

Una propuesta práctica para el análisis de los usos y las actitudes ante los anglicismos

AMANDA ROIG-MARÍN

Estudiante de Doctorado
Universidad de Cambridge
Selwyn College
Grange Rd
CB3 9DQ Cambridge (Reino Unido)
E-mail: adr41@cam.ac.uk

FÉLIX RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Catedrático de Filología Inglesa
Universidad de Alicante
Departamento de Filología Inglesa
03080 Alicante (España)
E-mail: frodriguez@ua.es

**UNA PROPUESTA PRÁCTICA
PARA EL ANÁLISIS DE LOS
USOS Y LAS ACTITUDES ANTE
LOS ANGLICISMOS**

**A PRACTICAL PROPOSAL FOR
THE ANALYSIS OF THE
USAGE OF ANGLICISMS AND
PUBLIC ATTITUDES TO-
WARDS THEM**

**UNE PROPOSITION PRATIQUE
POUR LES USAGES ET LES AT-
TITUDES DEVANT LES ANGLI-
CISMES**

RESUMEN: Este artículo trata el uso del trabajo de campo, herramienta instrumental a la vez que pedagógica, en el ámbito universitario. Describimos cómo un grupo de 15 estudiantes del Grado en Estudios Ingleses apropia este recurso con el fin de poder cumplir con las exigencias del trabajo: contextualizar el fenómeno de la anglicización del léxico. Asimismo, prestamos especial atención al proceso de auto-reflexión previo a entrevistar a informantes, con cuestiones como la adaptación gráfica o fonológica de las lexías de origen inglés o la percepción de dichas voces como una amenaza a la lengua, pues sin este distanciamiento consciente entre las percepciones personales y las de los encuestados, es más fácil caer en la mera proyección de ideas propias en el análisis de los datos recabados. Examinamos, pues, sus respuestas y consideramos hasta qué punto la actividad ha tenido éxito. Finalmente, ofrecemos algunas sugerencias de mejora para ser incorporadas en futuras experiencias.

ABSTRACT: This article discusses the use of fieldwork as an instrumental as well as pedagogical tool in the context of university teaching. We describe how a group of 15 students taking the Degree in English Studies use this resource in order to meet the work requirements: to contextualize the phenomenon of lexical Anglicisation. At the same time, we pay particular attention to the process of self-reflection prior to interviewing informants, considering issues such as the graphemic or phonological adaptation of words of English origin or the perception of such lexis as a threat to the language, since, without this conscious detachment, it is easy to fall prey to the mere projection of students' own ideas onto the analysis of the data compiled. We thus examine their answers and consider to what extent the activity was successful. Finally, we offer some suggestions for improvement to be incorporated into future experiences.

RÉSUMÉ: Cet article vise l'utilisation du travail de terrain, outil instrumental ainsi que pédagogique, dans le milieu universitaire. Nous décrivons comment un groupe de 15 étudiants du Grade en Études Anglaises s'approprie de cette ressource afin de pouvoir accomplir les exigences du travail: contextualiser le phénomène de l'anglicisation du lexique. De la même manière, nous prêtons spéciale attention au procès d'auto-reflexion préalable à interviewer des informateurs, avec des questions comme l'adaptation graphique ou phonologique des lexies d'origine anglaise ou la perception de ces mots comme une menace pour la langue car, sans cette distanciation consciente entre les perceptions personnelles et celles des personnes sondées, il est facile de succomber à la simple projection d'idées propres dans l'analyse des renseignements obtenus. Nous examinons, donc, ces réponses et nous considérons jusqu'où l'activité a eu succès. Finalement, nous offrons des suggestions d'amélioration qui peuvent être incorporées à d'expériences futures.

PALABRAS CLAVES: trabajo de campo; enseñanza universitaria; Sociolingüística; anglicismos; variación de usos.

KEY WORDS: fieldwork; university teaching; sociolinguistics; Anglicisms; variation in usage.

MOTS CLÉS: travail de terrain; enseignement universitaire; sociolinguistique; anglicisms; variation d'usage.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 4. Reflexiones finales.

SUMMARY: 1. Introduction. 2. Methodology. 3. Results. 4. Final reflections.

SOMMAIRE: 1. Introduction. 2. Méthodologie. 3. Résultats. 4. Réflexions finales.

Fecha de Recepción 09/09/2016
Fecha de Revisión 07/06/2017
Fecha de Aceptación 20/07/2017
Fecha de Publicación 01/12/2017

Una propuesta práctica para el análisis de los usos y las actitudes ante los anglicismos

Amanda Roig-Marín & Félix Rodríguez González

1. INTRODUCCIÓN

En la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, a día de hoy, todavía prevalecen dos enfoques metodológicos: el primero, legado del positivismo, indaga en las causas de los fenómenos sociales, vistos como agentes independientes de la percepción individual de los mismos. Los acontecimientos con un impacto social han de ser, pues, descritos. Por otro lado, desde un punto de vista fenomenológico, el segundo enfoque intenta comprender cómo los acontecimientos externos son percibidos y mediados por el sujeto. Así, el foco principal está en el individuo más que en agentes externos.

Esta dualidad en términos metodológicos supone la adopción de diferentes instrumentos para abordar problemáticas bien distintas: en el primer caso, de carácter positivista, se recurrirá a la recopilación de datos que puedan ser de relevancia estadística para ahondar en las causas de una situación o acontecimiento; en el segundo, se utilizarán métodos cualitativos, como pudieran ser la entrevista u observación directa de los participantes sociales para intentar comprender mejor las actitudes o acciones individuales. Dentro de esta metodología cualitativa, el trabajo de campo ocupa un lugar primordial, por lo que consideramos que su uso ha de trasladarse al aula universitaria.

1.1. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Como indican Taylor y Bogdan (1987), si bien los orígenes del trabajo de campo se pueden trazar a documentos de historiadores, escritores y viajeros de la Grecia clásica, sólo a partir del siglo XIX los métodos cualitativos fueron aplicados de una forma más consciente y sistemática.

Por su naturaleza, el trabajo de campo – entendido en su conjunto como aquel que utiliza métodos tradicionales de investigación “sobre el terreno” – es especialmente utilizado en disciplinas como la antropología y la etnografía. En dichos ámbitos, este concepto, más que aludir a un conjunto de técnicas, se trata de “una situación metodológica y también en sí un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 18).

Por ello, abarca tanto el modo en el que se genera y registra la información para su estudio, como todo el periodo comprendido entre la planificación, diseño y ejecución del proyecto, desde antes de entrar en contacto con los informantes hasta el análisis ulterior de los datos y la consiguiente escritura de los resultados (cf. Monistrol, 2007); se han de tener presentes

cuestiones como la identificación y selección de los informantes, la planificación de observaciones o entrevistas, estrategias metodológicas (como el papel e implicación del observador en el grupo en el caso de que se trate de trabajo de campo de carácter etnográfico), etc.

Asimismo, desde el punto de vista del tratamiento de datos, es primordial ser capaz de distinguir las contribuciones propias, o fundadas en inferencias, de las que realmente el informante aporta (cf. Fericgla, 1995: 153). Ello a veces no resulta fácil, sobre todo en el caso de estudiantes con poca práctica, como comentaremos más adelante.

De cara a la aplicación didáctica de dicha herramienta, existe un considerable número de estudios centrados en su uso en aula de Geografía (entre otros, Pinto de Sarmiento (1985), Montilla (2005), Linares (2006) y Henríquez (2010)). Todos ellos defienden su utilidad para familiarizar al estudiante con el objeto de estudio de primera mano, y para que pueda desarrollar las competencias necesarias para el análisis, estudio y comprensión de la materia. Con dicho objetivo en mente, entre otras propuestas se halla el aprovechamiento de la ciudad como recurso didáctico (Henríquez, 2010), que se utiliza como manifestación tangible de la dinámica de espacios urbanos. Como afirma Bailey (1981: 161):

La geografía no es sólo un cuerpo de doctrinas, sino, sobre todo, un método de estudio. En este sentido, el trabajo de campo es el método mejor y más inmediato de unir ambos aspectos en la experiencia personal del alumno y no tiene que considerarse una actividad extraordinaria, sino más bien una parte constitutiva del trabajo normal de clase.

Ello es también aplicable a la disciplina que nos ocupa, la Lingüística: a pesar de que se pueda adoptar un enfoque puramente teórico o formal para el estudio de la lengua, lo cierto es que ésta no se puede llegar a comprender en su complejidad si no es en un contexto social. Ahí reside el valor de los informantes, quienes, a menudo de forma inconsciente, son testigos/agentes de los cambios que nos envuelven en nuestro medio social. Una de las labores del lingüista es, pues, la de elicitar y documentar los usos lingüísticos de los hablantes.

Nuestros alumnos, como filólogos en formación, han de ser conscientes de la lengua como fenómeno social, por lo que consideramos que la mejor forma de conseguir dicha concienciación es que adquieran un papel protagonista y ellos mismos reflexionen tanto sobre sus propios usos como hablantes como los de su entorno. Para ello, el trabajo de campo resulta esencial.

Como señala Bigot (2010), este tipo de trabajo no está exento de dificultades. Hay que tener en cuenta aspectos materiales (como las técnicas de registro de los datos), las variedades lingüísticas habladas por el grupo – en el caso, sobre todo, de que hablen una lengua distinta a la del investigador –, sin olvidar aspectos idiosincráticos del habla individual o idiolecto. Todo ello en aras de un muestra que sea lo suficientemente representativa del grupo de hablantes que han actuado como informantes.

En el proyecto descrito en el presente artículo, la materia de estudio fueron las actitudes sociales ante el uso (cada vez más extensivo) de anglicismos en lenguas modernas. El español fue la lengua más ampliamente tratada, dado el contexto en el que se desarrolló este estudio, aunque también hubo una pequeña muestra de la influencia del inglés en otras lenguas gracias al alumnado de movilidad cursando la asignatura de “Influencias del inglés en lenguas modernas” de la Universidad de Alicante, como detallaremos más adelante.

En este ámbito pedagógico, el número de trabajos de campo publicados es escaso, dada la complejidad intrínseca que entrañan este tipo de estudios. A ello se le suma la gran diversidad de opiniones en lo que respecta a la apropiación de voces foráneas: a pesar de que su uso, desapercibido en algunos casos, permea todas las capas y esferas sociales, cuando se le pregunta al ciudadano de a pie su opinión, encontramos un cierto grado de rechazo hacia lo foráneo – vinculado a la idea arraigada de preservar la lengua “pura” – a la par que una creciente conciencia de que el proceso de “anglización” léxica parece resultar imparable.

No obstante, destacamos los estudios de Caballero (1994), González Cruz y Rodríguez Medina (2011) y Luján García (2013), entre otros de los centrados en el lenguaje de los jóvenes, por ser el grupo de edad en el que más claramente se atestigua la presencia de anglicismos. González Cruz y Rodríguez Medina (2011) se centraron en el ámbito canario y exploraron las percepciones de 50 jóvenes canarios de entre 18 y 22 años; Luján García (2013) recabó datos de 133 jóvenes, de entre 10 y 30 años, y procedentes de siete comunidades autónomas (Andalucía, Canarias, C. Valenciana, Galicia, Madrid, La Rioja y Cataluña); y, por último, el estudio de Caballero (1994), se localizó geográficamente en Valladolid capital y dos localidades colindantes. Ya en este estudio, en el que se encuestó a un grupo de 200 alumnos de Primaria, quedó manifiesta la familiarización de los más jóvenes con el uso de anglicismos, sobre todo en la clase social media-alta, situación que no ha sido más que acrecentada con el paso de los años, como demuestran los estudios subsiguientes.

1.2. PROPÓSITO

Fieles a nuestra concepción de la lengua como elemento intrínsecamente conectado con la sociedad, que manifiesta los cambios que se producen en ella a la vez que determina las relaciones sociales que establecemos dentro de comunidades de hablantes, con este estudio buscamos que el alumnado pudiera vincular directamente los contenidos que se trabajaban en clase con su experiencia del día a día como hablantes.

El propósito de este estudio es, por consiguiente, examinar el trabajo de campo realizado por los estudiantes de la asignatura “Influencias del inglés en las lenguas modernas” del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. La actividad que les proponíamos aunaba análisis puramente

descriptivo de anglicismos, introspección, reflexión y la realización de una encuesta, por lo que, como explicaremos a continuación, tenían que trabajar con datos de diversa índole, tanto lingüística como no lingüística. Nuestra intención con el desarrollo de la misma era que el alumnado pudiera extrapolar lo aprendido, a través de sus reflexiones y puestas en común en clase, a un contexto más amplio, situándolo dentro de tendencias macro-sociales.

Por ello, el análisis pormenorizado en el presente trabajo se centrará en cuestiones relacionadas con (1) el diseño de la investigación del trabajo de campo y del instrumento de elicitación de datos, (2) la encuesta creada por los alumnos, (3) el análisis y tratamiento de los datos posterior, y (4) la reflexión de la actuación lingüística a nivel personal (cuestiones como la adaptación al interlocutor o a la situación comunicativa) y (5) la conciencia intergeneracional.

Si bien la investigación estaba guiada, el estudiante disponía de libertad para poder adaptarla a sus preferencias y forma de trabajar, confiriéndole, por tanto, autonomía. Esto puede ser una espada de doble filo, por lo que también queremos analizar hasta qué punto las pautas proporcionadas han sido de ayuda y si se han respetado de tal forma que el trabajo tuviera cierto rigor metodológico. Nuestro objetivo último es determinar si esta propuesta merece ser integrada dentro del compendio de actividades que el alumnado ha de realizar en la asignatura o, si por el contrario, puede continuar siendo una actividad optativa como en esta ocasión.

2. METODOLOGÍA

2.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes fueron 15 estudiantes cursando la asignatura “Influencias del inglés en las lenguas modernas” (código 31056) del segundo cuatrimestre del curso académico 2015-2016. La discrepancia entre el número de alumnado matriculado (24 estudiantes) y el que participó en esta experiencia se debe a que la realización de la actividad no era un requisito indispensable para aprobar la asignatura, que algunos siguen en modalidad no presencial.

Por tanto, se trata de un número reducido de participantes por la propia naturaleza optativa de la asignatura, lo que a su vez facilita el *feedback* e interacción entre el profesorado y el grupo de estudiantes. De la misma forma, precisamente por su carácter no obligatorio, el alumnado, tanto del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante como de otras universidades que participan en programas de movilidad, suele estar más motivado que en otras materias transversales.

Para los estudiantes del Grado de la propia Universidad, esta asignatura se cursa en el último curso, por lo que esperábamos que ya hubieran tenido alguna experiencia similar con estudios empíricos en el transcurso de los

cuatro años o, al menos, exposición al trabajo que se lleva a cabo con informantes. Por otro lado, al estar en su último año, tienen más autonomía y saben auto-gestionarse el tiempo con mayor eficiencia, por lo que considerábamos que este grupo era idóneo para la realización de esta experiencia piloto.

2.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

El instrumento que vertebra este proyecto fue un documento que contenía las preguntas que el alumnado tenía que contestar, así como unas indicaciones sobre los datos que tenían que recoger en las encuestas. Les pedimos que sus trabajos nos los devolvieran en papel a finales de abril, por lo que dispusieron de casi dos meses para poder analizar los datos.

Para facilitar la labor en el tratamiento de datos y preservar el anonimato de los estudiantes, a los trabajos que nos entregaron se les asignó un número aleatorio del 1 al 15 al que nos referimos en el caso de hacer alusión al contenido de sus respuestas. La naturaleza del trabajo que tenían que hacer se puede dividir en los siguientes bloques:

- (1) selección y descripción formal de los anglicismos seleccionados (cinco como mínimo) usados en los medios de comunicación y sus funciones en la lengua receptora, siguiendo Rodríguez González (1996), artículo al que ya habían sido remitidos con anterioridad durante las clases teóricas y prácticas; también tenían que indicar la fuente de la que habían recuperado dichos anglicismos, por lo que sugerimos algunas de ellas, como la publicidad, las noticias, la radio o la televisión. No obstante, indicamos que tenía que quedar constancia documental de su presencia en un contexto, y que preferiblemente las fuentes tenían que estar en su lengua; de tal modo que estuvieran lo suficientemente familiarizados con el contexto tanto lingüístico como social en el que estas voces se emplean.
- (2) reflexión sobre la adaptación fonológica y grafemática de los anglicismos seleccionados. En este caso, primeramente habían de señalar cómo ellos los pronunciarían y escribirían: si mantendrían la pronunciación y grafías originales o si adaptarían aquellas que no pertenezcan al repertorio de la lengua receptora. Asimismo, les preguntamos si modificaría el uso de anglicismos en función de su interlocutor (fenómeno conocido en Análisis de la Conversación como *recipient design*). A modo de orientación les planteamos dos escenarios: encontrarse hablando con uno de sus compañeros de la misma carrera (Estudios Ingleses), en contraposición a hacerlo con un amigo o conocido con un inglés muy limitado. Quisimos, así, suscitar la introspección como hablantes de la lengua;
- (3) actitudes ante el uso de los anglicismos seleccionados desde un prisma personal e intergeneracional. Les preguntábamos, más específicamente, por cómo podrían reaccionar ante ellos las generaciones predecesoras a

- los estudiantes (padres y abuelos), si utilizarían un equivalente en su primera lengua y, de ser así, en qué casos;
- (4) la cuestión de la preservación de la “pureza” de la lengua en forma de esta pregunta: *Do you think that anglicisms pose a threat to the ‘purity’ of the recipient language? Why?* (¿Cree que los anglicismos representan una amenaza a la “pureza” de la lengua receptora? ¿Por qué?); la última pregunta de reflexión se encontraba al final del cuestionario, pues no queríamos predisponer al alumnado antes de haber realizado la encuesta, pero sí conocer cómo percibían el influjo de voces inglesas en otras lenguas;
- (5) por último, la encuesta que debían diseñar en torno a las actitudes de los hablantes consultados ante la influencia que ejerce la lengua inglesa en el nivel léxico. Se les sugirió utilizar cuestionarios *online*, para que llegaran a más informantes, pero el formato, contenido y medio de difusión de los mismos quedaban al criterio de los estudiantes. Dado que no queríamos que el total de este trabajo representara una gran carga, les pedimos que consultaran a un mínimo de cinco y que recogieran factores como la edad, sexo o el nivel de inglés del informante. En suma, cuestiones que se habrían de tener en cuenta si se quisiera lograr un estudio representativo con más informantes. Por otro lado, la elección de informantes dependería enteramente de ellos, así como las preguntas que formularían. Nuestra intención era que apropiaran y adaptaran esta herramienta a sus necesidades y circunstancias, más que dar consignas estrictas. Como comentaremos, algunos optaron por la modalidad del cuestionario *online*, mientras que otros preguntaron directamente a los informantes y después anotaron las respuestas a modo de entrevista semi-estructurada.

Como se puede apreciar, las dos primeras secciones eran descriptivas, es decir, versaban sobre la lengua “en uso”, mientras que la tercera y la cuarta implicaban una mayor reflexión metalingüística. Finalmente, el cuestionario era la parte en la que el estudiante debía recabar las opiniones de informantes para que así el trabajo también incorporase otras voces externas que pudieran enriquecer su visión y evitar el ensimismamiento.

Cabe también señalar que todas estas preguntas estaban en inglés, pues es la lengua vehicular de la asignatura. Sin embargo, al ser una actividad voluntaria, se les permitió responder en castellano en el caso de que tuvieran muchas dificultades articulando sus ideas.

A continuación, comentaremos algunos aspectos formales (por ejemplo, las lenguas seleccionadas para la actividad), pero sobre todo nos centraremos en las fases de introspección lingüística y reflexión previa al trabajo de campo que llevaron a cabo, así como en otras cuestiones (por ejemplo, la recogida de datos para las encuestas) que fueron sacadas a colación en el cuestionario anónimo que les hicimos llegar a los alumnos con el fin de que indicaran su grado de satisfacción con la actividad. Pretendíamos determinar la eficacia de esta secuenciación, en la que el alumnado primeramente

tenía que describir formalmente un número de anglicismos (como mínimo, cinco), reflexionar sobre los cambios que haría, cuándo o en qué contextos los utilizaría, y finalmente llevar a cabo una pequeña encuesta. De esta forma, buscábamos que al alumnado, desde los primeros estadios de la actividad, pudiera tomar consciencia de su propia visión, para que no se plasmará en una confección sesgada de las preguntas del cuestionario o en la recogida de las respuestas de los informantes. Al mismo tiempo, evaluamos el grado de adquisición de las competencias necesarias, por parte del alumnado, para poder realizar trabajo de campo de una forma rigurosa.

3. RESULTADOS

Las lenguas seleccionadas para el análisis de anglicismos presentes en ellas fueron español (lengua elegida por 13 estudiantes), alemán y francés (cada una representada por un estudiante). Éstas, no obstante, no se corresponden con todas las primeras lenguas de todos ellos, pues, aparte de las citadas lenguas, dos hablaban catalán y búlgaro como primeras lenguas. Asimismo, siete de ellos contestaron en castellano y ocho en inglés, lo que demuestra que, aunque estén cursando la carrera de Estudios Ingleses bien en esta Universidad o en otra, todavía se sienten más cómodos escribiendo en castellano.

En lo que respecta a la primera parte del trabajo guiado que el alumnado tenía que realizar, todos ellos, a excepción de un estudiante, eligieron cinco anglicismos para el análisis, que era el mínimo. De estos anglicismos, la mayoría consideró que harían los cambios pertinentes para adaptarlos al sistema gráfico (6 participantes) y al fonológico (8 participantes) de la lengua española, como se indica en el Gráfico 1. Aquellos que contestaron que no los adaptarían explicaron que, como están muy familiarizados con la lengua inglesa, no considerarían que fuese necesario.

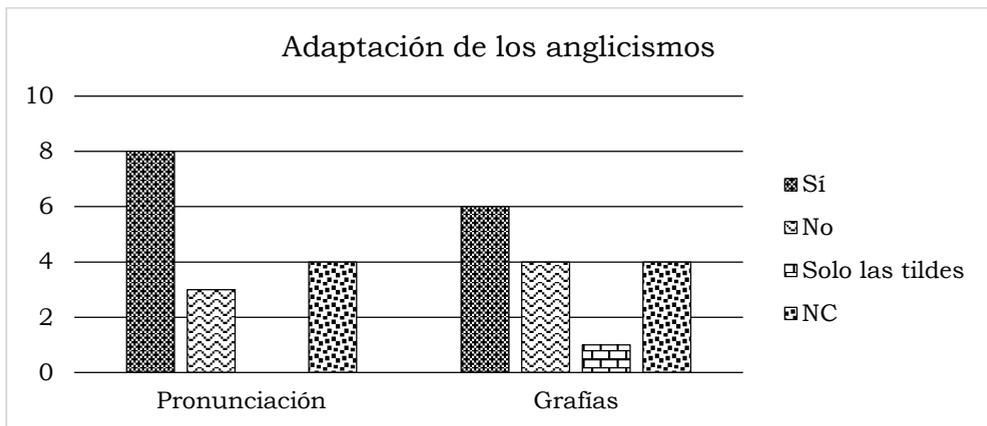


Gráfico 1: Número de estudiantes que adaptaría los anglicismos en los niveles gráfico y fonológico

Los estudiantes se sirvieron de un gran número de fuentes para este trabajo, como artículos de prensa online de su elección (4 estudiantes), blogs (3), vídeos en internet (2) o corpus digitalizados como el CREA o CORPES XXI (2). Es curioso, pues, destacar el hecho de que la mayoría de fuentes fueron *online*: sólo un estudiante tomó un anglicismo de un anuncio publicitario en televisión, mientras que, por ejemplo, nadie utilizó periódicos en formato papel. Ello es muestra de las nuevas tendencias de consumo, basadas en productos en Internet.

Por tanto, ya desde el principio, con preguntas de tipo descriptivo como la que les pedía indicar si adaptarían los anglicismos, la intención era que pudieran reflexionar sobre su propio uso como hablantes, dado que, en algunos casos, como en francés, los anglicismos mayoritariamente se adaptan a la pronunciación de la lengua receptora, a excepción de que se esté hablando con compañeros estudiando la misma carrera (Estudios Ingleses), en cuyo caso su pronunciación puede oscilar y desempeñar funciones pragmáticas.

Éste es precisamente el motivo por el que la siguiente pregunta ahondaba en la cuestión de si el estudiante cambiaba la forma de escribir o pronunciar los anglicismos en función del receptor de su mensaje (el ya citado fenómeno del *recipient design*). Los resultados revelan que un 57% (8 estudiantes) sí que es consciente de adaptar su uso dependiendo del interlocutor y su conocimiento de inglés, un 14% (2) indicó que no realizaba ningún cambio, y un 29% no contestó a la pregunta por desconocimiento o por no entender lo que se le pedía. Sólo una participante señaló el registro (formal o informal) como factor que podía determinar la forma en la que decía (o escribía) los anglicismos.

El resto de comentarios, en líneas generales, se quedaron en un nivel superficial más que profundizar en las motivaciones subyacentes por las que se realizan cambios. Con esto nos referimos, por poner un caso, al hecho de que el hablante puede adoptar la variante de escritura o pronunciación “españolizada” de un anglicismo no por ignorancia, sino precisamente porque es consciente de cómo la pronunciación o escritura de la palabra de origen inglés difiere del español y puede pretender crear un efecto jocoso con ella.

En relación con la cuestión de si los anglicismos son percibidos como una “amenaza”, no hubo un claro consenso: 7 de ellos contestaron que “no”, 2 tenían sentimientos ambivalentes, es decir, defendían su uso, pero en parte sí que consideraban que pueden tener un efecto negativo en la “pureza” de la lengua, 4 no contestaron y, finalmente, dos participantes consideraron que sí que supone una amenaza. Los porcentajes están representados en el Gráfico 2.

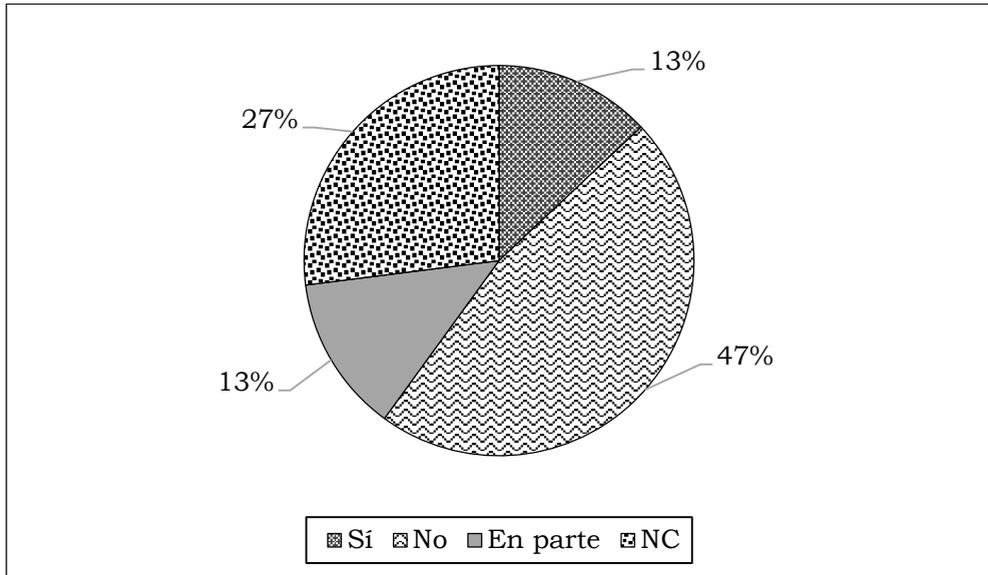


Gráfico 2: Respuestas a la pregunta ¿Constituyen los anglicismos una amenaza a la lengua receptora?

Estas actitudes cristalizaron en los comentarios de los participantes. Algunos de ellos incluyen los siguientes: “pienso que el uso frecuente de anglicismos puede acarrear consecuencias como que terminemos acostumbrándonos a utilizar el término inglés en lugar del término español, lo que es un poco preocupante” (informante 1) o que el español, cito textualmente del original, “is being invaded by words of a different nature that do not follow the same graphematic and phological [sic] rules as the Spanish ones”; pero, por otro lado, “anglicisms make Spanish a more competitive language, because they enrich the language” (participante 5). También hallamos algunas alabanzas a la lengua inglesa, que, de acuerdo con la participante 14, cuenta con la virtud de ser muy visual: “their language always refers to an image: when you read something in English, you have directly the situation in your mind, almost like a movie”.

Por otro lado, ciertos comentarios resultaron un tanto paradójicos y podrían analizarse como un reflejo de este “conflicto” interno en lo que respecta al uso de anglicismos, escenario al que hemos hecho alusión anteriormente. Otros ejemplos de esta dualidad de opiniones los hallamos en la percepción de las palabras de origen extranjero, que son vistas como motores de cambio de la lengua, proporcionando riqueza léxica al español (entre otros, participante 4), al tiempo que otros apuntan que “el uso de ciertos anglicismos en nuestra sociedad no es necesario [...] deberíamos dar más importancia a nuestra propia lengua” (participante 9).

No obstante, una constante fue la preferencia por la voz foránea si el término castizo no es de uso extendido. Por ejemplo, prefieren el uso de *air-bag* en lugar de *bolsa de aire*, o *blog* en lugar de *cuaderno de bitácora*; en

esos casos, además, la búsqueda de la economía expresiva juega un papel decisivo, y suele inclinar la balanza hacia el término más corto, sea el inglés o el autóctono.

Cuando se les preguntó por la percepción de las actitudes de sus padres y abuelos, la diferencia intergeneracional quedó manifiesta. Así, los participantes señalaron que sus familiares sólo entienden algunos anglicismos y los utilizan sólo cuando no hay equivalente en castellano o, cito textualmente, “sin darse cuenta”, como en *e-mail*, *sándwich*, *dúplex*. Los estudiantes achacan esta visión prejuiciada de la influencia del inglés en la lengua como “una corrupción” (en palabras del participante número 13), a razones históricas, como las ideas que fueron especialmente impulsadas durante los años de la dictadura, tales como la total independencia de España respecto a las potencias extranjeras y el patriotismo exacerbado.

Algunos participantes fueron un paso más allá y sostuvieron que la falta de familiarización de los más mayores con los anglicismos se debe a su escaso (o nulo) contacto con redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram, que son una gran fuente de anglicismos. En otros casos, sin embargo, los participantes indicaron que sus padres sí que utilizan un gran número de anglicismos, e incluso sus abuelos, aunque generalmente se debía a que eran términos plenamente arraigados en la lengua receptora (por ejemplo, el caso de *week-end* en francés).

Como hemos anticipado, algunas de las respuestas del alumnado nos permitieron comprobar si, en efecto, había habido un “trasvase” de sus opiniones a la encuesta. Para la realización de la misma, les habíamos proporcionado unas breves pautas de los factores que podían tomarse en cuenta como el sexo, nivel de inglés o edad, pero la mayoría de los participantes se centraron en el factor “edad” durante la interpretación de los datos que recabaron. Puede que ello se deba a la naturaleza de las preguntas arriba comentadas, pero son sólo intuiciones que sería necesario estudiar en más profundidad en un futuro.

Asimismo, en general, la mayoría de los participantes (9 de ellos) sólo preguntaron a cinco participantes (el mínimo requerido), por lo que no pudieron situar los resultados en un contexto más amplio. En su lugar, se limitaron a proporcionar un breve comentario de cada uno de ellos. Sólo una participante concienzudamente analizó los datos recabados de 53 participantes, indicando porcentajes y presentando, así, datos estadísticamente relevantes, pues había creado un cuestionario vía Internet que le permitió acceder a una cantidad mayor de información.

Como se puede ver en la Tabla 1 de un cuestionario suministrado después de acabar la actividad, al que sólo contestaron diez de los quince estudiantes que participaron en esta experiencia, ninguno de ellos utilizó cuestionarios en papel, sino que o bien preguntaron directamente e hicieron alguna anotación o utilizaron un cuestionario de Google.

Preguntando a los informantes y anotando los resultados.
Preguntando a los informantes y anotando los resultados.
Preguntando a los informantes y anotando.
Google Form.
Recopilé mis datos de la encuesta creando un formulario con Google form. Luego escogí cinco compañeros de clase y amigos para que hicieran la encuesta.
A través de un Google form y, en el caso de los familiares, preguntándoles directamente.
A través de Google form.
Primero establecí cual sería el tramo de edad en el cuál me iba a enfocar. Después, pregunte a personas de esas edades. Las respuestas que recopilé las pase a google form para obtener una estadística.
No encuesta.
Preguntando a los informantes y anotando los resultados.

Tabla 1: Respuesta a la pregunta “¿Cómo recopilaste los datos de la encuestas?”

Esta opción de realizar una encuesta en línea, si bien también tiene sus dificultades y limitaciones, dio muy buenos resultados como habíamos anticipado: el uso de formularios en línea coincide con un mayor número de informantes y una fidelidad mayor a sus palabras, pues ellos mismos podían redactar sus respuestas en las preguntas abiertas y, por tanto, había constancia escrita de ellas. Por ese motivo, inicialmente sugerimos su uso aunque, como no queríamos imponer un procedimiento, no incidimos en ello.

En general, un problema generalizado que detectamos fue que no hubo criterios consistentes para indicar los grupos de edad a los que pertenecían los informantes: algunos estudiantes indicaron el año en concreto, grupos de edad muy amplios (por ejemplo, de 21-50) o muy diversos (por ejemplo, 15-30 / 30-50 y 50-70 o de 20-40 / 40-60 y 60-80). En estos casos, no se razonó la parcelación de grupos de edad, y daba la sensación de que había sido realizada de una forma un tanto arbitraria.

Lo mismo sucede con los niveles de competencia comunicativa, que en algunos casos se indicaban de acuerdo con el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), y en otros simplemente se utilizaba terminología como “nulo” o “sin conocimiento”; “básico”, “limitado”, “sólo unas frases” o “bajo”; “intermedio” o “medio”, “avanzado” o “alto”, entre otros. También se utilizó una modalidad mixta en la que se combinaban los niveles del MCER y algunas de las categorías imprecisas citadas anteriormente.

Por otro lado, si bien hubo una gran riqueza en cuanto a las lenguas habladas por los informantes (castellano, catalán, búlgaro, francés, holandés, alemán, persa, euskera, portugués y ruso), tal vez, por descuido, también se consultaron a un par de hablantes anglófonos. Por tanto, en un futuro, será necesario recalcar el hecho de que las entrevistas o encuestas tienen que ser realizadas con hablantes que no tengan el inglés como primera lengua, pues, en el marco de esta actividad y de la asignatura, carece

de significancia preguntar a hablantes nativos de inglés por el uso de anglicismos en lenguas que no son las suyas.

Finalmente, en cuanto al tipo de preguntas realizadas, sólo pudimos recabar datos de los cuestionarios en línea que los alumnos nos facilitaron. De nuevo, en el caso de las entrevistas presenciales no disponemos de más información aparte del breve comentario que se escribió. En los cuestionarios distribuidos en formato electrónico, nos sorprendió la profesionalidad de algunos estudiantes: recogieron todos los datos que les pedimos y formularon una serie de preguntas, bien directamente relacionadas con las palabras que ellos mismos habían seleccionado para su análisis o con cuestiones generales.

Había tanto respuestas abiertas (por ejemplo, “escriba un anglicismo que le parezca necesario e innecesario y explique por qué”) como cerradas, del tipo “seleccione la respuesta que más se ajuste a su opinión”. Aquí se pudo ver la creatividad del estudiante, así como su capacidad para formular hipótesis y probarlas. En ocasiones, esto les llevó a resultados que fueron clasificados por ellos mismos como “sorprendentes”.

Cuando se les pidió, en el cuestionario anónimo citado anteriormente, que evaluaran las actividades propuestas para este estudio, los participantes les dieron una media de 8.33. Igualmente indicaron que el trabajo les había servido para “conocer la influencia de los anglicismos en la lengua española [la lengua objeto de estudio del participante en cuestión] y conocer su uso entre sus hablantes”, “ser consciente de la opinión más o menos general de la gente respecto al uso de los anglicismos” o “entender el uso de anglicismos en el día a día. A su vez, los distintos usos, ya que hay anglicismos que utilizamos a menudo (*Internet, online, e-book, look, fashion...*) y otros están presentes, pero no se utilizan demasiado”.

Otras preguntas que la encuesta incluía eran si creían que habían aprendido más con esta metodología que con la lectura de artículos, a lo que un 80% contestó que “sí”, o si les gustaría hacer actividades similares, a lo que un 90% respondió con un “sí” rotundo; el mismo porcentaje afirmó que estaría preparado para llevar a cabo estudios similares en el futuro y que la carga de trabajo que le había supuesto la actividad era adecuada.

Este cuestionario *a posteriori* también nos reveló que un 70% de los participantes no había hecho ninguna actividad de este tipo, y del 30% que señaló que sí, un 10% no vio la utilidad de la actividad. Estos datos nos sorprendieron particularmente, pues asumíamos que ya habían llevado a cabo alguna encuesta durante su Grado.

Tanto las partes de la actividad que los estudiantes encontraron más complejas como las más fáciles quedaron manifiestas en las dos siguientes preguntas recogidas en el formulario electrónico que les suministramos. De entre un total de cinco opciones propuestas (“las actividades de reflexión”, “la descripción formal de los anglicismos”, “la encuesta a los hablantes”, “la localización de fuentes” y una última alternativa abierta, “otra”, donde el alumnado debería indicar aquella parte de la actividad que considerara

oportuna), la mayoría de los alumnos, un 70%, señaló que la descripción formal de los anglicismos había sido la tarea más difícil, seguida de la encuesta a los hablantes (20%) y la localización de fuentes (10%). Habíamos anticipado que sería al contrario, puesto que los estudiantes ya habían tenido oportunidades de practicar la descripción de anglicismos en los distintos niveles formales de la lengua, pero no habían realizado encuestas, como nos indicaron en otra sección del cuestionario.

La parte más fácil para un 70% de los participantes que respondió el cuestionario final fueron las actividades de reflexión, y tras ellas, la encuesta a los hablantes (para un 20%), y la búsqueda de fuentes para la descripción de los anglicismos (para un 10%). Esto último probablemente sea el resultado de las exigencias del propio trabajo, pues debían poder atestiguar su uso real en el contexto indicado.

Para evitar que las respuestas fueran aleatorias, les pedimos que justificaran sus respuestas a las dos preguntas anteriores. Entre ellas, escribieron que “la descripción formal de los anglicismos ha sido la tarea más difícil porque no estoy acostumbrado a ello. La encuesta a los hablantes ha sido la tarea más fácil porque ellos tenían muy claras sus respuestas” o que “la descripción formal es más difícil porque al no ser mi opinión tengo que documentarme más y en realidad no sé si lo que he escrito estará bien o no... En cambio, si digo mi opinión es más fácil porque es mi opinión y siempre estará bien diga lo que diga”.

Por tanto, parece que los estudiantes requieren más tiempo para familiarizarse con los conocimientos necesarios para el análisis de los anglicismos y les resulta más fácil explicar sus usos lingüísticos. Es necesario, por tanto, que conecten la teoría con la práctica, de tal forma que se den cuenta de que sus análisis descriptivos (es decir, de uso de la lengua) responden a unas motivaciones específicas, determinadas, en un gran número de ocasiones, por un contexto, lo que, en esencia, es el único criterio que podría marcar si sus análisis están bien fundamentados o no.

4. RESULTADOS FINALES

En primer lugar, cabe señalar las limitaciones de esta investigación, pues el número de participantes implicados en este estudio era bajo por un motivo esencial: la naturaleza optativa tanto de la asignatura como del propio trabajo. Los resultados aquí descritos son, pues, sólo muestra de lo sucedido en esta experiencia en particular, que no es extrapolable a otros casos, pero puede dar indicios de qué aspectos hay que perfeccionar y qué otros pueden tener un gran potencial en la formación de estudiantes que en breve pasarán a ser especialistas en sus respectivos campos.

En general, como pudimos leer en la encuesta de satisfacción que les proporcionamos después de haber acabado la actividad, esta experiencia primeriza ha supuesto un cambio en la dinámica habitual de la clase, lo que

ha sido valorado muy positivamente por los estudiantes. Han podido reflexionar sobre cuestiones sociolingüísticas que, aunque nos acompañan en el día a día, no resultan tan fáciles de explicar como parece *a priori*.

A veces, la propia idiosincrasia del individuo es la que determina el uso de un anglicismo o de un equivalente de la lengua nativa en una situación comunicativa determinada. Por este motivo, habría sido necesario que los estudiantes hubieran entrevistado a un mayor número de informantes para poder empezar a comprender el fenómeno del uso de anglicismos en su complejidad. Aun así, nos sorprendió el rigor y seriedad que caracterizaron el diseño del cuestionario y el posterior análisis de datos de algunos estudiantes.

Al mismo tiempo, hemos intentado suplir un hueco en cuanto a investigación en el uso del trabajo de campo en asignaturas de Lingüística se refiere, pues no encontramos ningún trabajo académico publicado en esta área. Esta experiencia ha demostrado los beneficios de este tipo de trabajo, más cercano al día a día del hablante, lo que, a su vez, permite cuestionarse algo que, de no hacer este tipo de trabajo fuera del aula, los estudiantes puede que no se planteen.

No obstante, dada la novedad de esta actividad, que ha sido llevada a cabo por primera vez en este curso, hemos detectado una serie de dificultades que es necesario tratar con detenimiento en futuras experiencias. En primer lugar, nos hemos dado cuenta de que es necesario darle al alumnado guías específicas sobre el procedimiento que tienen que seguir para llevar a cabo las entrevistas o crear los cuestionarios de una forma sistemática, y también pedirles que sean más explícitos y justifiquen toda decisión que tomen (por ejemplo, los criterios que siguen para crear las preguntas, cómo determinan los distintos grupos de edad, etc.). Pese a que no queríamos limitar las elecciones del alumnado, el hecho de darles total libertad a la hora de llevar a cabo la entrevista o el cuestionario supuso que sólo en aquellos casos en los que se había utilizado un cuestionario en línea, pudimos saber con certeza que las respuestas eran fidedignas y respondían directamente a lo que pensaban los informantes, pues habían sido escritas por ellos mismos. En otros casos, esto fue más difícil de determinar.

Antes de poner en práctica este estudio, asumimos que aquellos que decidieran no crear un formulario en línea, utilizarían el formato convencional “en papel”. No obstante, la actividad tomó otro rumbo, y los estudiantes simplemente incluyeron un comentario general sobre la opinión del informante consultado y no sobre la encuesta ni sobre las dificultades encontradas en su realización, como les pedíamos. Deberían, por tanto, indicar si prefieren hacer un cuestionario o una entrevista, pues ambas, si bien pueden tratar las mismas cuestiones, han de ser pautadas de forma independiente al ser muy distintas.

Toda esta planificación inicial requeriría más tiempo en el aula, pero consideramos que es importante que el alumnado pueda emprender trabajo de campo de forma autónoma con rigor. El tiempo invertido en este tipo de

actividades redundará en una mejor preparación para el futuro y supondrá que, tanto si deciden dedicarse a la investigación como si no, estén bien preparados y sean capaces de llevar a cabo tareas de este tipo de forma satisfactoria.

Por todo ello, esta experiencia nos ha servido como estudio piloto para poder determinar las necesidades del alumnado y localizar los ámbitos en los que hemos de actuar para poder resolver las dificultades encontradas. Nuestro deseo sería darle continuidad a este proyecto que permite al alumnado reflexionar sobre los contenidos que se están tratando en las clases teóricas, integrando las propuestas sugeridas, como la creación de una breve guía. Aunque nuestro caso se haya centrado en el ámbito de la Lingüística, este tipo de experiencias puede beneficiar al alumnado de otros grados en las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales que también se sirven del trabajo de campo. Por último, cabe señalar que este estudio forma parte de un proyecto más amplio, ya en marcha, que pretende recoger y analizar las percepciones de hablantes de diferentes grupos de edad ante la presencia de anglicismos. Por tanto, aunque con dos enfoques distintos, nuestra intención es seguir trabajando en la misma línea.

REFERENCIAS

- RORDRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (1996): "Functions of Anglicisms in Contemporary Spanish", *Cahiers de Lexicologie*, 68, pp. 107-128.
- BAILEY, P. (1981): *Didáctica de la geografía*, Madrid: Cincel.
- BIGOT, M. (2010): "Apuntes de lingüística antropológica". Publicación electrónica: <rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/7.%20EL%20TRA-BAJO%20DE%20CAMPO.pdf?squence=8> (Fecha de consulta: 06/09/2016).
- CABALLERO FERNÁNDEZ-RUFETE, C. (1994): "Anglicismos: un trabajo de campo", *ES: Revista de filología inglesa*, 18, 143-160.
- FERICGLA GONZÁLEZ, J. M. (1995): "La etnografía y el comportamiento no verbal", Aguirre Baztán, A. (coord.): *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Marcombo: Alfaomega, pp. 151-159.
- GONZÁLEZ CRUZ, M. I. & RODRÍGUEZ MEDINA, M. J. (2011): "La función pragmática de los anglicismos: algunos ejemplos en el habla juvenil de Las Palmas de Gran Canaria", *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 43, pp. 13-31.
- HENRÍQUEZ, E. L. (2010): El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de la Geografía Histórica de las ciudades, *Zona Próxima*, 13, pp. 49-61.
- LINARES, R. (2006): "Teorías pedagógicas, enseñanza universitaria, formación de docentes, perspectivas geográficas, el trabajo de campo y nuevas experiencias de aula", *Geoenseñanza*, Número 11. Publicación elec-

- trónica: < www.redalyc.org/articulo.oa?id=36012425001>
(Fecha de consulta: 06/09/2016).
- LUJÁN GARCÍA, C. I. (2013): “El impacto del inglés y el empleo de anglicismos entre los jóvenes españoles”, *Hipertexto*, 17, pp. 137-162. Publicación electrónica: <portal.utpa.edu/utpa_main/daa_home/coah_home/modern_home/hipertexto_home/docs/Hiper17LujanGarcia.pdf> (Fecha de consulta: 06/09/2016).
- MONISTROL RUANO, O. (2007): “El trabajo de campo en investigación cualitativa”, *NURE investigación*, 28 (07), pp. 1-4.
- MONTILLA, A. (2005): “El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía”, *Geoenseñanza*, 10 (2), pp. 187-195.
- PINTO DE SARMIENTO, M. (1985): *El trabajo de campo aplicado a la enseñanza de la geografía. Trabajo para optar al Título de Licenciada en Ciencias sociales*, Bogotá: Universidad de la sabana.
- TAYLOR, S. J & BOGDAN, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- VELASCO, H. & DE RADA, Á. D. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid: Trotta.