

---

# Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones

Edición de.

Rosabel Roig-Vila  
Josefa Eugenia Blasco Mira  
Asunción Lledó Carreres  
Neus Pellín Buades

Prólogo de.

José Francisco Torres Alfosea  
Vicerrector de Calidad e Innovación Educativa  
Universidad de Alicante

---

Edición de:

Rosabel Roig-Vila  
Josefa Eugenia Blasco Mira  
Asunción Lledó Carreres  
Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores (2016)

© De esta edición:

Universidad de Alicante  
Vicerrectorado de Calidad e Innovación educativa  
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (2016)

ISBN: 978-84-617-5129-7

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

# El alumnado ante los anglicismos en publicidad

A. Roig Marín; F. Rodríguez González

*Departamento de Filología Inglesa*

*Universidad de Alicante*

## RESUMEN

Si bien hay estudios dedicados a la aplicación del trabajo de campo en la enseñanza/aprendizaje de materias como Geografía (entre otros, Montilla (2005), Linares (2006) y Henríquez (2010)) no encontramos ninguno en el campo de la Lingüística. En este trabajo examinamos el uso de esta herramienta, instrumental a la vez que pedagógica, en el ámbito universitario. Nos centramos en examinar cómo el alumnado apropia este recurso con el fin de poder cumplir con las exigencias del trabajo: recopilar información sobre las actitudes de hablantes ante la creciente anglización del léxico no sólo en español, sino también en las primeras lenguas (L1s) del alumnado, como el alemán y el francés. Asimismo, prestamos especial atención al proceso de auto-reflexión previo, pues lo consideramos un paso esencial antes de proceder a entrevistar a informantes, ya que, sin este distanciamiento consciente entre las percepciones personales y las del entrevistado, es más fácil caer en la mera proyección de ideas propias en el análisis de los datos recabados. Por ello, consideramos hasta qué punto la actividad ha tenido éxito y sugerimos algunas propuestas de mejora para el futuro.

**Palabras clave:** trabajo de campo, enseñanza universitaria, Lingüística, anglicismos, lengua y sociedad

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Cuestión planteada

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 sociales, que ejercen un impacto en la sociedad 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 ha de trasladarse al aula universitaria.

### 1.2 Revisión de la literatura

Como indican Taylor y Bogdan (1988), 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 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, p. 18).

Es por ello que 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 lo que realmente el informante aporta (Fericgla, 1995, p. 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, p. 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 veces de forma inconsciente, son testigos — e incluso 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.

Los 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 social. 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 presente proyecto, la materia de estudio son las actitudes sociales ante el uso (cada vez más extensivo) de anglicismos en lenguas modernas. El español es la lengua más ampliamente tratada, dado el contexto en el que se desarrolla este estudio, aunque también existe 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, el número de trabajos de campo publicados es escaso, dada la complejidad intrínseca que entranan 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 resulta imparable.

No obstante, destacamos los estudios de Caballero (1994), González Cruz y Rodríguez Medina (2011) y Luján García (2014), 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 (2014) 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.

### 1.3 Propósito

El propósito de este estudio es analizar el trabajo de campo realizado por los estudiantes de la asignatura “Influencias del inglés en las lenguas modernas” del Grado en Estudios Ingleses. 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 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 Materiales, instrumentos y procedimientos

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) actividades descriptivas. El alumnado tenía que seleccionar, al menos, cinco anglicismos de uso recurrente en publicidad y, por extensión, en



los medios de comunicación, especificar si los adaptaría en los niveles grafemático y fonológico, y describir sus funciones, siguiendo el artículo de Rodríguez González (1996), con el que ya estaban familiarizados. Asimismo, habían de indicar las fuentes de las que habían tomado dichos anglicismos;

(2) actividades de reflexión. Éstas incluyen preguntas sobre la actitud del estudiante ante el uso de los anglicismos seleccionados (si sustituiría dichas voces por un equivalente de la lengua receptora, etc.) y la percepción intergeneracional que pudiese tener formada, es decir, qué pensaban que opinarían las generaciones predecesoras a los estudiantes (padres y abuelos). Por otro lado, se les preguntó si consideraban que los anglicismos pudieran amenazar la “pureza” de la lengua y por qué;

(3) la encuesta. Éste es el principal trabajo sociolingüístico de campo que tenían que llevar a cabo los propios estudiantes y tenía como objetivo plasmar las actitudes de los hablantes ante la influencia que ejerce la lengua inglesa en el nivel léxico. Algunos decidieron la modalidad del cuestionario online, mientras que otros preguntaron directamente a los informantes y después anotaron las respuestas a modo de entrevista semi-estructurada.

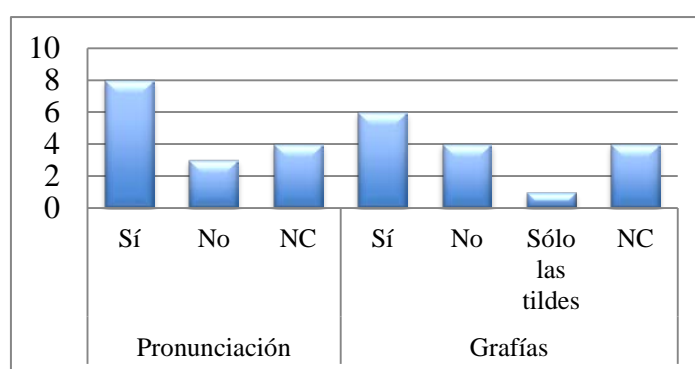
A continuación, comentaremos algunos aspectos más formales (por ejemplo, las lenguas seleccionadas para la actividad), pero sobre todo nos centraremos en las fases de introspección lingüística y reflexión previa al trabajo de campo que llevaron a cabo, así como en otras cuestiones (como la recogida de datos de 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.

Nuestro objetivo es 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 pudiera tomar una consciencia inicial de su propia visión, para que no se plasmara ni en la confección de las preguntas del cuestionario ni en las respuestas de los informantes. Al mismo tiempo, buscamos evaluar el grado de adquisición de las competencias necesarias para poder hacer trabajo de campo de una forma rigurosa.

### 3. RESULTADOS

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 la Gráfica 1. Aquellos que contestaron que no los adaptarían explicaron que, como están muy familiarizados con la lengua inglesa, no considerarían que fuese necesario.

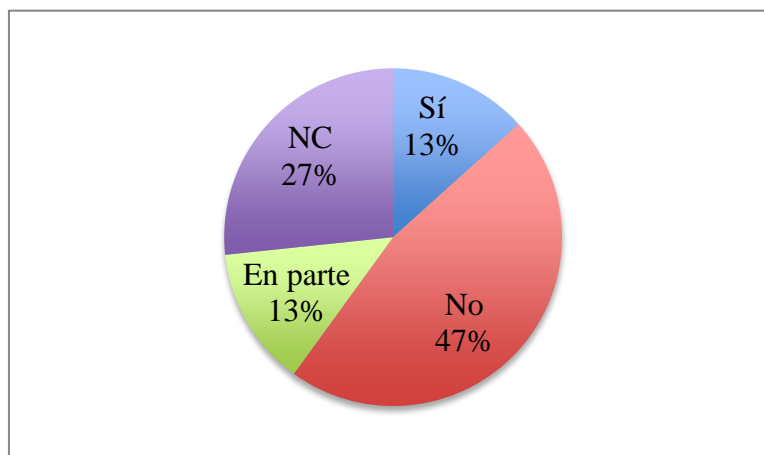
Gráfica 1. Número de estudiantes que adaptaría los anglicismos en el nivel gráfico y fonológico



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.

En relación con la cuestión de si los anglicismos eran percibidos como una “amenaza”, no hubo 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 la Gráfica 2.

Gráfica 2. Representación visual de la respuesta de los participantes a la pregunta de si los anglicismos constituyen amenaza a la lengua receptora



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 oscuros años de la dictadura, tales como la total independencia de España respecto a las potencias extranjeras y patriotismo.

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 todos los participantes sólo se centraron en el factor “edad”. 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 interpretar y 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 del 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.

Tabla 1. Respuestas a la pregunta “Cómo recopilaste los datos de la encuesta? (*Google form*, suministrado cuestionarios en papel, preguntando a los informantes y anotando los resultados, etc.)”

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.

Esta opción de realizar una encuesta en línea, si bien también tiene sus dificultades, 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 insistimos 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 amplio (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 forma arbitraria.

Lo mismo sucede con los niveles de competencia comunicativa, que en algunos casos se indicaban de acuerdo con el MCER, 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 las categorías, un tanto difusas, 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, carece de significancia preguntar a hablantes nativos 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”.

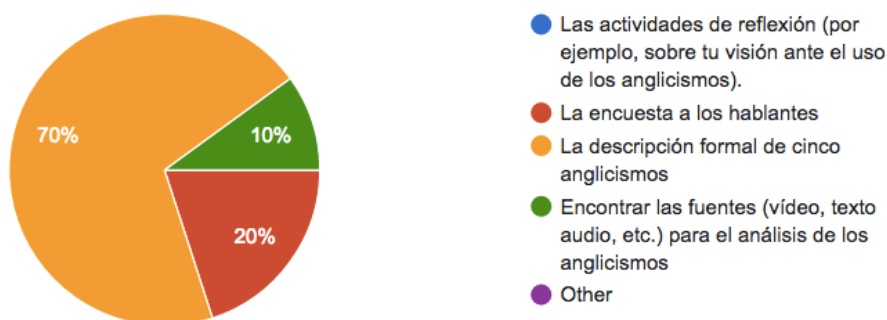
Cuando se les pidió, en el cuestionario anónimo citado anteriormente, que evaluaran la actividad los participantes dieron una media de 8.33 a la actividad. Asimismo, indicaron que el trabajo les había servido para “conocer la influencia de los anglicismos en la lengua española y conocer su uso entre los hablantes de la lengua española”, “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 la actividad que simplemente leyendo varios 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 están representadas en las Gráficas 3 y 4, respectivamente. 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%). 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 parte del cuestionario.

Gráfica 3. Representación gráfica con porcentajes de las respuestas a la pregunta “¿Qué parte de la actividad te ha parecido la más difícil?”



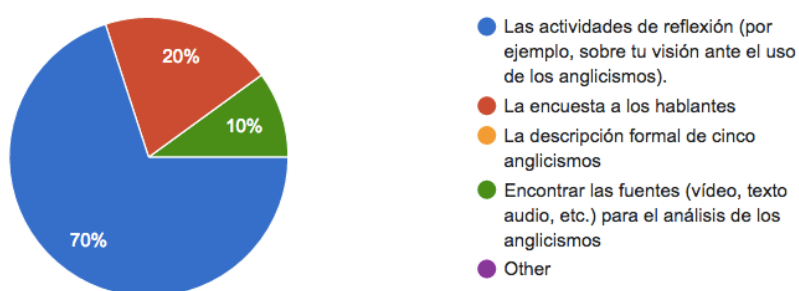
La parte más fácil para un 70% de los diez participantes que respondieron el cuestionario final fueron las actividades de reflexión y, tras ellas, encontrar las fuentes para la descripción de los anglicismos. Esto último probablemente sea el resultado de

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, comentaban 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 deben responder a las funciones de los anglicismos en contexto, lo que, en esencia, es el único que criterio que marca si sus análisis están “bien” o “mal”.

Gráfica 3. Representación gráfica con porcentajes de las respuestas a la pregunta “¿Qué parte de la actividad te ha parecido la más fácil?”



#### 4. CONCLUSIONES

En general, esta experiencia primeriza ha supuesto un cambio en la dinámica habitual de la clase, lo que ha sido valorado muy positivamente por los estudiantes, como pudimos leer en la encuesta de satisfacción que les proporcionamos después de haber acabado la actividad. 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. Inicialmente, determinamos que el número de informantes mínimo fuese cinco porque éramos conscientes de que la actividad era optativa y no tenía gran peso en la asignatura. 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.

Finalmente, 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 pistas sobre qué aspectos hay que perfeccionar y qué otros pueden tener un gran potencial en la formación de estudiantes que en breve pasarán a ser profesionales en sus respectivos campos.

## **5. DIFICULTADES ENCONTRADAS**

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, para los propósitos de este trabajo, 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 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 la actividad, 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 ahora 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 puedan destacar no sólo a nivel nacional, sino también a nivel internacional.

## **6. PROPUESTAS DE MEJORA**

A la vista de los resultados obtenidos en este proyecto, creemos que es necesario dar mayor preeminencia a este tipo de actividades, no sólo dentro de la asignatura, sino de la carrera, pues un 70% de los estudiantes no había realizado ninguna actividad parecida hasta la fecha. Por ello, el alumnado necesita más apoyo, lo que puede ser fácilmente enmendado en futuros cursos, realizando un seguimiento más detallado del desarrollo de la actividad para así detectar posibles problemas y actuar de forma inmediata.

Asimismo, la creación de una guía, que recogiera toda la información que el alumnado necesita para poder entender cómo se hace trabajo de campo de naturaleza

sociolingüística, podría ser de gran interés. Ello no excluye la recomendación de lecturas de manuales o trabajos académicos como *Research Methods in Linguistics* (ed. Litosseleti, 2010), que presenta los principales métodos de investigación lingüística cuantitativa y cualitativa de una forma accesible tanto para estudiantes de Grado como de Postgrado.

## **7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD**

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. Por ello, 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 y 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.

## **8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bailey, P. (1981). *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Cincel.
- Bigot, M. (2010). Apuntes de lingüística antropológica. Disponible en <[rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/7.%20EL%20TRABAJO%20DE%20CAMPO.pdf?sequence=8](http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/7.%20EL%20TRABAJO%20DE%20CAMPO.pdf?sequence=8)> [Fecha de consulta: 20 de mayo de 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. En *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 151-159). Marcombo: Alfaomega.

- 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*, 11, [en línea]. Disponible en <[www.redalyc.org/articulo.oa?id=36012425001](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36012425001)> [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2016].
- Litosseliti, L. (Ed.). (2010). *Research Methods in Linguistics*. London: Bloomsbury.
- Luján García, C. I. (2013). El impacto del inglés y el empleo de anglicismos entre los jóvenes españoles. *Hipertexto*, 17, pp. 137-162.
- 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.
- Rodríguez González, F. (1996). Functions of Anglicisms in Contemporary Spanish. *Cahiers de Lexicologie*, 68, pp. 107-128.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Disponible en <[201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1216/bogdan1988.pdf?sequence=1](http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1216/bogdan1988.pdf?sequence=1)> [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2016]
- Velasco, H., & De Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.