> <p>Para crearla utilizaremos <i>Mentimeter</i>, una web en la que se pueden crear este tipo de imágenes. A través de un enlace generado previamente, los adolescentes deberán apuntar cinco términos que les sugiera el concepto de “extranjerismo”. Con todos estos términos se formará la nube, la cual subiremos a la cuenta de <i>Instagram</i> como primer resultado práctico de la propuesta. Asimismo, la comentaremos conjuntamente para enlazar estas expectativas previas con la siguiente parte de la clase.</p>

	<p>2. Tras esto, les introducimos plenamente en lo que son los anglicismos a través de la explicación detallada por el docente de las publicaciones de <i>Instagram</i> en las que se resume lo que son los anglicismos, sus tipos, cómo se escriben, etc. 10'.</p> <p>Hemos decidido emplear este método para que los alumnos realicen un aprendizaje gradual y que al mismo tiempo sea novedoso. Esto último es así porque trabajamos con ellos la Competencia Digital de forma innovadora a través de una red social que conocen muy bien. La aplicamos al ámbito educativo y así no tenemos que recurrir a la tradicional presentación de <i>PowerPoint</i>..</p> <p>3. Una vez hecho esto, procedemos a introducir las columnas sobre la lengua. Para ello, les ofreceremos una copia a cada estudiante del artículo “El anglicismo depredador”, de Álex Grijelmo. Sobre este texto, deberán tratar de identificar a partir de cada anglicismo al que se refiere el autor los términos españoles genuinos que se han suprimido. 15'.</p> <p>Esta es una columna en la que el autor adopta una actitud purista (y que, además, influenciará a sus posteriores escritos) sobre la inclusión de anglicismos en nuestra lengua, pero ahora no nos fijaremos en esto.</p> <p>Les entregamos este texto para que vayan asimilando interiormente el contenido del artículo al mismo tiempo que les introducimos de manera implícita lo que son las ideologías lingüísticas que hay sobre el uso de anglicismos en español. Sin embargo, lo que vamos a hacer en primer lugar va a ser rellenar en blanco todas las aclaraciones/traducciones al castellano de los múltiples anglicismos que aparecen en el texto con la finalidad de comprobar si han asimilado la primera parte de la clase y ver son capaces de entender todos los términos extranjeros. Tras esto, realizaremos una lectura grupal del texto para ver si los alumnos han sido capaces de comprender y traducir todas las palabras anglosajonas.</p> <p>Adjuntamos la columna con los espacios en blanco en la muestra práctica de la sesión en el Anexo XII.</p> <p>4. Enunciación de tema y tesis de la columna de Grijelmo. 5'.</p> <p>Antes de pasar al siguiente punto, les pido que redacten el tema y la tesis de la columna de Grijelmo. Esto será interesante para contraponer este texto con el siguiente, al mismo tiempo que trabajamos contenidos que se suelen trabajar tradicionalmente en columnas de opinión.</p> <p>5. Lectura e identificación de tema y tesis de un artículo con ideología diferente a la del anterior: “Customizar el idioma: los anglicismos y el español”, de Ilan Stavans. 20'.</p> <p>Este autor adopta una postura innovadora en cuanto al uso de anglicismos, por lo que les volvemos a pedir tema y tesis de esta columna y les pedimos que reflexionen sobre la postura de ambos autores para que deduzcan que ambos defienden ideologías sobre la lengua muy diferentes (Grijelmo adopta una postura fundamentalmente purista).</p> <p>Terminamos la clase construyendo el conocimiento de los estudiantes sobre lo que son las ideologías lingüísticas y las dos posiciones que les acabamos de introducir de forma inductiva a través de explicaciones guiadas.</p>
Competencias clave	CCLI, CD, CAA, CEC, CSC.

Segunda sesión

Contenidos	<p>-Elaboración de un cortometraje en el que queden reflejadas las distintas ideologías lingüísticas en cuanto al empleo de anglicismos a partir de las columnas sobre la lengua analizadas en la sesión anterior.</p> <p>-Identificación de anglicismos conocidos a partir de sus correspondientes términos en español.</p> <p>-Diseño de infografías reflexivas acerca del uso que se hace de determinados anglicismos no extendidos entre la sociedad a partir de la lectura de diversas columnas sobre la lengua.</p>
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la realidad (lingüística y extralingüística) a través de las columnas sobre la lengua. 2. Elaborar cortometrajes en los que se parodie el proceso de inclusión de palabras en los diccionarios y en el que queden reflejadas las distintas ideologías lingüísticas sobre el uso de anglicismos. 3. Comprobar la excesiva artificiosidad con la que se emplean anglicismos con fines puramente estéticos y sin ninguna utilidad práctica real. 4. Relacionar términos hispánicos con sus correspondientes anglicismos a partir de un vídeo en el que se parodia una situación derivada del objetivo 3. 5. Analizar e interpretar columnas de lengua con el fin de construir un significado global y adoptar opiniones propias sobre las mismas. 6. Buscar información y reflexionar acerca del uso incorrecto de determinados anglicismos empleados con fines extralingüísticos (generalmente, comerciales o políticos), sin que estos sean usados por una amplia parte de la sociedad. 7. Elaborar infografías desplazables con <i>Canva</i> en las que quede reflejada la reflexión indicada en el objetivo 6. 8. Utilizar <i>Instagram</i> como un medio de difusión de conocimiento e información.
Actividades	<p>1. Tarea/Proyecto: Grabación de vídeos de académicos debatiendo sobre si adoptar una postura purista o innovadora respecto a la inclusión de anglicismos en la elaboración de un diccionario académico. 7'.</p> <p>Empezamos la clase proponiendo una actividad que, como consecuencia de problemas internos del centro con el uso de las redes sociales, solo será realizada por unos pocos alumnos de confianza de la tutora de prácticas. Aprovechando las dos columnas que han leído en la anterior sesión, los discentes deberán agruparse en dos equipos de seis personas. Cada grupo grabará un vídeo que girará alrededor de una de las columnas. La idea es que dentro de cada uno se dividan en dos subgrupos de tres, de tal forma que unos adopten una ideología purista y los otros una innovadora.</p> <p>Para el vídeo de Grijelmo, los alumnos se harán pasar por académicos de la RAE y deberán debatir sobre si se deben incluir en el DRAE algunos de los anglicismos que aparecen en la correspondiente columna. Al final del vídeo deberá ganar la postura purista.</p> <p>En cambio, para el de Stavans se debe hacer lo mismo, pero con la novedad de que, de repente, en la reunión irrumpirá Miguel de Cervantes, autor que defendía constantemente la inclusión de neologismos en el lenguaje. En esta ocasión, será el célebre escritor el que hará cambiar de postura a los puristas, haciendo que “ganen” los innovadores y que, por tanto, se incluyan los correspondientes términos en el diccionario.</p> <p>Los vídeos serán visualizados en clase durante la última sesión, por lo que tendrán una semana para grabarlos y presentarlos.</p> <p>2. Identificación de anglicismos del mundo laboral a partir de sus correspondientes términos en español. 13'.</p>

A continuación, visualizaremos el vídeo “ANGLICISMOS 3 (HISPANICISMOS)”, del canal de *YouTube* “Jajajers”. En él, unos actores parodian encontrarse en una empresa y, en lugar de emplear anglicismos, usan “hispanicismos” mientras hablan en inglés, es decir, emplean palabras españolas sin otra necesidad que parecer más “profesionales”. Obviamente, este vídeo es una parodia realizada para denunciar lo absurdo que es abusar de los anglicismos en este contexto, por lo que pretendemos emplearlo como punto de partida para la actividad que realizaremos más tarde.

Ahora lo que haremos será encontrar los anglicismos que deberían colocarse en lugar de las palabras españolas. Para ello, ofreceremos una ficha donde pondremos las palabras que aparecen en el vídeo seguidas de espacios en blanco para que coloquen los términos correspondientes. Una vez hecho esto, visualizaremos el vídeo sin recortar, pues en el original salen subtituladas las respuestas.

3. Tarea/Proyecto: Realización grupal de infografías sobre anglicismos problemáticos a partir de CSL específicas. 35.

En esta actividad participará toda la clase. Hemos seleccionado cinco columnas de Álex Grijelmo que proporcionaremos a los alumnos, que se dividirán en cinco grupos de cinco o seis discentes.

Grijelmo es un autor purista y no pretendo poner a los alumnos absolutamente de su parte, pero es innegable que cada vez se utilizan más anglicismos problemáticos en el mundo laboral, político y social cuando se trata de vender un producto o cuando se pretende dar una imagen más “profesional”. Además, estos son términos que no son ampliamente conocidos por la sociedad (es decir, no son anglicismos que se hayan insertado con éxito en la boca de la gente, como “*remake*”, “*spoiler*”, etc.), por lo que, indudablemente, entorpecen la comunicación. Por esto mismo, hemos seleccionado estas cinco CSL protagonizadas por anglicismos problemáticos en las que se critican situaciones similares a las mencionadas.

El objetivo es que los estudiantes lean las columnas, entiendan esta postura y, tras esto, intenten definir los términos que protagonizan los textos. Lo principal es que ofrezcan alternativas en castellano que sean entendibles por todo el mundo.

Para conseguir esto, elaborarán una infografía desplazable para *Instagram* con *Canva* en la que crearán cuatro imágenes. La primera será la portada y se titulará “¿Sabes qué significa (el anglicismo correspondiente)?”; en la segunda, se definirá, como si de un diccionario se tratase, el término, empleando varias acepciones si fuese necesario; en la tercera, explicarán, de forma muy resumida, por qué genera problemas este anglicismo y por qué es mejor emplear un término castellano en su lugar, poniendo el #mejorentulengua al final. En la cuarta imagen propondrán alternativas en español que sean entendibles por todo el mundo.

A continuación, dejamos la lista de las Columnas sobre la lengua seleccionadas con los términos que han de estudiarse: “Un ‘*hub*’ audiovisual” → Término: “*hub*”; “*Compliance*, con toda solemnidad” → Término: “*compliance*”; “El *loft* sale del desván” → Término: “*loft*”; “Las *commodities* y la comodidad” → Término: “*commodity*” y “*Now family* ilusiones, pero logándose” → Término: “logarse” o “loguearse”.

Para realizar esta actividad, los estudiantes pueden emplear cualquier fuente de información que encuentren en Internet, pero les remitiremos a que usen fundamentalmente la Fundación del Español Urgente (Fundéu).

En clase crearemos los grupos, asignaremos las columnas a cada equipo y nos aseguraremos de que entiendan lo que en ellas se dice. Tras esto, empezarán ya a trabajar en el aula en la elaboración de la infografía, que deberá ser entregada en la próxima sesión (lunes 11 de abril) para que sea publicada en *Instagram*.

Competencias clave

CCLI, CD, CAA, CEC, CSC, SIEE.

Tercera sesión

Contenidos	-Redacción grupal de una CSL en la que se manifieste la postura ideológica sobre el uso o no de anglicismos a través de un juego de <i>roleplay</i> en el que los alumnos serán redactores de un periódico nacional.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redactar de forma coordinada una columna sobre la lengua en la que se manifieste la ideología sobre la lengua de los integrantes del grupo acerca del uso e inclusión de anglicismos en nuestra lengua. 2. Comprender la realidad extralingüística y reflexionar sobre ella a partir de las CSL leídas con anterioridad. 3. Interiorizar las características de las columnas sobre la lengua (y de los artículos de opinión en general) a partir del propio proceso de escritura. 4. Adoptar una perspectiva subjetiva a la hora de escribir sobre un fenómeno determinado, expresando emociones y pensamientos con precisión por escrito. 5. Usar estrategias que ayuden a mejorar el resultado final (es decir, que sigan las fases que deben regular todo proceso de escritura). 6. Emplear los medios enciclopédicos o digitales a su alcance para obtener los conocimientos necesarios para redactar la columna. 7. Revisar con autonomía sus propias columnas como parte del proceso de escritura, identificando durante el proceso los errores que hayan podido cometer para subsanarlos.
Actividades	<p>1. Tarea/Proyecto final de la unidad: Redacción por parejas de una CSL. 55'.</p> <p>Los discentes se convertirán en periodistas de un diario de tirada nacional y deberán redactar una columna sobre la lengua en la que se posicionen a favor de una ideología lingüística de las que hemos trabajado respecto a la inclusión y uso de anglicismos en nuestra lengua y en sus periódicos.</p> <p>Así, se dividirán en grupos de dos o tres y se harán pasar por directores de un periódico real. No se trata de redactar un editorial como tal, pues el formato de una CSL les dará la posibilidad de adoptar un punto de vista subjetivo que les permitirá ser más creativos a la hora de elaborar el texto. Aun así, su cargo directivo dentro del diario representa la línea lingüístico-ideológica del mismo, por lo que deben consensuar bien su postura y coordinarse para lograr redactar un texto con sentido y que refleje un ideario lingüístico bien definido.</p> <p>Para ello, nuestros estudiantes deberán tener muy claro en cada momento qué es lo que quieren decir y cómo lo quieren transmitir para convencer a sus lectores, por lo que será vital que sigan en todo momento todas las fases con las que todo proceso de escritura ha de contar. Por esto mismo, primero deberán pensar en el destinatario al que se dirigen; en segundo lugar, tendrán que escoger la ideología sobre la lengua, y, tras esto, deberán plantearse qué es lo que realmente saben sobre dicho tema para construir su propio conocimiento (para ello, podrán emplear sus teléfonos móviles u ordenadores para buscar información que pueda complementar lo explicado en clase); el tercer paso será crear un guion donde detallarán las partes y la estructura a seguir que adoptará su artículo para evitar caer en una escritura desordenada e imprecisa., y, por último, ya teniendo claro qué es lo que quieren contar, a quién se quieren dirigir, etc., comenzarán a detallar este esquema previo que el docente irá revisando para ayudarles en lo que necesiten y ofrecerles el visto bueno antes de iniciar la escritura a través de borradores.</p> <p>Asimismo, les proporcionaré una tabla de autoevaluación (la cual he empleado en otras unidades didácticas en las que propongo actividades de escritura) que entregarán junto a la columna final y que les será útil para la cuarta fase: la revisión. Esta tabla también nos servirá para valorar cómo han realizado esta última fase, pues deberán modificarla (sin eliminar las reflexiones previas). Gracias a la rúbrica y a la observación del trabajo que hagan los alumnos en el aula, a la hora de evaluarles no solo valoraremos el resultado final, sino que tendremos en cuenta todo el proceso de escritura que habrán llevado a cabo.</p>

	La idea es dedicar la sesión entera a la elaboración de esta actividad, pero, si no les da tiempo, pueden acabarla en casa. Deberán entregar las columnas al principio de la próxima clase.
Competencias clave	CCLI, CD, CAA, CEC, CSC, SIEE.

Cuarta sesión

Contenidos	<p>-Reflexión a partir de una columna sobre la lengua acerca del papel que juegan los diccionarios y los hablantes en la aceptación y difusión de anglicismos en el corpus de una lengua.</p> <p>-Visualización de los cortometrajes explicados en la segunda sesión y reflexión y debate en torno a su contenido.</p> <p>-Cumplimentación de una encuesta sobre las preferencias de los alumnos en cuanto al uso de determinados vocablos hispánicos o a sus correspondientes anglicismos, con el fin de observar las ideologías sobre la lengua que se han formado entre los estudiantes una vez finalizada la unidad.</p>
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar acerca del papel que juegan los diccionarios y los hablantes en la inclusión y aceptación de nuevos términos (entre los que se incluyen anglicismos) dentro del corpus de una lengua. 2. Conocer que hay anglicismos que son usados porque los hablantes los emplean (por necesidad o por cualquier otro motivo), lo cual se contrapone al uso estético explicado en la segunda sesión. 3. Reflexionar acerca de cómo las ideologías lingüísticas influyen en el proceso de inclusión de términos extranjeros dentro de los diccionarios a partir de la visualización de los cortos encomendados a los alumnos en la segunda sesión. 4. Observar cómo han influido las columnas sobre la lengua en la ideología lingüística de los estudiantes a través de la cumplimentación de una encuesta sobre el uso en español o inglés de determinados vocablos.
Actividades	<p>1. Reflexión (a partir de preguntas específicas) alrededor de la columna “El mito de las palabras que no están en la RAE”, de Elena Álvarez Mellado. 30’.</p> <p>La primera actividad que realizaremos en esta última sesión versará alrededor de la columna citada. La autora que la firma muestra una ideología esencialmente innovadora y escribe una columna en la que critica que en las pruebas de acceso a la Policía Nacional se diseñe un ejercicio en el que los candidatos tengan que clasificar como correctas o incorrectas una lista de palabras. La cosa es que, en él, se consideran como “correctas” palabras castellanas totalmente desactualizadas, mientras que extranjerismos ampliamente extendidos entre la sociedad actual (como “spot”, “apartheid”, “paparazzi” o “remake”) son “erróneas” por el simple hecho de que no se encuentran en el Diccionario de la Real Academia Española.</p> <p>En esta actividad, además de tratar demostrar que no solo es válido el de la RAE y que hay muchos diccionarios, pretendemos hacer ver a los alumnos a través de una CSL con una ideología claramente innovadora que, si bien hay anglicismos banales y absurdos (como los que Grijelmo criticaba), hay otros que triunfan y se insertan con éxito en nuestro idioma. Esto es así porque los hablantes, quienes regulan realmente el uso y la evolución de las lenguas, los emplean con frecuencia y no generan ningún problema comunicativo. Para conseguir todo esto, les planteamos una serie de preguntas (ver en la correspondiente muestra práctica del Anexo XII) a través de las que realicen un proceso de reflexión metalingüística sobre este asunto.</p> <p>2. Visualización y comentario de los vídeos grabados por los alumnos. 20’.</p> <p>Una vez finalizada la actividad, procedemos a la visualización de los vídeos de los alumnos en el aula. Tras acabar de ver cada uno de ellos, reflexionamos unos minutos sobre el tema que han tratado, pues se</p>

	<p>relacionan directamente con la aceptación o no de anglicismos dentro de los diccionarios en español.</p> <p>Como es una actividad que, por los motivos anteriormente explicados en el aula, es voluntaria, no podemos evaluarla numéricamente. Por lo tanto, meramente comprobaremos si los alumnos han realizado o que se pedía para ver si esa nota extra que les prometimos para la tercera evaluación. 20’.</p> <p>3. Encuesta sobre preferencias entre anglicismos y vocablos en español a través de <i>Formularios de Google</i>. 5’.</p> <p>Para acabar la unidad, les pedimos que en los últimos cinco minutos rellenen un formulario de <i>Google</i> en el que pretendemos ver sus preferencias sobre la utilización de determinados vocablos en español y en inglés, viendo por qué forma se decantan. Con esto, estableceremos una estadística dentro del grupo que nos permitirá observar la tendencia ideológico-lingüística dominante entre el alumnado. Esta se la ofreceremos a los estudiantes al principio de la próxima sesión (y a través de una publicación en la cuenta de <i>Instagram</i>) para que sean conscientes de la influencia que ha tenido esta propuesta didáctica a la hora de conformar su pensamiento metalingüístico.</p>
Competencias clave	CCLI, CD, CAA, CEC, CSC.

“ ”, “ ”, “ ”, “ ”,
 “ ”, “ ” o “ ”. Olvidamos los cromosomas de
 “evento” (algo “eventual”, inseguro; que acaece de improviso) y mediante la ya consagrada
 clonación de *event* se nos alejan “ ”, “ ”, “ ”,
 “ ”, “ ”, “ ”, “ ”, “ ”,
 “ ”, “ ”, “ ” y otras palabras más precisas del español
 que se refieren a un “acontecimiento” programado. Ya todo es un evento, aunque esté
 organizadísimo.

Elogiamos el *know-how* de una empresa y no recordamos “ ”, “ ”,
 “ ”, “ ”, “ ”. Se estableció “chequear” (de *to check*) y
 arrinconamos “ ”, “ ”, “ ”, “ ”,
 “ ”, “ ”, “ ”, “ ”... y tantos otros
 más adecuados en cada situación.

Se extiende ahora la palabra *fake* para descalificar un trabajo que falta a la verdad; y eso deja
 en el tintero expresiones como “ ”, “ ”, “ ”,
 “ ”, “ ” o “ ”. En los espacios sobre talentos
 musicales nos presentan a un *coach*, voz que se propaga en detrimento de “ ”,
 “ ”, “ ”, “ ”, “ ”, “ ”,
 “ ”, “ ”, “ ”...

Y en los últimos tiempos se expande entre los entendidos en la Red el anglicismo
 españolizado “banear”, que se relaciona con *banns* (amonestaciones) y *to ban* (prohibir). Su raíz no
 anda lejos del sustantivo “bandido” y del verbo “bandir”. El bandido era buscado a través de un
 “bando” (de ahí la palabra, con la que también se vinculan “contrabando” y “contrabandista”); y
 “bandir” equivale en su etimología a “proscribir”. Así pues, una persona “baneada” en Internet
 (porque insulta, calumnia, miente, altera el diálogo o usa palabras soeces) es alguien a quien se
 proscribire.

No pasa nada si pronuncian “banear” quienes se entienden con ese vocablo. Sí tendrán un
 problema si a causa de ello olvidan otras palabras más certeras para la ocasión: “ ”,
 “ ”, “ ”, “ ”,
 “ ”...

La riqueza de nuestro lenguaje depende de lo que decimos pero también de lo que dejamos de
 decir... y por tanto perdemos. El problema no es que lleguen anglicismos, sino que se rodeen de
 cadáveres.

2.

a) Lee el siguiente artículo y enuncia el tema y la tesis del mismo.

b) Como habrás podido comprobar, la postura de Ilan Stavans es muy diferente a la de Álex Grijelmo. Explica resumidamente cuál parece ser la opinión de cada uno respecto a la inclusión y uso de anglicismos en nuestra lengua.



AMHERST, Massachusetts — El Instituto Cervantes acaba de publicar un *Diccionario de anglicismos del español estadounidense (DAEE)* y su repertorio de palabras —unas 1250— incluye “áiscrin” para helado, “customizar” para personalizar, “mayor” para alcalde y “yonquería” para chatarrería.

Esta selección de palabras (otras igualmente hermosas son “bubi” para seno, “hevi” para duro o difícil y “laquear” para cerrar) le gustaría mucho al escritor que le da nombre al instituto, Miguel de Cervantes Saavedra. Contra el batallón de gente refinada que detesta este tipo de “barbarismos” —una palabra a veces usada como sinónimo de “anglicismo” y que sirve para desacreditar aquello que es a un tiempo indeseable y amenazante—, el autor del *Quijote* era partidario de hacer que el lenguaje fuera flexible e ilimitado. En su novela inventó un puñado de vocablos, por ejemplo “zozzo”, que a la postre se incorporaron al español.

Hoy, el contacto entre el español y el inglés es un fenómeno insoslayable y sin embargo se ha empleado mal el término “anglicismo”. El *Diccionario de la Lengua Española* lo describe como “vocablo o giro de la lengua inglesa empleado en otra”. Ejemplos comunes en nuestro idioma son “*delivery*” y “*online*”. El problema de esta definición es que sugiere que la presencia de estos términos es esporádica. Acaso sea así en muchas partes del mundo hispánico, pero en Estados Unidos, donde aproximadamente 57,5 millones de latinos nos forcejamos a diario en algo que se llama *spanGLISH*, esa frecuencia es todo menos ocasional. Aquí el español vive canibalizando al inglés, reconfigurándolo y reinventándose al tiempo que quiebra su estructura sintáctica. Establecer qué es un hispanismo y qué un anglicismo es una labor bizantina.

Según el autor del *DAEE*, Francisco Moreno-Fernández —académico de número de la Academia Norteamericana de la Lengua Española—, el diccionario ni es normativo ni escolar porque “no es un instrumento de aprendizaje o desarrollo de la lengua”. Tampoco es un léxico de dudas, “ya que no pretende dictaminar sobre lo que es o no apropiado, en caso de vacilación”. Y no aspira a recoger “las voces incluidas en los diccionarios que puedan compartir con este algunas de sus características”.

¿Qué es entonces? Un manojo de palabras a partir de un entendimiento bastante laxo del concepto de “anglicismo”, cuyo objetivo es diferenciar al español estadounidense del español de otras áreas geográficas.

A primera vista es un objetivo loable. Pero visto con profundidad en realidad no lo es. Basta una mirada paciente para advertir que el *DAEE* parte de una falsa premisa: las lenguas necesitan una nacionalidad para legitimarse. En realidad, no importa de dónde vienen ni adónde van; lo que importa es que digan algo que la gente entienda.

Porque toda comunicación es una negociación que no se mide en ganancias y pérdidas sino en el acto mismo de la supervivencia. Esto ha pasado con el español en Estados Unidos: se ha mezclado con gozo y exuberancia con el inglés y ha compuesto un código híbrido que fluye con naturalidad en un ir y venir de palabras en ambos idiomas. La línea de demarcación que separa los idiomas, como las líneas fronterizas entre un país y otro, siempre es artificial y caprichosa.

Muchas de las voces en el *DAEE* provienen de un léxico que preparé en 2002 titulado *Spanglish: The Making of a New American Language*, otras han dejado de circular y algunas presuponen un conocimiento limitado o erróneo del switcheo de lenguas. Un ejemplo es “obnoxio” para desagradable o repugnante. El uso que da Moreno-Fernández es “su discurso fue realmente obnoxio”, pero es un término que no he escuchado; tampoco “fone” para diversión o entretenimiento.

Moreno-Fernández no parece decidirse sobre la ortografía. Deletrea “focop” para algo que está dañado y “fokin” para jodido y confunde esta última voz con “puto”, un mexicanismo que tiene significados múltiples. O dice “tuistear”, con s, para el acto de escribir en Twitter pero “tuiteador” para la persona que participa activamente en Twitter. Esas imprecisiones pertenecen a los esfuerzos académicos que se hicieron en la primera década de este siglo. Hoy ya están resueltos en la mente de muchos usuarios. En este sentido, el *DAEE* va varios pasos atrás y no parece seguir el ritmo vivo y cambiante de la lengua entre sus usuarios, que vacilan cada vez menos en lo que respecta al arte de deletrear.

De algo servirá la existencia del *DAEE* a los investigadores futuros, pero su aproximación es desacertada. De hecho, la que podría opinar sobre estos asuntos y hasta resolverlos es la Academia

Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), que habría sido la institución más apropiada para publicar el DAEE. Creada en 1973 con sede en Nueva York, la ANLE es la más joven de las academias en funcionamiento. Tendría que estar a nivel de calle en Estados Unidos, ser más consciente de las pocas fronteras que tiene un lenguaje y de lo libre que es, pero es tan anacrónica y cerrada como el resto de las instituciones que regulan el lenguaje.

El idioma vive en una constante metamorfosis. Miguel de Cervantes no entendería muchas palabras del vocabulario que utilizamos hoy y eso le divertiría. El manco de Lepanto sabría ver en esa riqueza léxica no la señal de tiempos aciagos, sino una evidencia de una sociedad más abierta.

Para algunos pensadores aislar los anglicismos en un lexicón ha sido una actitud de “resistencia” ante la embestida colonialista del imperio estadounidense. Esta actitud se enlista en la línea ideológica de José Enrique Rodó, contemporáneo de José Ortega y Gasset. En *Ariel* (1900), Rodó compara a los estadounidenses con Calibán, personaje de *La tempestad* de William Shakespeare: impetuosos, agresivos y desafiantes. Esa perspectiva sigue siendo vigente para muchos, pero cada vez cae más en desuso. Hoy vivimos en un mundo en el que las migraciones son incesantes y las lenguas se enriquecen y dejan de pertenecer a un lado u otro de la frontera. Marginar palabras, como los anglicismos, no tiene sentido: son palabras que se usan en las calles de toda América.

Es ridículo e inútil restringir el lenguaje. Ponerle nacionalidad a las palabras es guetoizarlas. La poeta puertorriqueña Giannina Graschi, invocando ecos shakesperianos, habla del idioma como “una estética *bound to double business*”. Las palabras, como las personas, cambian y se trasladan de un lugar a otro sin importar los muros ni los diccionarios.

Muestra práctica de la segunda sesión

1. Aprovechando las dos columnas que habéis leído en la anterior sesión, deberéis agruparos en **dos equipos de seis personas**. Cada grupo grabará un vídeo (de unos **cinco minutos**) que **girará alrededor de una de las columnas**. La idea es que cada equipo de seis se divida en **dos subgrupos de tres**, de tal forma que **unos adoptéis una ideología purista y los restantes, una innovadora**.

Para el vídeo de Grijelmo, os haréis pasar por **académicos de la RAE** y deberéis **debatir sobre si se deben incluir en el DRAE algunos de los anglicismos que aparecen en la correspondiente columna**. Al final del vídeo **ha de ganar la postura purista**.

En cambio, para el de Stavans se debe **hacer lo mismo**, pero con la novedad de que, de repente, **en la reunión irrumpirá Miguel de Cervantes**, autor que defendía constantemente la inclusión de neologismos en el lenguaje. En esta ocasión, será el célebre escritor el que **hará cambiar de postura a los puristas, ocasionando la victoria de los innovadores y, por tanto, haciendo que se incluyan los correspondientes términos en el diccionario**.

Los vídeos serán visualizados en clase durante la última sesión, por lo que tendréis una semana para grabarlos y presentarlos.

2. A continuación vamos a visualizar el siguiente *sketch* del canal de *YouTube Jajajers*. Una vez visto el vídeo, **rellena la siguiente ficha en la que debéis tratar de encontrar los anglicismos a los que se refieren los términos en español que los actores han empleado**.

“Marrón”:

“Trabajo colaborativo”:

“Artículo”:

“Empresa que está empezando”:

“Me gusta”:

“Unidad de almacenamiento”:

“Tema del momento”:

“Directrices”:

“Seguidores”:

“Trucos/consejos”:

“Fecha límite”:

“Grima”:

“Director ejecutivo”:

“Atuendo”:

“Revista”:

“Redes sociales”:

“Vale”:

“En línea”:

“Tormenta de ideas”:

“Habilidades”

“Retroalimentación”:

“Mercadotecnia”:

“Teléfono inteligente”:

“Etiqueta”:

“Autofoto”:

“Líder de opinión”:

3. Agrupados en cinco grupos de cinco alumnos y leed la columna de Álex Grijelmo que os haya sido asignada.

A continuación, deberéis elaborar **una infografía desplazable para Instagram con Canva**, en la que crearéis cuatro imágenes. La primera será la portada y se titulará “**¿Sabes qué significa (el anglicismo correspondiente)?**”; en la segunda, **definiréis, como si de un diccionario se tratase el término**, empleando varias acepciones si fuese necesario; en la tercera, explicaréis, de forma muy resumida, **por qué genera problemas este anglicismo y por qué es mejor emplear un término castellano en su lugar, poniendo el #mejorentulengua al final**, y, por último, dedicarán la cuarta imagen a **proponer alternativas en castellano que sean entendibles por todo el mundo**.

A continuación, dejo una lista de las columnas de lengua seleccionadas con los términos que tenéis de estudiar en cada una de ellas:

“**Un hub audiovisual**” → Término: “**hub**”.

“**Compliance, con toda solemnidad**” → Término: “**compliance**”.

“**El loft sale del desván**” → Término: “**loft**”.

“**Las commodities y la comodidad**” → Término: “**commodity**”

“**Now family ilusiones, pero logándose**” → Término: “**logarse**” o “**loguearse**”.

Para realizar esta actividad podéis emplear cualquier fuente de información que encontréis en Internet, pero fundamentalmente os recomiendo usar el “**Observatorio de palabras**” de la RAE y, sobre todo, la **Fundación del Español Urgente (Fundéu)**.

Muestra práctica de la tercera sesión

Sois **directores de un diario de tirada nacional** y decidís escribir conjuntamente (en **grupos de 2-3 alumnos**) una **columna de lengua en la que adoptéis una postura definida sobre el uso e inclusión de anglicismos** (entre **300 y 500 palabras**) en nuestra lengua y en los textos de vuestro periódico. Recordad lo explicado en clase y **escoged bien la ideología lingüística** (purista, innovadora o una a medio camino entre estas dos posturas) desde la que os disponéis a escribir.

Tabla de revisión para la columna

Criterios a evaluar	No logrado	¿Qué puedo hacer para lograrlo?	Logrado	¿Qué he hecho para lograrlo?
En el texto aparecen todas las ideas que he señalado en el guion previo.				
He ordenado las ideas siguiendo la estructura que había definido previamente.				
He expuesto con claridad cuál es mi intención (tesis) y cuáles son los argumentos que ofrezco para defenderla y que los lectores puedan comprender con facilidad la finalidad del texto.				
He utilizado un registro adecuado a los lectores a los que me dirijo para que estos entiendan el artículo con claridad.				
He empleado palabras y recursos claros que expresan con precisión aquello que quiero transmitir.				
He revisado el texto y estoy seguro de que no he cometido errores gramaticales ni faltas de ortografía de gravedad.				

Muestra práctica de la cuarta sesión

1. Los **diccionarios** son esenciales para recopilar el léxico de cualquier lengua, pero **¿significa eso que solamente son válidas las palabras que aparecen en ellos?** Reflexiona sobre este asunto y elabora una respuesta justificada que responda a esta cuestión.

2. Lee la siguiente columna de lengua de Elena Álvarez Mellado y responde a las siguientes cuestiones:

a) ¿Qué intenta conseguir la autora con este texto?

b) Elabora una **lista de cinco anglicismos que no estén recopilados en el diccionario pero que sean empleados por la sociedad actual**. A continuación, salid a la pizarra y apuntad uno de ellos en la pizarra para elaborar una **“constelación neológica”** que será subida a la cuenta de *Instagram* @mejorentulengua.



Hace unas semanas se colaba en todas las tertulias y titulares la noticia de que el Ministerio del Interior había anulado la prueba de ortografía del examen de ingreso de la policía nacional arguyendo que era demasiado complicada. Ante la noticia de que el examen ha tenido que ser anulado, más de uno se ha venido arriba porque cree que la noticia confirma sus peores sospechas: la gente no sabe escribir, los jóvenes de hoy en día se están cargando la lengua de nuestros ancestros y se acerca el fin de la civilización tal y como la conocemos.



La prueba consistía en marcar como correctas o incorrectas cien palabras. En el listado aparecían términos absolutamente infrecuentes (*ápodo*), regionalismos imposibles (*bago*, *yuyo*) y formas que hace más de cien años ya resultaban antiguas (*palancana*) jugando a parecer errores ortográficos que al final resultaban no ser tales. En cambio, extranjerismos como *spot*, *apartheid*, *paparazzi* o *remake* eran consideradas en el examen como incorrectas.

El problema del examen de ortografía de la policía no es solo que fuese difícil o directamente disparatado, es que además la premisa de la que partía la prueba (que las palabras que están recogidas en el diccionario son las aceptables) es falsa. Esta creencia está también ampliamente extendida entre los hablantes. “Esa palabra no está aceptada”, decimos cuando no encontramos recogida una palabra. Entendemos el diccionario como un club privado al que solo pueden acceder las palabras buenas, las valiosas, las aceptables. Y fuera del diccionario quedan las parias léxicas: no están recogidas será porque no merecen entrar y deben ser evitadas y arrancadas como mala hierba.

Nos han educado para creer que la RAE es el tao. De hecho, hablamos de *El Diccionario* como si solo hubiera uno, cuando existen multitud de ellos, algunos notablemente más explicativos o actualizados que el de la RAE. Pero la RAE es mucha institución y nos parece que de alguna manera el suyo es la fuente oficial, el oráculo de Delfos al que consultar para poner fin a las discusiones de sobremesa. El *RAE seal of approval* valida o condena definitivamente. Si una palabra no aparece en el diccionario de la RAE, será que está defectuosa por algo. Será que está mal.

Pero el caso es que la labor lexicográfica (esto es, el noble arte de hacer diccionarios) no funciona así. Las palabras no pertenecen a la RAE ni a los diccionarios, pertenecen a los hablantes. Los hablantes crean, producen, inventan palabras, y los diccionarios las recogen. Nunca al revés. Todas las palabras que aparecen hoy en el diccionario fueron acuñadas en algún momento y estuvieron fuera. Aun así, tenemos tan interiorizada la idea de que es el diccionario el que crea la lengua que decimos alegremente que una palabra no existe cuando no la encontramos en el diccionario. La respuesta que dio el investigador Javier López Facal sobre este asunto cuando le preguntaron si eran incorrectas las palabras que no están en el diccionario de la RAE resulta reveladora:

“Si alguien va por el campo, ve una hierba, consulta un libro de botánica y no viene, no se le ocurre decir que esa hierba no existe, sino que esa hierba no está en su libro de botánica. Nadie puede decir a un hispanoparlante ‘esta palabra no existe’. Se puede decir que no está en el diccionario... pero la culpa no la tengo yo por usar la palabra sino el diccionario por no reflejar bien

el léxico. Mucha gente cree que el diccionario de la RAE es como los mandamientos de la ley mosaica y que si los incumples vas al infierno”.

Esta creencia de que es el diccionario quien crea el mundo es la que lleva a que a veces se lean argumentos como que la prueba definitiva de que el hembrismo no existe es que la palabra no aparece en el diccionario de la RAE, como si para comprobar en qué tipo de sociedad vivimos hubiera que abrir el diccionario en vez de abrir la ventana. O, en su contraparte machista, hay hasta quien quiere ver la confirmación definitiva de vivir en un régimen hembrista cuando el sufrido servicio de consultas lingüísticas de la RAE responde a una consulta diciendo que *hembrismo* es una palabra que existe y está bien formada, como si que la palabra existiese fuese la prueba definitiva que confirmase los delirios de sociedad hembrista en la que algunos creen vivir.

Siguiendo esa misma lógica, uno podría concluir que los unicornios son reales puesto que aparecen recogidos en el diccionario o que las gominolas se inventaron hace un par de años, que fue cuando, por fin, la palabra *gominola* se incluyó en el diccionario (a pesar de que llevaba endulzando paladares más de un siglo).

Entre las grandes ausentes del diccionario hay palabras tan habituales como *pifostio*, otra de las largamente reclamadas. *Bizarro* ha sido uno de los campos de batalla de los últimos años, con antibizarristas muy enfadados que protestaban indignados porque les parecía incorrecto usarla con el sentido de extravagante o raro (que es hoy su uso mayoritario) puesto que esa acepción no aparece recogida en el DRAE. Como si fuese algo distinto al uso mayoritario que le dan los hablantes lo que otorgase significado a las palabras.



Son muchas las habilidades verbales que deben exigírsele a la policía en su trabajo. Pero conocer la palabra *chimpurrear* no parece que sea una de ellas. Lo triste es que la polémica del examen pone de manifiesto que sigue muy extendido el mito de que la lengua es lo que pone en el diccionario, que las palabras pertenecen a los diccionarios, a los académicos, a otros en cualquier caso, y que nosotros las tenemos de prestado, cuando lo que dota de existencia a una palabra no es que cuarenta señores sentados en butacones dieciochescos acuerden anotarla en un papel sino que sea usada y reconocida por el conjunto de hablantes, que somos nosotros. Y ya vendrán después los lexicógrafos a tomar notas de las palabras. Que para algo son nuestras.

Anexo XIII. Rúbricas de evaluación de las infografías y de las CSL

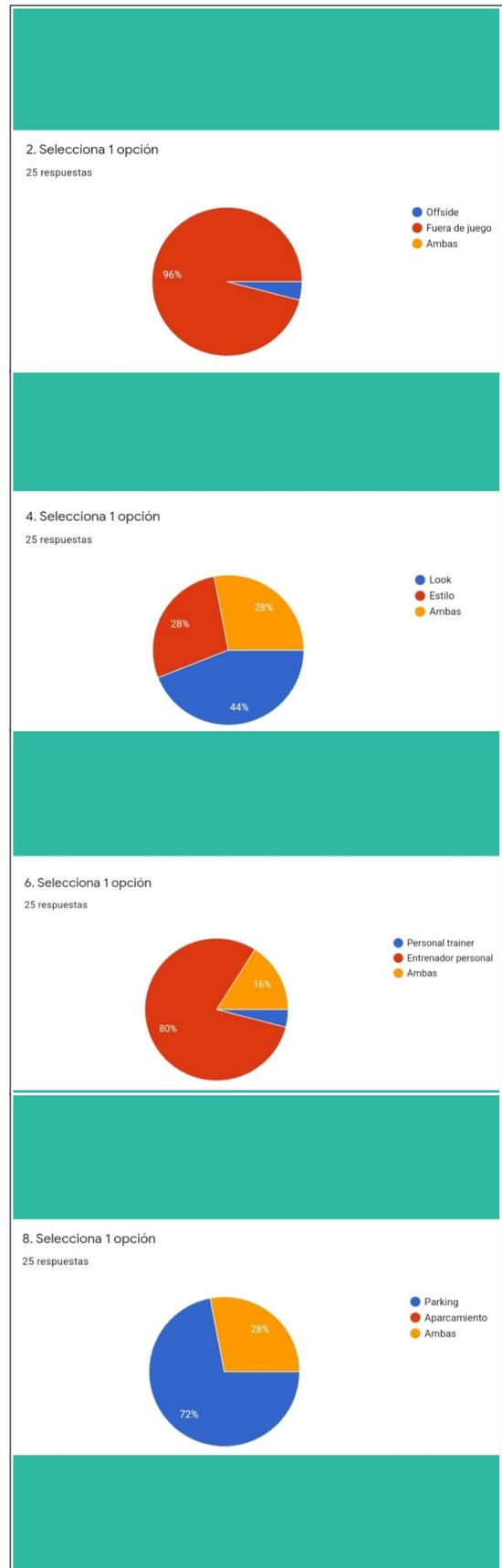
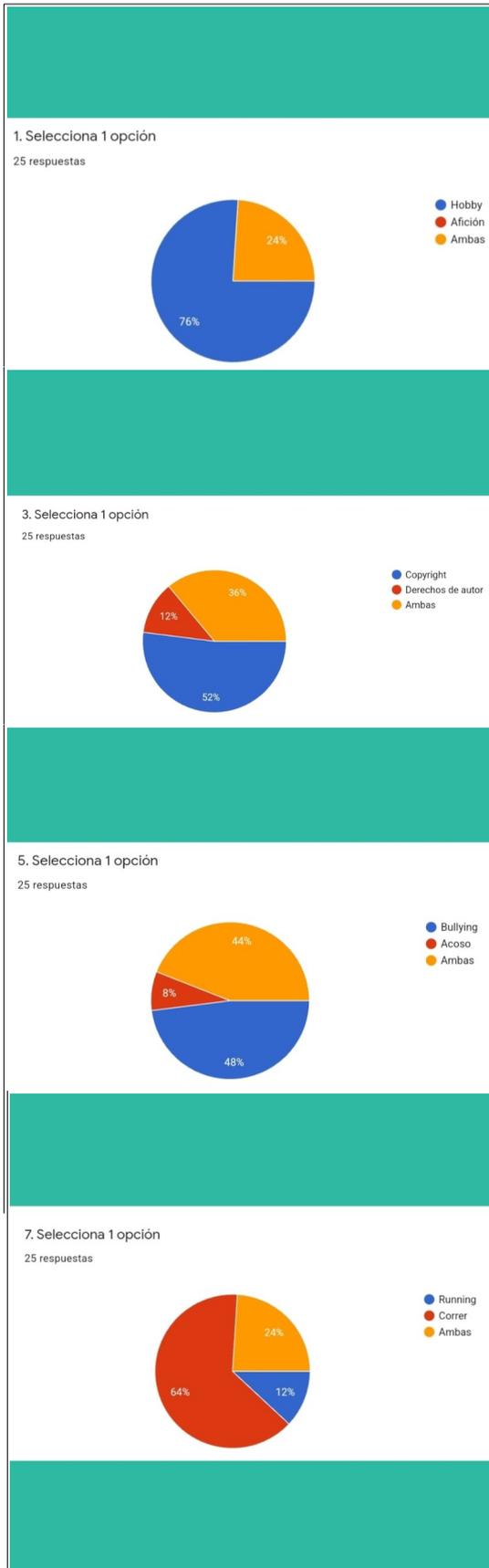
Rúbrica de evaluación de las infografías desplazables sobre anglicismos problemáticos

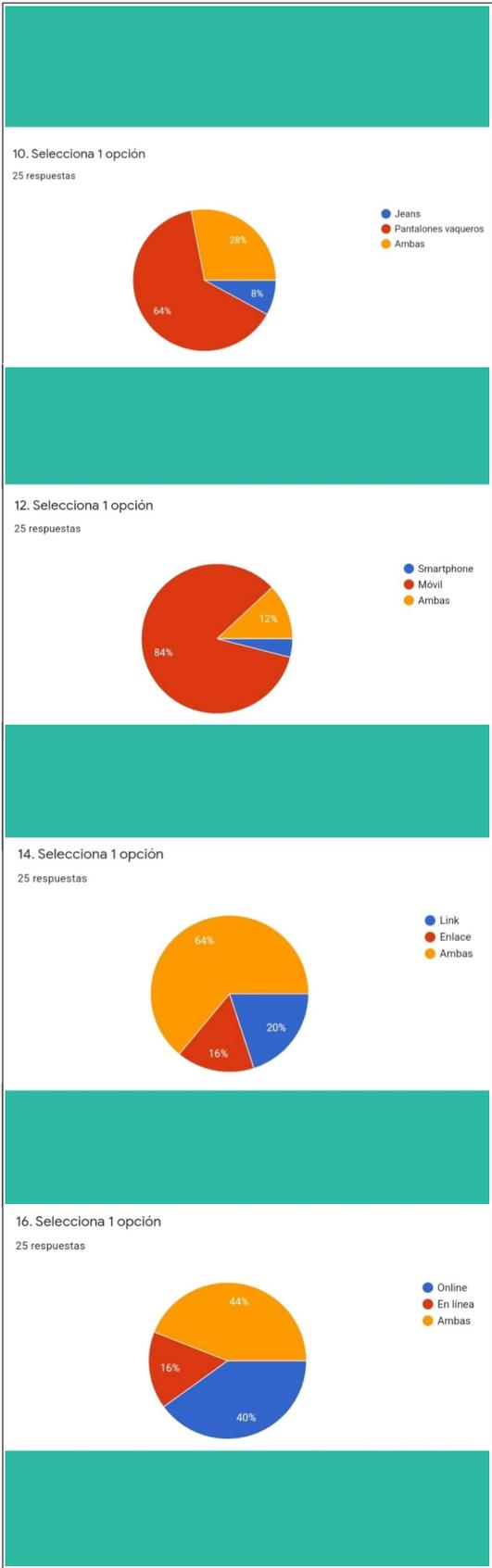
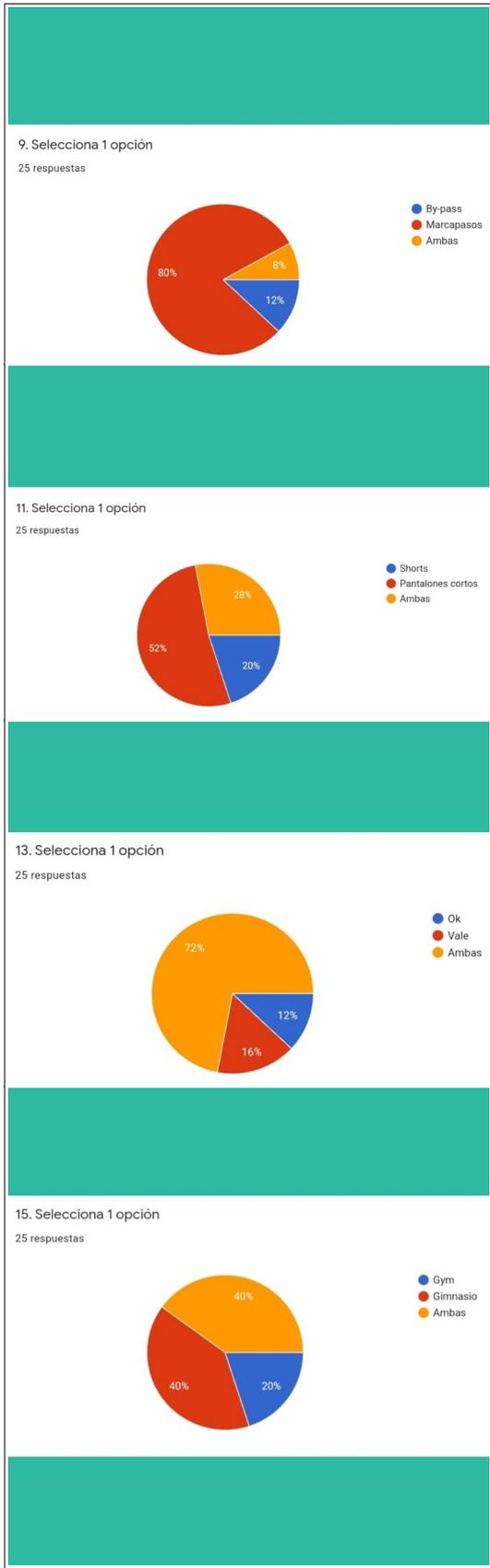
Criterios a evaluar	No logrado	Logrado	Calificación obtenida en cada apartado
Los alumnos han incluido todos los apartados que se indicaban en el enunciado de la actividad (portada, definición, reflexión sobre el término y alternativas en español).			
Los alumnos han empleado correctamente las TIC a su disposición y han diseñado unas infografías atractivas desde un punto de vista estético que llame la atención de usuarios de redes sociales como <i>Instagram</i> .			
Los alumnos han conseguido definir el término propuesto con precisión a partir de la columna en la que aparece y de las búsquedas complementarias en la red que hayan realizado.			
Los alumnos han reflexionado y argumentado lógicamente sobre la utilidad del anglicismo propuesto desde su propio punto de vista personal.			
Los alumnos han ofrecido diversas alternativas en español para el anglicismo propuesto y estas describen con precisión las realidades a las que se refieren.			
A través de todo este proceso, los alumnos han demostrado comprender que hay anglicismos problemáticos que pueden que no deban utilizarse si quieren ser entendidos por cualquier hispanohablante.			
Calificación final	Rangos de calificaciones: M, R-, R, R+, B-, B, B+		

Rúbrica de evaluación de las CSL

Puntuación de cada criterio	Criterios a evaluar	No logrado	Logrado	Calificación obtenida en cada apartado
1'5 puntos	En el texto aparecen todas las ideas que el alumno ha señalado en el guion previo.			
2 puntos	El alumno ha ordenado las ideas siguiendo una estructura lógica predefinida.			
4 puntos	El alumno ha expuesto con claridad cuál es su intención (tesis) y cuáles son los argumentos que ofrece para defenderla y que los lectores puedan comprender con facilidad la finalidad de la CSL.			
1'5 puntos	El alumno ha hecho servir un registro adecuado a los lectores a los que se dirige para que estos entiendan la columna con claridad.			
1 punto	El alumno ha empleado palabras y recursos claros que expresan con precisión aquello que quiere transmitir.			
-0'1 puntos por cada error de acentuación -0'2 puntos por cada error gramatical	El alumno ha presentado una versión final de la columna revisada, sin errores gramaticales ni faltas de ortografía de gravedad.			
Calificación final	Rangos: calificaciones numéricas			

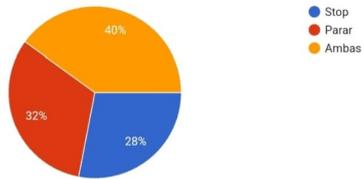
Anexo XIV. Resultados de la encuesta realizada a través de *Formularios de Google*





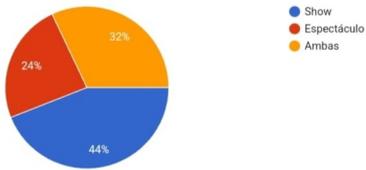
17. Selecciona 1 opción

25 respuestas



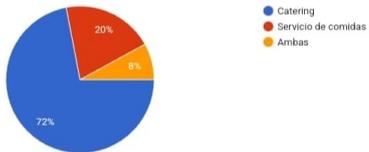
19. Selecciona 1 opción

25 respuestas



21. Selecciona 1 opción

25 respuestas



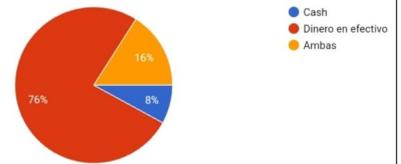
23. Selecciona 1 opción

25 respuestas



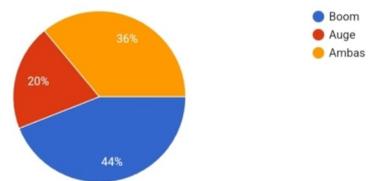
18. Selecciona 1 opción

25 respuestas



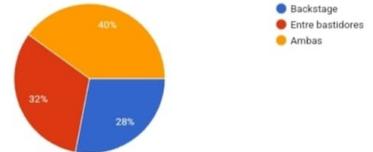
20. Selecciona 1 opción

25 respuestas



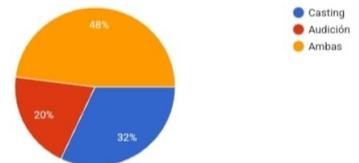
22. Selecciona 1 opción

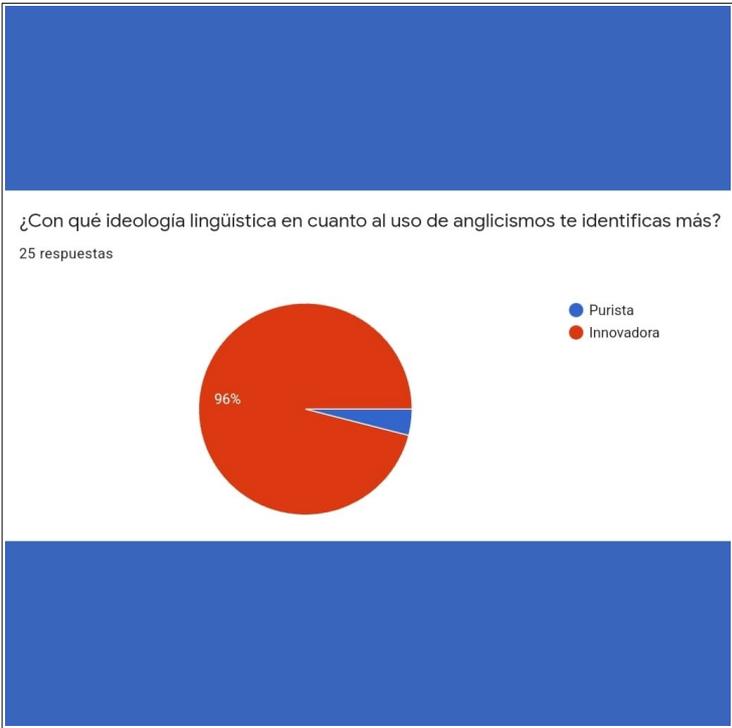
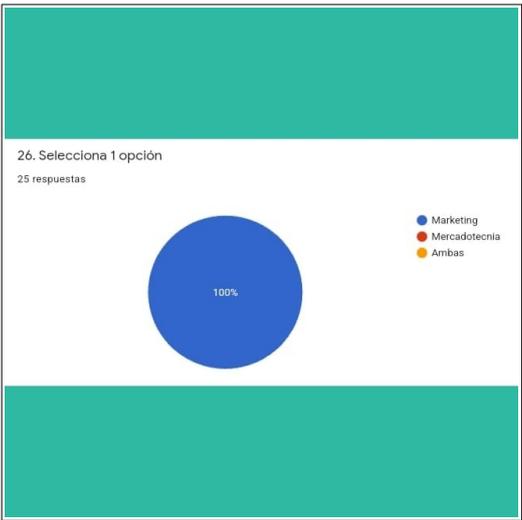
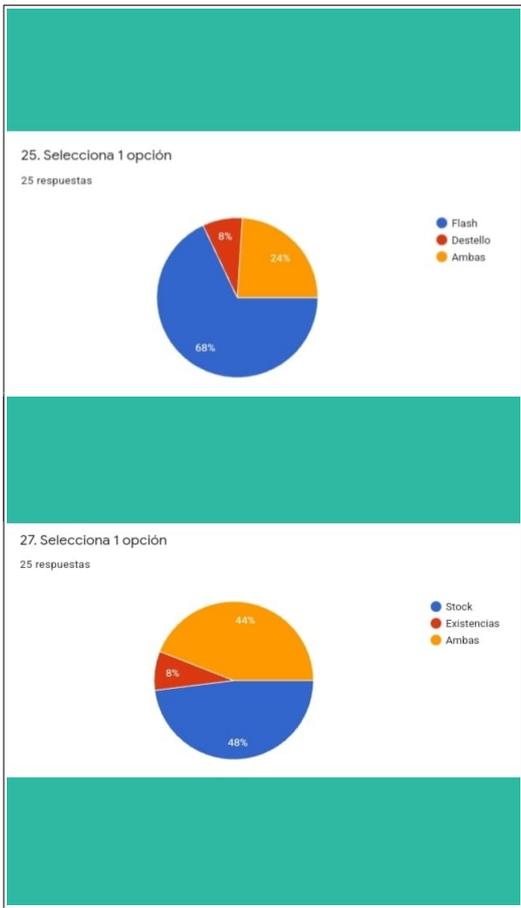
25 respuestas



24. Selecciona 1 opción

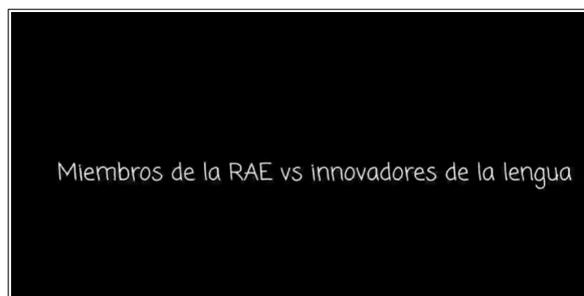
25 respuestas





Anexo XV. Cortometraje sobre el uso de anglicismos

Enlace al vídeo oculto en *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=46hlBh4Xv1A>



YouTube ^{ES}

El uso de los anglicismos: miembros de la RAE vs innovadores de la lengua - 4º ESO "A" - IES GAIA

Oculto

0 visualizaciones · 15 jun 2022

1 NO ME GUSTA COMPARTIR DESCARGAR GUARDAR ...

¿Mejor en tu lengua?

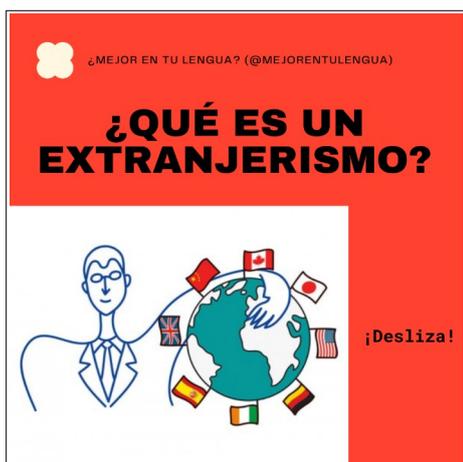
[ESTADÍSTICAS](#) [EDITAR VÍDEO](#)

Anexo XVI. Publicaciones en Instagram (@mejorentulengua) y producciones del alumnado

Publicación 1. Presentación de la cuenta



Publicación 2. ¿Qué es un extranjerismo?



Publicación 3. Tipos de extranjerismos

TIPOS DE EXTRANJERISMOS

@mejorentulengua



EXTRANJERISMOS NO ADAPTADOS

Cuando hablamos de extranjerismos no adaptados (también conocidos como "crudos") nos referimos a términos que se pronuncian o escriben como en la lengua de la que proceden, sin adaptarse a la lengua española. Precisamente por eso son "no adaptados".

Hardware **Selfie** **Boomer**



EXTRANJERISMOS ADAPTADOS

Los extranjerismos adaptados (o préstamos) son aquellos que han experimentado ciertas variaciones formales con el fin de adecuarse al sistema fonológico, ortográfico y morfológico propio de nuestra lengua. Han sido "adaptados".

Fútbol (de football) **Cederrón (de CD-ROM)**



Friki o friqui (de freaky)

CALCOS

Se dividen en:

Léxicos: Reproducen literalmente la estructura o morfología de la palabra extranjera original.

Semánticos: Copian o traducen el significado de una palabra extranjera. A veces coinciden con una palabra ya existente.

Balompié (de football) **Ratón (de mouse)**



Publicación 4. ¿Cómo se escriben los extranjerismos?

¿Cómo se escriben los extranjerismos?

@MEJORENTULENGUA ¡DESILIZA!



Según la Fundéu, las voces procedentes de otras lenguas que los diccionarios suelen recoger en letra cursiva porque no se han adaptado al español se escriben con ese tipo de letra (o entre comillas si no se dispone de cursivas) precisamente para avisar al lector de esta circunstancia.

Que el Diccionario recoja estos términos demuestra su frecuente empleo en nuestra lengua, pero el que figuren en cursiva indica que son palabras ajenas a la estructura morfológica y fonética del español.

Cupcake
"Cupcake"



En muchas ocasiones, la propia Academia propone adaptaciones o traducciones que a veces juzga preferibles (estos son los extranjerismos adaptados y los calcos). Estas palabras se escriben como cualquier otra, pues ya se han integrado dentro de nuestro idioma.

Por lo tanto, en los casos en los que no hay ni traducción ni adaptación, o cuando habiéndola se opta por emplear la forma original extranjera, lo adecuado es usar la cursiva, o las comillas si no se dispone de este tipo de letra. En el resto de casos, no es necesario su empleo.

Gangster
Gymkhana
Paddle

~~**Gánster**
Yincana
Pádel~~

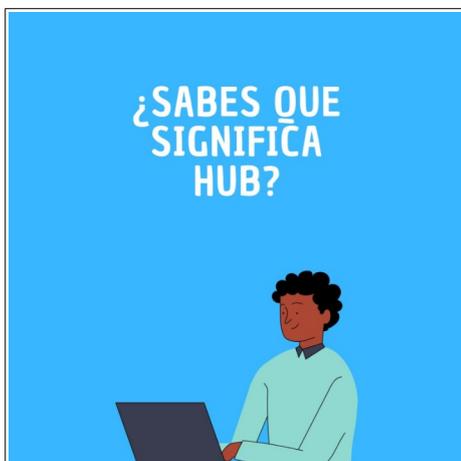
Publicación 5. Vídeo “ANGLICISMOS 3 (HISPANICISMOS)” , del canal de *YouTube* “Jajajers” [https://www.youtube.com/watch?v=Uv_tYQKlckg&ab_channel=Jajajers]



Publicación 6. Nube de palabras alrededor del concepto de “extranjerismo”



Publicación 7. Infografía sobre anglicismos problemáticos 1



PROBLEMAS DE USO "HUB"



El término "HUB" no se usa de forma excesiva, pero este trae problemas al lenaje castellano.

- A veces se usa donde se podrían utilizar otras terminaciones, como podría ser:

✗ "La plaza de la ciudad es la hub del castillo."
 ✓ "La plaza de la ciudad es el centro del castillo."

#MEJORENTULENGUA

ALTERNATIVAS A "HUB"

Alternativas al término "HUB" en castellano.

- Intercambiador
- Centro
- Punto de conexión
- Concentrador
- Nodo
- Comunidad



#MEJORENTULENGUA

Publicación 8. Infografía sobre anglicismos problemáticos 2

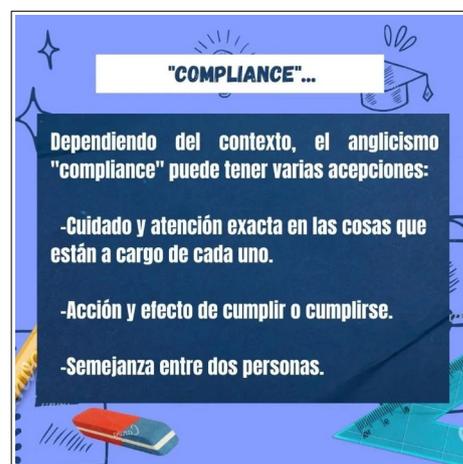
¿SABES QUE SIGNIFICA "COMPLIANCE"?



"COMPLIANCE"...

Dependiendo del contexto, el anglicismo "compliance" puede tener varias acepciones:

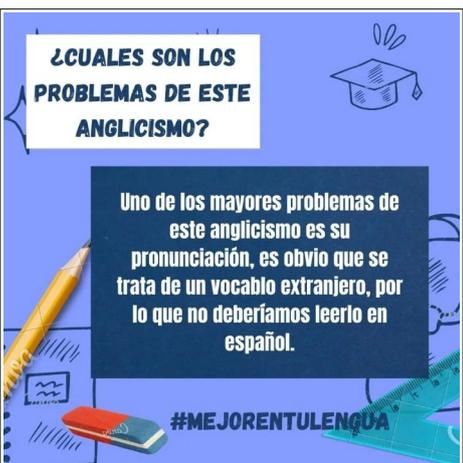
- Cuidado y atención exacta en las cosas que están a cargo de cada uno.
- Acción y efecto de cumplir o cumplirse.
- Semejanza entre dos personas.



¿CUALES SON LOS PROBLEMAS DE ESTE ANGLICISMO?

Uno de los mayores problemas de este anglicismo es su pronunciación, es obvio que se trata de un vocablo extranjero, por lo que no deberíamos leerlo en español.

#MEJORENTULENGUA

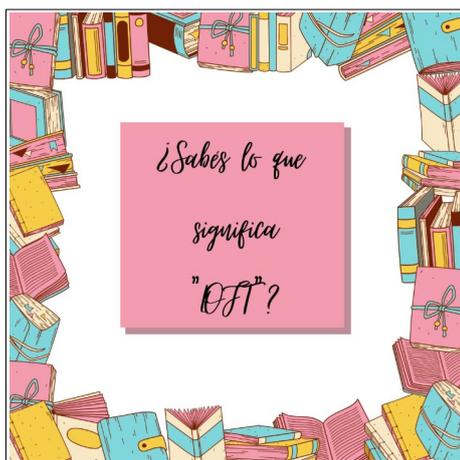


ALGUNAS ALTERNATIVAS PARA SUBSTITUIR ESTA PALABRA SON...

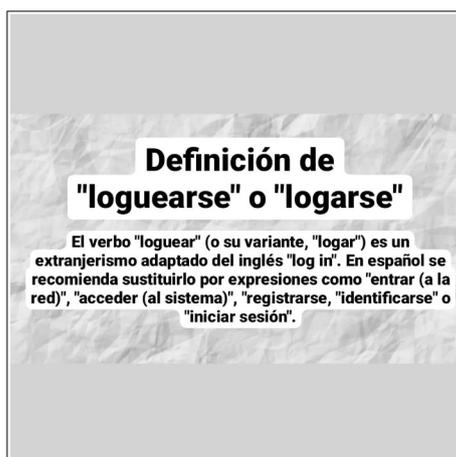
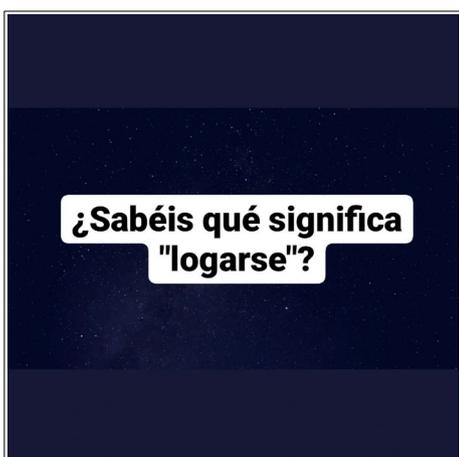
- CUMPLIMIENTO NORMATIVO
- DISPOSICIÓN
- ACATAMIENTO
- CONFORMIDAD
- SUMISIÓN
- OBSERVANCIA
- OBEEDIENCIA



Publicación 9. Infografía sobre anglicismos problemáticos 3



Publicación 10. Infografía sobre anglicismos problemáticos 4



¿Por qué se desaconseja usar este anglicismo?

Las adaptaciones al castellano del anglicismo "log in" son "logarse" o "loguearse". No es recomendable emplear estos términos, ya que podrían hacer que desaparezcan otras palabras en lengua castellana, como "entrar" o "acceder".

#mejorentulengua

Alternativas a "loguearse"

"Conectarse (a la red)" "Iniciar sesión"

"Entrar (al sistema)"

Publicación 11. Infografía sobre anglicismos problemáticos 5

¿Sabes que significa?

COMMODITY

Por Irene, Izan L., Alba, Lucía, Marta y Victoria

Definición

Voz inglesa q se utiliza ocasionalmente en español, en el ámbito de la economía, con el sentido de: producto objeto de comercialización. Se emplea más frecuentemente en plural ("commodities"), normalmente en referencia a las materias primas o los productos básicos.

¿Por qué genera problemas?

De primeras se puede pensar que este anglicismo equivale a "comodidad" pero se trata de un "falso amigo", porque este término en inglés se refiere a "artículo de consumo" o también puede hacer referencia a "materia prima". Para evitar este tipo de confusiones significativas que pueden llevar a confusión, es mejor emplear un término en castellano.

#mejorentulengua

Otras palabras en nuestro idioma que sirven como alternativa:

- Mercancías
- Materias primas
- Artículos
- Producto
- Bienes de consumo

Publicación 12. Reflexiones sobre la CSL "El mito de las palabras que no están en la RAE"

Reflexiones sobre la CSL
"El mito de las palabras que no están en la RAE",
de Elena Álvarez Mellado.

¿Solo son válidas las palabras que aparecen en los diccionarios?

"Pensamos que la lengua sigue evolucionando y que hay ocasiones en las que los diccionarios se quedan atrás. Cada generación adopta palabras nuevas que muchas veces no están reconocidas, pero no por ello dejan de usarse".
Lucía y Alba

"El diccionario va unos cuantos pasos por detrás con respecto a los hablantes de una lengua. Es el uso que estos hacen de las palabras lo que hace que existan".
Izan e Irene

"Si una palabra es utilizada por los hablantes se debería dar como buena. De nada sirve que palabras que llevan cien años sin usarse sí estén aceptadas y anglicismos como *spoiler* no lo estén. La RAE no está adaptada a los nuevos tiempos y su postura purista deja de lado a nuevos términos, haciendo que la lengua quede anticuada y obsoleta".
Aitana y Rocío

"Los diccionarios no son la única fuente de inclusión de léxico en nuestra lengua. Hay otros diccionarios además del de la RAE que también pueden determinar esto, y, sobre todo, el uso que hacen los hablantes de las nuevas palabras".
Íker, Benjamín y Eduard

"Una palabra no existe solo por el hecho de no aparecer en el diccionario, ya que estas son creadas por los hablantes y no por los diccionarios, cuya función es la de recogerlas. Además, los diccionarios siempre van con cierto retraso respecto a los hablantes, ya que la lengua siempre está evolucionando".
Marta y Victoria

"Se quiera o no, hay palabras que son válidas en nuestra lengua (como pueden ser aquellas que forman parte del lenguaje inclusivo) que llevamos usando toda nuestra vida y no aparecen en los diccionarios".
Ana y Jorge

Publicación 13. Primera tanda de CSL redactadas por los alumnos

El País

Los anglicismos, el temor de los idiomas

El lenguaje, como seres sociables que somos los humanos, juega un papel fundamental en nuestras vidas. Por ello se estudia, se analiza, se escribe y se aprende en diferentes idiomas. Actualmente, hay alrededor de 7000 lenguas en todo el mundo, por lo que no es de extrañar que acaben mezclándose unas con otras o se adopten términos extranjeros. Sin embargo, este tema genera polémica constantemente, ya que, como en absolutamente todo, hay gente a favor y en contra. En esta ocasión, el debate ha surgido por el uso de los anglicismos, estas palabras de origen extranjero que ocupan cada vez un lugar mayor en nuestra lengua, como por ejemplo *Wi-Fi* o *running*.

El uso de los extranjerismos en general crea desagrado entre ciertos parlantes, por lo que los anglicismos no iban a ser menos. Hay quienes opinan que estas palabras perjudican al castellano, puesto que sustituyen en muchas ocasiones a términos ya existentes. Por el contrario, hay quien considera que estos enriquecen nuestra lengua. Para empezar, conviene aclarar que una lengua no es algo estable e intocable. El lenguaje está y estará siempre en continua evolución. Si nos remontamos a épocas pasadas, nos daremos cuenta de que el castellano que hablaban en la Edad Media tiene poco que ver con el que nosotros utilizamos; y si retrocedemos aún más, hasta la Edad Antigua, observaremos que el castellano es una mezcla de latín, árabe, celta...

El castellano que conocemos es la consecuencia de la mezcla de idiomas y del paso del tiempo y este tampoco es exactamente igual al que hablaban nuestros abuelos (quienes utilizaban el término *guateque*, que muchos jóvenes no conocen). Hoy en día, tratamos de conservarlo intacto, muchas veces sin pararnos a pensar en que esa no es la naturaleza del lenguaje.

lenguaje.

Por otra parte, la mayor parte del tiempo olvidamos para qué sirve realmente una lengua. Es el mecanismo que utilizamos para comunicarnos unos con otros y poder vivir en sociedad. Nuestro idioma, sin duda alguna, forma parte de nuestra cultura y es por eso por lo que sentimos que debemos protegerlo de los extranjerismos. El uso excesivo de anglicismos es completamente innecesario y, en muchas ocasiones, utilizamos palabras en inglés porque suenan más *cool*, a pesar de que podríamos decir lo mismo en español. Sin embargo, hay anglicismos que se han vuelto necesarios para nosotros porque son insustituibles. Un ejemplo son los términos relacionados con la tecnología: *web*, *Wi-Fi*...

También se ha demostrado que los anglicismos tienen beneficios. Primeramente, los anglicismos son una muestra de una mezcla multicultural, los anglicismos ayudan a ampliar el lenguaje y ayudan a las personas a expresarse correctamente, ya que, a veces no existe en un idioma determinado alguna palabra, pero sí en otro, así que tomamos prestado conceptos de otras lenguas.

A continuación, hay que dejar claro que, como hemos dicho antes, el mundo es un lugar abierto, el cual está en constante movimiento así que, tarde o temprano nos toparemos con alguna persona que no hable nuestro idioma y necesite que le hablemos en inglés. Los anglicismos están tan normalizados que, sin ninguna duda, cualquier persona será capaz de darle indicaciones sin la necesidad de tener un nivel muy alto o hablar con fluidez dicho idioma.

Como conclusión solamente podemos decir que, no tenemos que olvidar nuestra lengua que se ha ido formando y modificando por muchísimos años, pero tampoco podemos cerrar nuestras mentes y negarnos a utilizar palabras en otros idiomas e ignorar lo que pasa a nuestro alrededor.

Publicación 15. Tercera tanda de CSL redactadas por los alumnos

NUEVOS TIEMPOS PARA LA LENGUA

"Stremear", "like", "spoiler", "selfies", "cupcake"... Son palabras que cada vez forman más parte de nuestro día a día. Y es cierto que si los utilizamos delante de nuestros padres o abuelos pueden llegar a perderse en la conversación y en muchas cosas te piden que les expliques el significado de estas palabras y expresiones, o simplemente su traducción al español. Sin embargo con el paso de los años es más difícil para la gente joven encontrar alternativas en nuestra lengua para estas palabras, ya que las tenemos tan integradas en nuestro vocabulario que no podemos utilizar otra palabra para referirnos al trabajo de muchos como Ibai, al hecho de que a alguien le guste nuestro contenido en redes o a que te digan el *giral* de la película que tanto quieres ver.

A día de hoy, es muy difícil encontrar una conversación en la que se utilicen extranjerismos, y es que es un hecho que cada vez están más integrados en nuestra lengua. Sobre todo la gente más mayor y los académicos de las instituciones de la lengua suelen ser muy puristas con respecto a este tema y no admiten que se desprestige a una lengua tan rica como el castellano utilizando palabras de otros idiomas. Pero la pregunta es ¿no se haría aún más rica nuestra comunicación si se añaden términos que están a la orden del día aunque sean importados de otros idiomas? La lengua se actualiza, a la vez que lo hace el mundo, aparecen nuevas tecnologías, tendencias y expresiones, todas estas necesitan ser designadas con un nombre, la mayoría de las veces procedentes del inglés, debido a la influencia de Estados Unidos. Si todo el mundo se refiere a ellas con su nombre original en inglés, en vez de intentar traducirlo a cada lengua existente, la comunicación y entendimiento entre todo el mundo será más fácil.

Uno de los más fuertes alegatos de los puristas de la lengua es que muchas veces se utilizan estos nuevos términos o extranjerismos, sobre todo en el ámbito empresarial, para dar una imagen de modernidad, cuando en realidad se está haciendo referencia a términos que ya se conocen en España. "Coworking", "Business plan" o "CEO" son algunos de estos y es cierto que podríamos traducirlos perfectamente al español, pero quizás perderían parte de su significado y no designarían de la manera correcta a la que nos queremos referir. *¡Hay lío!*

Es importante adaptarse a los nuevos tiempos, al igual que lo hacemos con nuestra forma de vida, también deberíamos hacerlo con el lenguaje. Debemos de mirar por encima del hombro a personas que ya han decidido utilizar estas palabras como parte de su vocabulario común. No se debe mirar desde el punto de vista de que es una palabra para nuestra lengua, sino que es una modificación de la misma, haciéndola más acorde a la época que vivimos.

Los anglicismos y el lenguaje

Buenos días queridos lectores, hoy vamos a hablar sobre los anglicismos y su papel en el lenguaje.
Pero antes ¿qué es un anglicismo?
Un anglicismo es una palabra, expresión o giro procedentes de la lengua inglesa que se utiliza en otro idioma.

Los anglicismos llevan en la lengua española desde 1848 cuando se registró su uso por primera vez. Desde ese año hasta el día de hoy, los anglicismos han avanzado mucho y se han ido arraigando en la lengua, tanto siendo reconocidos por la RAE como thriller (película), tráiler (avance) o bacon (panceta), y sin ser reconocidos como celebrity (famoso).

Aun con el tiempo que llevan estas palabras en nuestra lengua, hay personas que reniegan de utilizarlas, ya que desentienden que estas intrusiones del lenguaje inglés acabarán destruyendo el castellano tal y como lo conocemos, ya que si se siguen implementando anglicismos estos acabarán por sustituir completamente el vocabulario español. A pesar de los comentarios de estas personas, los anglicismos se complementan con el lenguaje español permitiendo enriquecer este mismo, añadiendo más expresiones, vocabulario y posibilidades para expresarse, sin contar con que estas adopciones permiten facilitar el estudio y aprendizaje del castellano para personas de habla inglesa.

Para acabar la columna vamos a ver unos casos de anglicismos.

Hub: Hub se utiliza en el lenguaje para indicar un lugar o posición, un ejemplo sería, estoy en el hub de la universidad.

Lobby: Lobby se utiliza como un sustituto para recepción y sala principal, un ejemplo sería, ella está esperando en el lobby del hotel.

Tráiler: Tráiler se utiliza como remplazo de avance, un ejemplo sería, Oye Carlos, has visto el tráiler de la nueva película de Marvel?

Fake: Fake se utiliza como suplente de falso, un ejemplo sería, las noticias fake están empezando a tomar mucha relevancia en Internet.

Estos ejemplos han sido lo último por hoy, volvemos a escribir la semana que viene, recordad seguimos en Instagram para participar en el tema que trataremos la semana que viene, y más importante no criminalices los anglicismos.

Publicación 16. Cuarta tanda de CSL redactadas por los alumnos

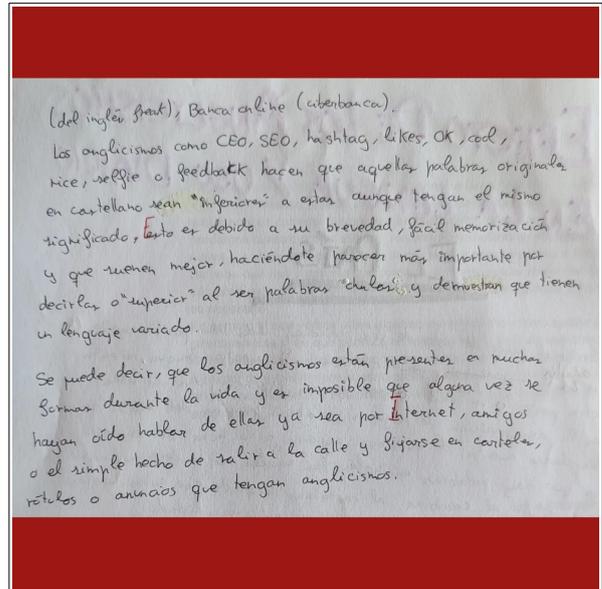
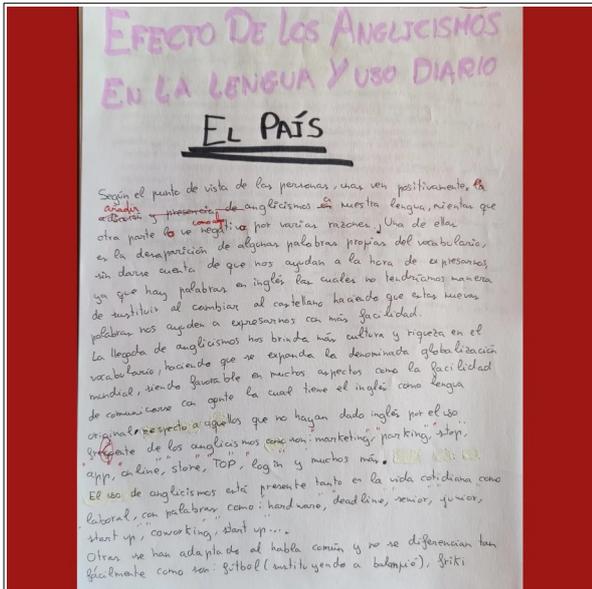
Las fronteras del lenguaje

Eldiario.es
Izán López e Irene Fraods

Nos encontramos en un mundo globalizado, unificado, conectado desde un punto hasta la otra por las redes sociales, los cuales nos acercan a todo tipo de culturas. Es por ello que estamos rodeados y continuamente influenciados por otros lenguas. Nuestro idioma se ha ido llenando de anglicismos, entre otros extranjerismos. De ahí los términos como *hashtag* o *like*. Recordemos que el lenguaje está en constante cambio, y que nuestra lengua deriva de muchos otros idiomas anteriores. De todo esto surge una pregunta, ¿están los anglicismos deteriorando nuestro lenguaje?

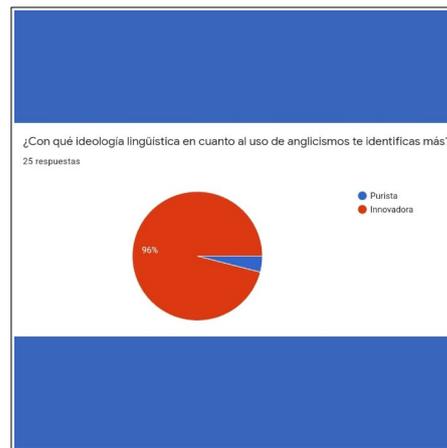
Sin lugar a duda, la respuesta es no. Los extranjerismos, no destruyen la lengua, sino que la enriquecen, aportando nuevos significados o funcionando como sinónimos de términos que ya existen. Un ejemplo es el término *spoiler* que en castellano no tiene una palabra que encaje completamente con su significado. Además, es un hecho que, como ocurre con los *spoiler*, aparecen periódicamente palabras que de verdad son necesarias para nuestro lenguaje, ya que simplemente se están descubriendo e inventando conceptos para los que nuestra lengua no tiene asignado un término.

En nuestra cultura, están cada vez más presentes otras culturas. Así que, ya que adoptamos las fiestas como por ejemplo *Halloween*, que viene de Estados Unidos, o *Saint Patrick's Day*, que hemos adoptado de Irlanda, o la comida, como es el caso de la comida china o el sushi, que es japonesa. ¿Por qué hacer una excepción con el lenguaje? ¿Por qué discriminar el uso de anglicismos? Al fin y al cabo, ¿quién decide lo que es correcto y lo que no en referente al lenguaje? Sin duda son los portantes de una lengua los que le dan forma y la moldean usándola o diario para comunicarse. También, marcan el ritmo al que esta crece. Así que, no deberíamos castigar a los anglicismos si son los propios portantes los que los reciben con los brazos abiertos y los integran en sus conversaciones.



Publicaciones 17, 18 y 19. Resultados del Formulario de Google (ver [Anexo XIV](#))

Publicación 20. Tendencias ideologicolingüísticas respecto al uso de anglicismos en 4º ESO "A"



Publicación 21. Despedida de la cuenta y animación a leer el estudio cuando se publique

