

Enfoque formal y comunicativo en la enseñanza de la lengua española: una propuesta didáctica sobre la creatividad léxica y la persuasión en los textos publicitarios

Paula Reguilón Prieto

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato: Lengua y Literatura



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



Universidad Autónoma
de Madrid

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA**

*Enfoque formal y comunicativo en la enseñanza de
la lengua española: una propuesta didáctica
sobre la creatividad léxica y la persuasión en los
textos publicitarios*

Autora: Paula Reguilón Prieto

Tutor: Santiago U. Sánchez Jiménez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
Curso: 2017-2018

ÍNDICE

1.	Resumen	5
2.	Introducción	7
2.1.	Justificación e interés del tema	7
2.2.	Conceptos lingüísticos y currículo	10
2.3.	Breve explicación de la estructura del trabajo	13
3.	Objetivos	14
4.	Estado de la cuestión y marco teórico	14
4.1.	Enfoques de enseñanza de la lengua en Secundaria.....	14
4.2.	El discurso publicitario.....	27
4.3.	Dos rasgos de los textos publicitarios	32
4.3.1.	<i>Morfología: la creatividad léxica</i>	33
4.3.2.	<i>Intención comunicativa y actos de habla: la persuasión</i>	38
4.4.	Conclusiones	43
5.	Breve apunte metodológico	45
6.	Propuesta didáctica	45
6.1.	Introducción	45
6.2.	Diagnóstico	46
6.3.	Objetivos.....	46
6.4.	Metodología	47
6.5.	Transversalidad	49
6.6.	Secuenciación	49
6.6.1.	<i>Unidad 1: Introducción a los textos publicitarios</i>	50
6.6.2.	<i>Unidad 2: Los mecanismos de creación de palabras</i>	52
6.6.3.	<i>Unidad 3: Los actos de habla directivos</i>	55
6.6.4.	<i>Unidad 4: El “antianuncio”</i>	57
6.7.	Evaluación	58
6.8.	Atención a la diversidad	60
7.	Resultados de la aplicación didáctica	61
8.	Conclusiones	66
9.	Bibliografía	68
10.	Anexos	75
10.1.	Anexo 1: Cuestionario inicial	75
10.2.	Anexo 2: Resultados del cuestionario inicial.....	76
10.3.	Anexo 3: <i>Dossier</i> para el alumno.....	83

10.3.1.	<i>Unidad 1: Introducción a los textos publicitarios</i>	83
10.3.2.	<i>Unidad 2: Los mecanismos de creación de palabras</i>	85
10.3.3.	<i>Unidad 3: Los actos de habla directivos</i>	95
10.3.4.	<i>Unidad 4: El antianuncio</i>	103
10.4.	Anexo 4: Test <i>Socrative</i>	106
10.4.1.	<i>Test Socrative (unidades 1 y 2)</i>	106
10.4.2.	<i>Space race Socrative (unidades 3 y 4)</i>	110
10.5.	Anexo 5: Rúbricas para la evaluación	113
10.6.	Anexo 6: Cuestionario de valoración de las actividades	114

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Primera propuesta de secuenciación	50
Tabla 2.	Segunda propuesta de secuenciación	50
Tabla 3.	Tercera propuesta de secuenciación.....	62
Tabla 4.	Resultados test unidad 1	63
Tabla 5.	Resultados test unidad 2	64
Tabla 6.	Evaluación del trabajo en equipo.....	113
Tabla 7.	Evaluación de la reflexión lingüística en el aula	113
Tabla 8.	Evaluación de la creatividad en el “antianuncio”	113

1. Resumen

El debate en torno al enfoque de enseñanza de la lengua en la Educación Secundaria se ha intensificado en la actualidad. A partir de un análisis de los principales estudios sobre el tema, es posible afirmar que, mientras algunos investigadores se posicionan a favor de un enfoque plenamente comunicativo, otros tratan de defender los beneficios de la reflexión y el análisis gramatical inmanente. El propósito de este estudio es demostrar la utilidad de integrar en la práctica docente ambos modelos de enseñanza y, para ello, se ha diseñado una propuesta didáctica a partir de los textos publicitarios en la que se combinan cuestiones morfológicas (mecanismos de creación de palabras) y pragmáticas (actos de habla directivos). Asimismo, la propuesta pretende que los estudiantes sean críticos con el exceso de publicidad y las malas prácticas publicitarias, y reflexionen sobre los recursos lingüísticos que se emplean en este ámbito para atraer a posibles compradores. Esto se enmarca dentro del tema transversal de la Educación del consumidor. Además, como principal recurso TIC se empleará la plataforma digital *Socrative*, que permite realizar preguntas tipo test en el aula y que nos ayudará a repasar los contenidos con los estudiantes. La aplicación de esta propuesta en un centro de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid ha demostrado que los objetivos previstos se han cumplido y que los resultados son positivos, por lo que es factible profundizar en la línea de investigación y desarrollarla en proyectos futuros.

PALABRAS CLAVE: educación secundaria, enfoque comunicativo, enfoque formal, enfoque tradicional, reflexión lingüística, pensamiento crítico, publicidad, educación para el consumidor, formación de palabras, actos de habla, TIC, Socrative.

2. Introducción

2.1. Justificación e interés del tema

Los estudiantes nativos de español tienden siempre a preguntar a los profesores la utilidad de aprender la gramática de su propia lengua. Paradójicamente, este debate no suele producirse en el mundo de Español como Lengua Extranjera (ELE) o en la enseñanza de segundas lenguas, donde, a diferencia de lo que ocurre con la lengua materna, los estudiantes aceptan con naturalidad aprender nociones gramaticales de una lengua extranjera (por ejemplo, sobre las clases de palabras) (Bianchi, 2014, pp. 1-2). Ante esta constante, es necesario que los estudiantes nativos reflexionen sobre sus propios usos lingüísticos: sobre todo cuando leen, escriben o mantienen una conversación, automáticamente y de forma inconsciente piensan en la estructura sintáctica, el vocabulario o el registro, entre otros asuntos; esta capacidad es la que se conoce como conciencia metalingüística o metapragmática (Portolés, 2007, p. 37), cuyo desarrollo se fomenta mediante la enseñanza de la gramática.

Verbalizar esto en la clase y transmitir a los alumnos el valor y el provecho de la gramática permitirá que los estudiantes se acerquen a ella con curiosidad. El problema reside en que no mostramos las ventajas de ello. Tal como han señalado Di Tullio (2010) o Quilis *et al.* (1971), muchos consideran que, al tratarse de su lengua materna, ya están suficientemente preparados para utilizarla correcta o adecuadamente, cuando lo cierto es que se necesitan muchos recursos más:

[l]a lengua forma parte de nuestra vida cotidiana de una manera tan íntima que ingenuamente la consideramos como un objeto transparente del que podemos dar cuenta mediante el sentido común. (Di Tullio, 2010, p. 19, citado en Giammatteo, 2013, p. 5)

Se suele pensar, equivocadamente, que la posesión de la lengua materna es suficiente para su uso, y que ello nos debería eximir de su estudio teórico: unos cuantos ejercicios prácticos podrían ser suficientes. Pero, por el contrario, opinamos que un conocimiento teórico es indispensable para conseguir el dominio de la lengua, dominio que, además, es imprescindible cuando se accede a la Universidad, [...]. Y es que sin un conocimiento profundo de esta materia mal se pueden comprender muchas cosas, y peor se pueden expresar. Los ejercicios prácticos quedan en la mera casuística si no se refieren a unos módulos teóricos. (Quilis *et al.*, 1971, p. 7, citado en Mantecón y Zaragoza, 1998, p. 16)

Por todo ello, la opinión que defienden autores como Giammatteo (2013) o Mantecón y Zaragoza (1998) es más que acertada. Estos profesores retoman la teoría de

Noam Chomsky y, en concreto, los conceptos de competencia¹ (innata) —“conocimiento que el hablante tiene de su propia lengua” (Mantecón y Zaragoza, 1998, p. 8)— y actuación —“uso particular que de su lengua hace cualquier hablante” (p. 9)—, para defender la reflexión lingüística. De este modo, la enseñanza de la gramática es necesaria, ya que, partiendo de la gramática implícita del estudiante —su competencia (que le permite conocer si una oración es gramatical o agramatical)—, podremos llegar a la explícita —su actuación— mediante la interacción, la discusión y la reflexión en el aula. Esto proporcionará al alumno la facultad de saber si, por ejemplo, una determinada construcción es adecuada o no —no solo gramatical o agramatical— en un contexto u otro. Es en ese momento cuando introduciremos en la clase contenidos pragmáticos. En realidad, este *continuum* de implícito-explicito es lo que defienden otros autores, como Anna Camps o Xavier Fontich:

[...] algunos estudios consideran que la dicotomía entre aprendizaje implícito y explícito impide una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje gramatical (Camps, 2000; Ribas, Fontich y Guasch, 2014). Proponen explorar la relación implícito/explicito no como una dicotomía, sino como un *continuum*. Contemplan la posibilidad de que existan varios niveles desde lo más implícito hasta lo más explícito, y buscan establecer de qué manera un aprendiz atraviesa estos niveles y de qué manera el profesor puede ayudar a ello. (Fontich, 2014, p. 12)

Además, la enseñanza de la lengua en el ámbito educativo proporciona otros beneficios: “La lengua o lenguas [...] no son sólo un medio para canalizar lo que ya se sabe, son también un medio para crear y transformar el conocimiento que ya se tiene. No funcionan solamente como instrumento de comunicación [...], son instrumento de aprendizaje” (Tolchinsky, 2011, p. 24). Así pues, las lenguas nos permiten conocer más sobre lo extralingüístico y sobre la lengua en sí misma, y son herramientas mentales, herramientas para conocer el mundo y herramientas de autoaprendizaje. De hecho, aprender y reflexionar sobre la lengua materna ayudará a los estudiantes a ser

¹ Recordamos aquí la diferencia que se da en este terreno entre Chomsky y Hymes. Hymes, ampliando el concepto de competencia lingüística de Chomsky, tuvo en cuenta —al margen de aspectos lingüísticos— elementos sociales y psicológicos, como el contexto, y propuso el de competencia comunicativa. “La dimensión lingüística abarca inicialmente lo referente a la gramática tradicional, con sus niveles: morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica (Chomsky, 1965). A estos elementos Hymes (1971) agrega la capacidad y el entendimiento de relacionarlos con el contexto sociohistórico y cultural en el que se lleva a cabo la comunicación. Según la visión de este autor [*sic*] no basta solo con saber las reglas gramaticales del uso de la lengua, es sumamente importante tener la capacidad de relacionarlos [*sic*] con el contexto. Como categoría de análisis la dimensión lingüística incluye la competencia discursiva, la competencia psicolingüística y la competencia sociolingüística” (Bermúdez y González, 2011, s.p.).

independientes y críticos contra algunos usos que se hace del lenguaje, sobre todo en el ámbito político, periodístico y publicitario.

Otro debate distinto es el del enfoque que se debería emplear para enseñar gramática en las clases de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Secundaria. Aunque hay que reconocer que el método tradicional de enseñanza de la lengua —descontextualizado y, en general, centrado en aspectos formales— tiene ventajas, se constata que, de esta manera, los estudiantes se aburren y no reconocen la utilidad de la gramática, nuestro principal objetivo. Sin embargo, tampoco es demasiado positivo que se emplee únicamente el método comunicativo —basado en lo funcional y, habitualmente, en la expresión oral y escrita—, ya que, en ocasiones, va acompañado de cierta falta de rigor y coherencia a la hora de abordar un ámbito de conocimiento demasiado amplio. Además, esta asignatura suele estar centrada en el desarrollo de competencias lingüísticas en ámbitos formales, a diferencia de lo que ocurre en las materias de lenguas extranjeras, en las que se alternan usos formales e informales (Pérez y Zayas, 2007, p. 73). Con todo, como se verá a lo largo del estudio, ese desarrollo solo podrá acometerse desde la reflexión en el aula y la conciencia metalingüística. Por ello, con este trabajo, se aportarán razones que demuestran que lo enriquecedor sería la combinación de ambos enfoques —el estudio de la gramática y la importancia de la vertiente comunicativa—. En cierto sentido, esto supone también la imbricación de forma (morfología y sintaxis) y significado (semántica y pragmática).

El motivo por el que se ha escogido este tema de estudio se encuentra en mi propia experiencia. Durante los años en los que fui estudiante de Lengua y Literatura en la ESO y Bachillerato, observé cómo muchos de mis compañeros no veían la utilidad de aprender sobre nuestra propia lengua y no se sentían atraídos por el método de enseñanza empleado (análisis sintácticos, comentarios de texto...). Estos factores en buena medida han sido determinantes a la hora de indagar en una metodología de enseñanza de la gramática más adecuada teniendo en cuenta al público adolescente. Con esta intención, se propone una secuencia didáctica a partir de los textos publicitarios, que ejemplificará la mezcla del enfoque comunicativo y el formal, y donde se hará especial hincapié en la capacidad de reflexión del alumno. Los contenidos lingüísticos que se abordan en ella son dos: los procesos de creación de palabras y los actos de habla directivos. La elección de estos dos temas obedece a las propiedades del texto publicitario: la naturaleza creativa del lenguaje

de la publicidad, como muestra de su constante innovación, y su intención comunicativa, esto es, conseguir que el receptor del mensaje compre el producto mediante invitaciones, sugerencias o, incluso, mandatos. Así, relacionaremos aspectos puramente gramaticales con elementos más pragmáticos y semánticos. Para acometer esta secuencia se propone el uso de la plataforma digital *Socrative*, con la que se podrán realizar juegos y actividades en el aula. De esta manera, se fomentarán el interés, la motivación, la creatividad y la imaginación del estudiante, quien, además de aprender aspectos lingüísticos, se divertirá empleando su propia lengua. Asimismo, la propuesta también pretende combatir el consumismo tan extendido en la sociedad actual.

2.2. Conceptos lingüísticos y currículo

Tal como se ha mostrado en el anterior apartado, los dos temas que se van a desarrollar son, por un lado, la tipología textual y, por otro, los recursos lingüísticos utilizados en los textos publicitarios. El primer asunto (el discurso publicitario) se recoge en el currículo tanto en el primer como en el segundo ciclo de la ESO; en concreto, en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables:

Primer ciclo:

1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social.

1.5. Comprende el sentido global de textos publicitarios, informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en noticias, reportajes, etc. identificando las estrategias de enfatización y de expansión. (DECRETO 48/2015, BOCM, p. 81)

Segundo ciclo:

1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social.

1.5. Distingue entre información y opinión en mensajes procedentes de los medios de comunicación y entre información y persuasión en mensajes publicitarios orales, identificando las estrategias de enfatización y expansión. (p. 89)

Del mismo modo, vuelven a aparecer en 1.º y 2.º de Bachillerato:

1.º de Bachillerato:

3. Leer, comprender e interpretar textos periodísticos y publicitarios de carácter informativo y de opinión, reconociendo la intención comunicativa, identificando los rasgos propios del género, los recursos verbales y no verbales utilizados y valorando de forma crítica su forma y su contenido.

3.2. Interpreta diversos anuncios impresos identificando la información y la persuasión, reconociendo los elementos que utiliza el emisor para seducir al receptor, valorando críticamente su forma y su contenido y rechazando las ideas discriminatorias. (Real Decreto 1105/2014, BOE, p. 372)

2.º de Bachillerato:

3. Extraer información de textos orales periodísticos y publicitarios procedentes de los medios de comunicación social, reconociendo la intención comunicativa, el tema, la estructura del contenido, identificando los rasgos propios del género periodístico, los recursos verbales y no verbales utilizados y valorando de forma crítica su forma y su contenido.

3.1. Interpreta diversos anuncios sonoros y audiovisuales identificando la información y la persuasión, reconociendo los elementos que utiliza el emisor para seducir al receptor, valorando críticamente su forma y su contenido y rechazando las ideas discriminatorias. (p. 375)

Resulta interesante la distinción que se hace en el currículo entre anuncios publicitarios orales, escritos y multimodales en función de los niveles educativos: en la ESO se emplean textos publicitarios en formato oral; en cambio, en 1.º de Bachillerato se utilizan anuncios impresos y en 2.º de Bachillerato, anuncios sonoros y audiovisuales, es decir, en formato multimodal. Esta gradación se corresponde también con la complejidad de las tareas, ya que el objetivo en la ESO es que comprendan el sentido global de un anuncio publicitario y que distingan información y persuasión, mientras que en Bachillerato los estudiantes deberán reconocer la intención comunicativa, los rasgos de un texto publicitario, los recursos empleados, etc.

Por otro lado, los mecanismos de creación de palabras aparecen en el apartado de “Conocimiento de la lengua: La palabra”, que se explica en todos los cursos. En los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del primer ciclo de la ESO aparece lo siguiente:

2. Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas.

2.1. Reconoce y explica los elementos constitutivos de la palabra: raíz y afijos, aplicando este conocimiento a la mejora de la comprensión de textos escritos y al enriquecimiento de su vocabulario activo.

2.2. Explica los distintos procedimientos de formación de palabras, distinguiendo las compuestas, las derivadas, las siglas y los acrónimos. (DECRETO 48/2015, BOCM, p. 84)

Por su parte, esto es lo que se señala en los de 4.º de ESO:

3. Reconocer y explicar el significado de los principales prefijos y sufijos y sus posibilidades de combinación para crear nuevas palabras, identificando aquellos que proceden del latín y griego.

3.1. Reconoce los distintos procedimientos para la formación de palabras nuevas explicando el valor significativo de los prefijos y sufijos.

3.2. Forma sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios a partir de otras categorías gramaticales utilizando distintos procedimientos lingüísticos.

3.3. Conoce el significado de los principales prefijos y sufijos de origen grecolatino utilizándolos para deducir el significado de palabras desconocidas. (pp. 92-93)

Con respecto a Bachillerato, la creación de palabras no aparece desarrollada en 1.º, pero sí en 2.º:

1. Reconocer y explicar el proceso de formación de las palabras en español, aplicando los conocimientos adquiridos para la mejora, comprensión y enriquecimiento del vocabulario activo.

1.1. Explica los procedimientos de formación de las palabras diferenciando entre raíz y afijos y explicando su significado.

1.2. Reconoce y explica la procedencia grecolatina de gran parte del léxico español y valora su conocimiento para la deducción del significado de palabras desconocidas. (Real Decreto 1105/2014, BOE, p. 377)

En lo relativo a los actos de habla, ha de advertirse que solamente aparecen mencionados en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del primer ciclo de la ESO, pero no con el valor pragmático de intención comunicativa, sino como sinónimo de práctica discursiva:

4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando..., en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar.

4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales. (DECRETO 48/2015, BOCM, p. 82)

Tanto los textos publicitarios como los mecanismos de creación de palabras aparecen recogidos en prácticamente todos los cursos de la Educación Secundaria; es

decir, se da gran importancia a la tipología textual y a la morfología. Sin embargo, los actos de habla, aspectos muy relevantes desde el punto de vista de la pragmática, adquieren un papel marginal en el currículo. Esto sorprende teniendo en cuenta que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura está orientada al método comunicativo de enseñanza de la lengua:

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se hace a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje. (Real Decreto 1105/2014, BOE, pp. 357-358)

En conclusión, atendiendo a los contenidos que aparecen en el currículo con respecto a estos tres temas, la secuencia didáctica que se propone en este trabajo podría estar orientada tanto al curso de 4.º de ESO como a los de 1.º o 2.º de Bachillerato. Sin embargo, en el último curso de la ESO, los estudiantes solamente tendrían que entender el sentido global de un texto publicitario oral, cuando los objetivos y temas de nuestra propuesta son más complejos, por lo que sería recomendable emplear la secuencia en cursos superiores. Dado que fue posible aplicarla en el IESB Ciudad de los Poetas de la Comunidad de Madrid, se decidió utilizarla en 1.º de Bachillerato, puesto que el tiempo disponible en 2.º de Bachillerato es muy reducido por la preparación de la EvAU. Es cierto que no aparecen en los contenidos curriculares de este curso los mecanismos de creación de palabras, pero este es un tema que se imparte desde el primer ciclo de la ESO y las actividades de esa unidad se plantean como un repaso.

2.3. Breve explicación de la estructura del trabajo

A partir de un marco teórico donde se muestran los principales estudios ya realizados sobre los temas que se abordan en este trabajo, se explica la metodología que se ha llevado a cabo, esto es, la investigación-acción educativa, así como la tesis de la que se parte para crear la secuencia didáctica. Después, se ejemplifica la propuesta con diversos apartados: introducción, diagnóstico, objetivos, metodología, transversalidad, secuenciación, evaluación y atención a la diversidad. Finalmente, se exponen los

resultados de la aplicación didáctica en el centro de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid y se extraen una serie de conclusiones.

Además, se aportan varios anexos: en el primero de ellos, se incluye un cuestionario inicial que sirve de diagnóstico y que se explica en el apartado 6.2.; en el segundo, aparecen los resultados de ese cuestionario por medio de gráficas. Asimismo, en el tercero, se incorpora el *dossier* para el alumno de la secuencia didáctica con las diferentes unidades. Por otro lado, el anexo cuarto contiene los test creados en la plataforma digital *Socrative* y extraídos de ella por si se prefiere aplicarlos en formato papel. Por último, en el anexo quinto, se incluyen las rúbricas para la evaluación de la secuencia y, en el sexto, aparece un cuestionario de valoración que se empleó en la aplicación de la propuesta en el centro educativo para que los alumnos pudieran evaluar las actividades de la secuencia, los recursos empleados, las explicaciones, etc.

3. Objetivos

- 3.1. Mostrar los beneficios de la combinación del análisis y reflexión gramatical con el enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua.
- 3.2. Manifestar la necesidad de integrar la reflexión lingüística en textos insertos en un ámbito discursivo concreto; en este caso, el publicitario.
- 3.3. Evidenciar la importancia de ser críticos ante los usos del lenguaje en determinados discursos, concretamente en el publicitario.
- 3.4. Desarrollar un espíritu crítico ante el exceso de publicidad.
- 3.5. Enseñar gramática de forma amena y atractiva para mostrar a los alumnos la utilidad de la gramática.
- 3.6. Emplear las TIC como recurso para la mejora del aprendizaje significativo de los alumnos.

4. Estado de la cuestión y marco teórico

4.1. Enfoques de enseñanza de la lengua en Secundaria

Son varias las propuestas para abordar la enseñanza de la gramática. Por un lado, es fundamental mencionar el enfoque estructural o formal, que se ha utilizado de forma

tradicional y que está basado en el estudio descontextualizado de las formas y estructuras lingüísticas dentro de la oración, sin relación con la semántica o la pragmática. Por otro lado, encontramos el funcional, centrado en el uso y funciones del lenguaje, y que tiene como principal objetivo la comunicación. Los investigadores suelen posicionarse en uno u otro enfoque; también podemos encontrarnos con autores que integran el análisis formal (interno) con el comunicativo (externo). Además, dentro del enfoque comunicativo, existen defensores de la supresión de la enseñanza gramatical explícita y paladines de un cambio didáctico que prime la reflexión gramatical (Calderón, 2015, pp. 1-2).

Lomas (2006) se posiciona a favor de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos (“conjunto de conocimientos [socio]lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas [dentro y fuera de la escuela]” [p. 26]). Sin embargo, reconoce la necesidad de enseñar formalmente gramática:

[...] el conocimiento gramatical (entendido como el conocimiento de la estructura formal de la lengua) es una condición necesaria pero no suficiente para la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumnado y por tanto para la adquisición del mayor grado posible de competencia comunicativa. (p. 25)

De esta forma, alude al ya mencionado Chomsky y a su concepto de competencia para señalar que aprender una lengua no solo consiste en saber crear oraciones gramaticales, sino también en “saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar” (p. 26), es decir, la enseñanza de la lengua lleva consigo de forma inherente una dimensión pragmática. Así pues, apoyándose en autores como Hymes o Canale, Lomas defiende que la competencia comunicativa integra la ya mencionada competencia lingüística o gramatical, la sociolingüística (“conocimiento de las normas sociolingüísticas y culturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico”), la textual o discursiva (“conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discurso con cohesión y coherencia”), la estratégica (“dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver las dificultades en el intercambio comunicativo asegurando así la eficacia comunicativa de la interacción”), la literaria (“conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria”) y la semiológica o mediática (“conocimiento, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación

crítica de los usos y formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet”) (p. 27). Por tanto, acepta el enfoque formal, pero supeditado al enfoque comunicativo.

Estas ideas las vuelve a retomar en Lomas (2014b), donde aclara que “una lengua no es solo una gramática y una sintaxis, sino también, y sobre todo, una casi infinita diversidad de *actos de habla* entre personas que establecen vínculos y construyen sus identidades culturales a través del uso de las palabras en contextos concretos de comunicación” (pp. 9-10). Para Lomas la enseñanza de la gramática debe basarse en el aprendizaje de las competencias comunicativas (“saber hacer cosas con las palabras” [p. 11]) y no exclusivamente en la transmisión de contenidos puramente lingüísticos (“saber cosas sobre las palabras” [p. 12]). De esta forma, el alumno adquiere un papel absolutamente activo en el aula.

En el marco de un enfoque comunicativo, Lomas no solo defiende un cambio a nivel educativo, sino también ético, lo que denomina *ética de la comunicación* (p. 17):

En consecuencia, este énfasis comunicativo en la educación lingüística no solo debiera entenderse —a mi juicio— como un enfoque orientado a enseñar una serie de técnicas y estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas, independientemente del uso ético de esas técnicas y de esas estrategias, sino también como una oportunidad para identificar y evaluar en las aulas los efectos subjetivos y culturales del hacer lingüístico y comunicativo de las palabras y de otros modos del discurso (visuales, hipertextuales) en la vida de las personas y de las sociedades y para fomentar una conciencia crítica contra los usos (y abusos) de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la ocultación y, en última instancia, de la mentira, como escribiera Umberto Eco. (pp. 16-17)

Por tanto, la enseñanza de la lengua debe tener una repercusión social en los estudiantes, que han de reflexionar sobre la “manipulación política”, las “tiranías del mercado”, el “engaño televisivo”, la “seducción publicitaria” (p. 17) que se pueden llevar a cabo con el lenguaje. De hecho, Lomas (2014a) sostiene que los textos publicitarios hipnotizan al público mediante una perspicaz manipulación (p. 126), por lo que la escuela debe “contribuir [...] a la emancipación comunicativa del alumnado y [...] fomentar una actitud crítica ante la utilización del lenguaje al servicio de ideologías y de acciones que en nada favorecen la equidad, la democracia y la convivencia armoniosa entre las personas y los pueblos” (Lomas, 2014b, p. 17). Precisamente es este uno de los principales objetivos de la secuencia didáctica que se propone en este estudio: analizar el

uso del lenguaje en discursos publicitarios para luchar contra el consumismo del siglo XXI.

Por su parte, Zayas² (2006a) se posiciona a favor de una gramática escolar donde sintaxis y semántica estén íntimamente relacionadas, alejándose del enfoque tradicional y acercándose al comunicativo. Así, si explicáramos a los alumnos que, de acuerdo con la naturaleza semántica de un verbo, este tiene unos argumentos, con sus respectivos papeles temáticos, y unos elementos opcionales o adjuntos, podrían más fácilmente asignar a los grupos de palabras funciones sintácticas (p. 21). También defiende la reflexión sobre el orden de las palabras en la oración, el uso de conectores para construir textos cohesionados o la utilización de diferentes tipos de textos para trabajar en contexto. Por tanto, Zayas considera que se debería dar más importancia en las clases de Lengua a los elementos pragmáticos y semánticos, que ayudarán a los estudiantes a entender mejor los puramente morfosintácticos:

La práctica del análisis sintáctico, tal como se plantea en la tradición escolar, tiene poco que ver con los actuales rumbos de la lingüística. [...] El acento ya no puede recaer sobre cuáles son y cómo son las formas lingüísticas, sino para qué sirven y cuál es la mejor opción en situaciones concretas de uso. [...], una gramática pedagógica debería presentar los hechos lingüísticos jerarquizados, de manera que la dimensión pragmática y semántica presidiera la descripción formal. (pp. 28-29)³

Asimismo, defiende que el debate no debe centrarse en la perspectiva teórica, sino en “cómo insertar la reflexión gramatical en un modelo de enseñanza de la lengua en el que los conocimientos gramaticales puedan contribuir al desarrollo de habilidades y estrategias para la producción y para la comprensión de textos” (Zayas, 2006b, p. 71). De esta forma, aboga por desarrollar la competencia metalingüística en los estudiantes (p. 72) supeditada a la competencia comunicativa, es decir, orientada al uso, de manera que se fomenten las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos (p. 81)⁴.

² Investigadores como Zayas, Camps, Milian o Fontich pertenecen al grupo GREAL (Grupo de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües): <http://grupsderecerca.uab.cat/greal/ca>

³ En todo caso, “cuando es necesario referirse a las categorías gramaticales o a los elementos de un sintagma o de una oración, continúan siendo útiles los métodos de análisis que nos proporciona el estructuralismo distribucional y la terminología que ha acuñado la tradición” (Zayas, 2006a, p. 29).

⁴ Para ello, se necesitarán “actividades para la reflexión gramatical que vayan más allá de los ejercicios escolares de identificación y de análisis de formas lingüísticas, de modo que, además de reconocer y analizar, los alumnos contrasten y clasifiquen, manipulen, reelaboren y compongan textos, interpreten y produzcan textos metalingüísticos, identifiquen y diagnostiquen errores gramaticales, etc.” (Zayas, 2006b, p. 84).

Por otro lado, Camps (2006) propone la metodología de secuencias didácticas donde se tienen en cuenta los aspectos gramaticales, pero con la finalidad de que el alumno investigue y adquiera estrategias de comunicación:

El conocimiento gramatical de los estudiantes ha de tender a proporcionarles las herramientas para entender el funcionamiento real de la lengua y, por tanto, deberá servirles para entender los textos que leen y para escribir y hablar mejor. [...] La hipótesis de la que partimos es que el funcionamiento de la lengua, en los diversos niveles apuntados (enunciativos, discursivo-textuales, sintácticos, morfológicos, léxicos), puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos quienes deben confrontarse a dicho objeto para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, análisis, argumentación, sistematización, síntesis de los resultados, etc.); todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor, que debe ser siempre mediador en este proceso de construcción del conocimiento en la escuela. (p. 32)

Si bien reconoce las dificultades u obstáculos generales de la enseñanza de la gramática, defiende un modelo que se aleja en cierta medida de la dicotomía que traen consigo los enfoques formal y comunicativo. De esta forma, aboga por que los alumnos razonen y reflexionen sobre la gramática en uso y considera que los contenidos gramaticales deben ser “coherentes, sistematizados y sistematizables” (Camps, 2010, p. 20). Por tanto, para Camps ha de concederse importancia al proceso, donde primen la observación, la reflexión, la abstracción y la interacción del profesor y de los estudiantes.

En esta misma línea, Milian (2004) aboga también por el diálogo en el aula. Para ella, no solo son necesarias actividades en las que los alumnos investiguen y prueben o manipulen el lenguaje, sino también aquellas que impliquen debate:

No solamente las actividades que se propongan han de poder generar esa actitud de observación y de descubrimiento, de indagación, en definitiva, sino que es necesario asimismo promover un planteamiento de estas actividades que desencadene el intercambio entre los aprendices, o entre los aprendices y el profesor y que permita la interacción entre los conocimientos individuales que se ponen en juego en una situación compartida. La interacción durante la realización de las actividades contribuye a desencadenar el comentario sobre la actividad y sobre los elementos que la constituyen. Estamos hablando de promover la actividad metalingüística [...]. (p. 3)

En este sentido, sostiene que los hablantes nativos pueden utilizar adecuadamente su lengua, adecuarse correctamente al contexto y percibir errores lingüísticos. Sin embargo, “[l]o que no es tan evidente, o por lo menos no es tan generalizado, es que los hablantes de una lengua, por el mero hecho de serlo, sean capaces de subsanar estos errores a partir del análisis y la explicitación del problema y su solución” (p. 2). Por ello,

urge enseñar explícita e implícitamente la lengua nativa de los estudiantes en la Educación Secundaria. Tomando como referencia el concepto de oración y el modelo de Secuencia Didáctica (SD) de Camps, se muestra partidaria de un cambio en el ámbito de la enseñanza, donde adquieran importancia la mediación o la interacción y la duda: “me interesa señalar también la necesidad de aceptar la duda y la problematización como procedimiento de elaboración de saber y de evaluación del proceso de aprendizaje. La ciencia se construye a partir de la confrontación y la interpretación, no de la aplicación de «verdades indiscutibles»” (p. 11).

Por su parte, Fontich (2011) y (2013) se inclina por una gramática pedagógica y admite el interés de la enseñanza explícita de la gramática —entendida esta como un compendio de aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos—, pero siempre con el objetivo de fomentar en el aula la reflexión metalingüística de los estudiantes:

La escuela tendrá que recurrir a la teoría no en bloque sino eligiendo aquellas nociones más rentables para sus objetivos, el más básico de los cuales es la formación lingüística de los alumnos y el desarrollo de un repertorio amplio de usos comunicativos [...]. Para lograr este objetivo el conocimiento gramatical es imprescindible, pero entendido como un conocimiento orientado no tanto al estudio del sistema gramatical *per se* como a la reflexión gramatical [...]. (Fontich, 2013, p. 8)

Con todo, menciona que tanto él como Camps defienden la relación intrínseca entre sintaxis y semántica, y cuestionan los beneficios de la aplicación del estructuralismo y generativismo en las escuelas; en este sentido, abogan por la enseñanza de la semántica y la pragmática (Fontich, 2014), por lo que prefieren partir del significado (sea de código o de contexto) y no de la forma.

En cuanto a González Nieto (2001), se sirve de citas de autores como Lapesa, Carreter, Bronckart, Camps, Halliday, etc. para defender la enseñanza de la lengua desde un punto de vista comunicativo y pedagógico. Para ello, critica el enfoque formal y estructuralista propio de la gramática generativa que primaba en la época de EGB y BUP (pp. 24-25) y, centrándose en el nacimiento de la didáctica de la lengua como disciplina y en Camps y Halliday, aboga por un enfoque de enseñanza de la lengua que combine lo lingüístico, lo psicológico y lo sociológico: “Las citas de Anna Camps nos ofrecen una caracterización más que suficiente de lo que hoy se entiende por didáctica de la lengua como campo interdisciplinar y de su fundamentación en una convergencia de intereses de

psicología, sociología y lingüística en asuntos relativos a la comunicación verbal y al aprendizaje de lenguas” (p. 34).

Con respecto al papel del profesor en el aula, este debería actuar como un mediador entre los estudiantes y el contenido de la asignatura, pero “[s]u tarea no consiste en transmitir los conocimientos del área científica de la que es especialista, ni en actuar como un simple monitor que supervisa la actividad de los alumnos, sino en «transformar los conocimientos científicos de la disciplina en conocimientos pedagógicamente adecuados a las capacidades de sus alumnos y a unos fines definidos socialmente» (véase Coll, 1987a, 22-34)” (pp. 35-36). Por tanto, aunque no resta importancia a los saberes específicos del área de Lengua Castellana, da una mayor importancia al uso del lenguaje y al enfoque comunicativo de la asignatura. Para González Nieto, este enfoque, a diferencia del formal, permite la amalgama con la pedagogía:

[...] la principal ventaja de los modelos comunicativos sobre los formales está en que, mientras estos sólo responden a cuestiones científicas —y sólo a algunas—, los primeros nos aportan también conocimiento pedagógico. De hecho, la mayoría de los lingüistas que adoptan un enfoque funcional o comunicativo establecen esa relación con la enseñanza; [...]. (p. 55)

Por todo lo anterior, la perspectiva funcional o comunicativa ha de servirnos como marco para la actividad docente, ya que es más general, coherente y rica. (p. 57)

En cualquier caso, reconoce que no es positivo adherirse a un único modelo y que en algunos momentos es necesario acudir al enfoque formal: “Donde existe un problema mayor es en la compatibilidad de enfoques funcionales y formales, pues en determinados momentos tendremos que echar mano de éstos” (p. 57).

Por último, los autores López y Encabo (2013) se posicionan del mismo modo en el enfoque comunicativo:

[...] debemos buscar y proponer un paradigma metodológico [...] que sepa aunar teoría y práctica y que desarrolle en el ser humano las cinco habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, escribir y conversar [...]. Partiendo del enfoque comunicativo, proponemos una acción educativa mediada por el lenguaje, y a través de la cual lleguemos a la comprensión tanto oral como escrita y siempre de una manera funcional. Todo ello podemos lograrlo a través de *los talleres* como alternativa a la clase tradicional de lengua y literatura. [...] Al decantarnos por una concepción funcional de la lengua, nuestro ámbito de acción educativa será el texto [...]. De esta manera, el taller irá desarrollando estrategias comunicativas para que el individuo se adecue al discurso y a los componentes situacionales en los que se encuentre. (pp. 26-27)

Como se puede ver en la cita recogida, estos autores creen en las ventajas del enfoque comunicativo y proponen las clases en forma de taller en las que “tanto el profesorado como el alumnado pasan a ser protagonistas del propio acto educativo, uno como mediador y el otro como aprendiz” (p. 28). De hecho, coinciden con González Nieto en considerar que la didáctica de la lengua está íntimamente relacionada con otras disciplinas como la antropología social, la sociología, la pedagogía, la psicología y la filología (p. 20). Asimismo, abogan por crear un clima de interacción y diálogo en el aula, con el objetivo de que los estudiantes adquieran un pensamiento crítico (p. 32). Por tanto, López y Encabo siguen las propuestas metodológicas del enfoque comunicativo de profesores como Lomas, Camps, González Nieto, etc. En cualquier caso, al igual que Lomas, aceptan la terminología de la gramática tradicional: “En ocasiones será preferible apoyarse en la terminología clásica antes que ofrecer un modelo tomado de diversas fuentes y sin ningún tipo de rigor en su elección” (p. 142).

A medio camino entre el enfoque formal y el comunicativo, se encuentran Mantecón y Zaragoza (1998), quienes señalan que “la enseñanza de la lengua debe centrarse no sólo en las características llamadas estructurales y funcionales, sino en el análisis de los usos y la finalidad comunicativa” (p. 2). Se basan en el concepto de competencia de autores como Hymes o Canale, pero sostienen que “*la competencia gramatical* se convierte en un subcomponente de la «competencia comunicativa», que atiende específicamente al dominio del código lingüístico” (Mendoza, A. *et al.*, 1996, pp. 343-345, citado en Mantecón y Zaragoza, 1998, p. 4). Así pues, ambos enfoques son fundamentales en la Educación Secundaria. En esta línea, defienden también la creación de una “Gramática Escolar (GE)” (p. 7), que debe ser coherente, completa, clara y concisa (p. 9). Del mismo modo, subrayan la importancia del trabajo grupal, la interacción y la reflexión en el aula, y consideran que el profesor debe dejar de ser el centro de la clase y convertirse en un guía para el aprendizaje (p.15).

Esta posición intermedia es compartida por Giammatteo (2013), quien propone basarse en dos dimensiones: la lingüística y la comunicativa, para que el alumno comprenda el sistema lingüístico y adquiera los instrumentos necesarios para comunicarse eficazmente (p. 6). Así pues, posicionándose a favor de la opinión de Di Tullio (*cf.* p. 7 de este documento), reconoce la necesidad de enseñar explícitamente

gramática en el aula de Secundaria, pero aboga por relacionar sintaxis y semántica, y trabajar en contexto:

- La gramática con la que trabajemos debe dar cuenta de las múltiples funciones a las que sirve el lenguaje.
- Estudiar gramática no es otra cosa que hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua.
- Junto con el estudio del sistema, se requiere considerar la interfaz léxica que da cuenta de cómo interactúan, por un lado, los diferentes componentes intralingüísticos —fonológico, (morfo)sintáctico y semántico— y, por el otro, los aspectos extralingüísticos —pragmáticos y discursivos—. (Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio, 2001, citado en Giammatteo, 2013, pp. 5-6)

Por tanto, la autora reconoce la importancia del enfoque comunicativo (“[...] nos interesa que adquieran herramientas para comprender las palabras en diferentes contextos y puedan usarlas en la elaboración de textos coherentes, eficaces y adecuados a distintas situaciones” [p. 6]), pero advierte de la necesidad del método lingüístico-formal (“[...] nuestro objetivo es que los estudiantes conozcan el sistema de la lengua y reconozcan las diferentes opciones que brinda a sus usuarios” [p. 6]). Además, como hemos visto con otros autores, defiende la reflexión y el aprendizaje gradual y sistemático (p. 7) para que los alumnos puedan desarrollar capacidades cognitivo-lingüísticas (p. 14).

Por su parte, Rodríguez (2012) también se muestra partidaria de una opción intermedia. Admite la necesidad de enseñar explícitamente gramática (“[...] Se requiere desarrollar cierta conciencia metalingüística, con distintos grados de explicitud, para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en la escuela; es decir, para poder utilizarlas en distintas situaciones, públicas y privadas, y para diferentes finalidades” [p. 89]), pero acepta que la enseñanza tradicional ya no funciona y que es necesario un cambio:

[...] no podemos ignorar que la realidad de las aulas muestra pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional [...]. En este complejo panorama, el artículo que presentamos se centra en la relación didáctica entre la gramática, entendida como reflexión sobre la lengua, y la mejora del uso. (p. 89)

En relación con la reflexión gramatical y el uso lingüístico hemos presentado un conjunto de trabajos de investigación didáctica sobre la necesidad de una reflexión metalingüística explícita (atención a la forma) en las aulas [...] para posibilitar en los estudiantes el tránsito del uso espontáneo de las lenguas a los usos elaborados [...]. (p. 109)

Así pues, defiende mejorar el uso de la lengua (enfoque comunicativo), aunque señala las ventajas de reflexionar sobre gramática (enfoque formal), entendida “como conocimiento interesante en sí mismo y como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna” (p. 90). Sostiene, por ello, que la postura antigramatical ha perdido defensores, puesto que “para alcanzar un cierto dominio de los usos formales de las lenguas (primeras o no) todo hablante necesita desarrollar su competencia metalingüística” (p. 92).

Además, se alinea con una gramática pedagógica que no se ciña a un solo modelo teórico, puesto que todo dependerá de los objetivos que se busquen (pp. 102-103). Con todo, reconoce los peligros de limitar la reflexión lingüística al uso de la lengua; el principal es que “no permite la sistematización de aspectos gramaticales básicos vinculados al ámbito morfosintáctico” (pp. 105-107), aspecto muy interesante de cara a la elaboración de la tesis de este trabajo. Sin embargo, otorga gran importancia a los planteamientos de autores como Camps o Zayas y al modelo de Secuencia Didáctica, que “permite que tanto aspectos enunciativos o discursivo-textuales como sintácticos, morfológicos o léxicos se conviertan en objeto de enseñanza mediante la creación de un espacio de trabajo didáctico en el que los alumnos puedan desarrollar sus capacidades de reflexión y razonamiento” (p. 108). Así, el conocimiento lingüístico es abordado “más allá del uso lingüístico comunicativo” (p. 108).

Con respecto a Calderón (2015), considera que un profesor de lengua ha de asumir que la gramática es absolutamente necesaria “para que el alumno consiga su principal objetivo, [...] sin gramática no hay competencia comunicativa” (p. 2). Esta postura de equilibrio entre el enfoque formal y el comunicativo resulta esencial para formular la tesis principal de este estudio. El autor reconoce la importancia del desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes y de la enseñanza explícita de la gramática por medio de la reflexión lingüística, la investigación, la argumentación y de una gramática escolar o pedagógica (pp. 9-10).

Más cercanos al enfoque formal, aunque sin desatender la función comunicativa del lenguaje, es inexcusable aludir a diversos profesores y lingüistas del grupo GrOC (Gramática Orientada a las Competencias). Tal como se señala en su página web (<http://groc.info/es/>), su principal objetivo es reflexionar sobre gramática y ayudar a

mejorar la enseñanza de la Lengua en la Educación Secundaria. Con este objetivo, ofrecen un glosario de términos gramaticales y materiales creados por profesores para que sean utilizados de forma generalizada en las aulas.

Bosque (2014), uno de los valedores del GrOC, recurre a la llamada *analogía instrumental* para defender en cierta medida el enfoque formal. De acuerdo con esta analogía, existen dos tipos de preguntas: las de usuario y las de experto (p. 2). Sostiene que la información de usuario en gramática consistiría en todos aquellos conocimientos que permitan “redactar y comprender textos”, así como “hablar en público” (p. 3). Como ejemplo de pregunta de usuario y de experto, el lingüista menciona respectivamente “¿Cómo se conjuga el verbo *hollar*?” y “¿Es imprescindible el mando de constituyente en el principio A de la teoría de ligamiento?” (p. 3). Ante estas consideraciones, parece que lo oportuno sería enseñar la información de usuario en la Educación Secundaria y la de experto en la universitaria. De hecho, Bosque aporta algunos puntos a favor de esta opinión, como que en algunos países no se enseña gramática durante esta etapa académica y, aun así, los estudiantes redactan y se expresan correctamente en la universidad, o que “los mejores escritores han leído mucho, pero es cierto a la vez que —con algunas excepciones— saben poca gramática, [...] a veces la rechazan abiertamente, y sostienen que para escribir correctamente (incluso elegantemente) basta la práctica de la lectura y de la escritura” (p. 5)⁵.

Sin embargo, entre los argumentos en contra, reconoce que, a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos, como la mecánica, la fontanería o la telefonía, en los que sí se puede hacer esta distinción, el lenguaje es una facultad interna y natural del ser humano, por lo que estamos ante un caso distinto. Además, señala que los profesores de ciencias enseñan en Secundaria contenidos de experto sin producirse este debate y que, en el ámbito de la gramática, resulta muy difícil explicar determinados asuntos sin utilizar tales contenidos (p. 7).

⁵ En Bosque y Gallego (2016) se utiliza una cita de Luis Landero para mostrar esta postura. En ella, el escritor sostiene que “el objetivo prioritario de esa materia debería ser el de aprender a leer y a escribir (y, consecuentemente, a pensar)”, que “la gramática se aprende leyendo y escribiendo” y que “quien llegue, por ejemplo, a leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma, ése sabe sintaxis” (p. 64).

Así pues, Bosque defiende la enseñanza explícita de la gramática alejándose del enfoque exclusivamente comunicativo, pero critica la utilización desmesurada de términos lingüísticos (“obsesión terminológica” [p. 11]), la docencia excesivamente teórica y “el problema de la complicidad” (p. 8), es decir, el hecho de dar por supuesto que los estudiantes saben algo y no explicarlo:

Es cierto que los contenidos gramaticales, y en general lingüísticos, que se ofrecen a los alumnos en los libros de texto de Secundaria y de Bachillerato suelen ser excesivamente teóricos, además de estar no poco alejados de sus intereses. La solución no debería ser suprimirlos de un plumazo, sino más bien sustituirlos por formas de reflexión más simples e inmediatas, pero no por ello menos importantes. (pp. 7-8)

Prestamos casi siempre más atención a cómo se llaman las cosas que a lo que son las cosas; nos importa mucho más saber identificarlas que distinguir sus propiedades y sus límites. (p. 12)

Bosque considera muy útiles los ejercicios con estructura de problemas, puesto que fomentan la reflexión del alumno, “contienen incógnitas” y “permiten centrar el interés del estudiante en lo que debe analizar, explicar o descubrir” (p. 13). En este sentido, cree necesario que los profesores de lengua adopten ciertos comportamientos de los de ciencias, quienes “consideran especialmente importante que sus alumnos aprendan a observar [...], a relacionar causas y efectos, a generalizar (también a descubrir generalizaciones incorrectas o apresuradas), a experimentar (así como a interpretar los experimentos), a argumentar y contraargumentar; en definitiva, a encauzar su curiosidad natural” (p. 15). Por todo lo mencionado, el lingüista defiende el enfoque formal, pero con matices y fomentando sobre todo la reflexión lingüística con ejercicios como los pares mínimos, los análisis inversos, la búsqueda de contraejemplos, etc. (pp. 20-21).

Esta misma idea es la que se expresa en Bosque y Gallego (2016), donde los autores defienden la enseñanza explícita de la gramática, por lo que se posicionan cerca del enfoque formal, pero abogan por cambiar la tipología de ejercicios: para ellos, el debate sobre la enseñanza de la lengua se encuentra en el concepto de ejercitación, ya que los ejercicios deben servir para que los alumnos adquieran habilidades y “estrategias dirigidas a mejorar la comprensión y el análisis del idioma” (p. 66), y para ayudarlos a adentrarse en sus propios sistemas lingüísticos. Entre las actividades que plantean, podemos destacar los ya mencionados ejercicios de análisis inverso y los de pares mínimos, los ejercicios de análisis de secuencias agramaticales, de análisis de secuencias ambiguas, de elección de diferentes análisis sintácticos para una misma secuencia, etc.

De nuevo, los autores creen necesario fomentar la reflexión gramatical, la argumentación y la experimentación en el aula.

Por otro lado, critican, entre otras cuestiones, el enfoque comunicativo que predomina en la redacción de la competencia lingüística de los currículos de diferentes comunidades autónomas. Es cierto que tampoco se posicionan a favor de aplicar gramática generativa en las aulas de Secundaria, tal como se hizo en los años setenta y ochenta (Bosque y Gallego, 2018, p. 148), pero destacan la ausencia de competencias que permitan “el desarrollo de la capacidad de los alumnos para observar fenómenos lingüísticos, para argumentar sobre ellos, para detectar contradicciones y redundancias en su caracterización, para formular generalizaciones, [...] plantear excepciones y contraejemplos, [...] o para valorar análisis alternativos” (pp. 155-156). Por ello, aceptan que la asignatura pueda estar orientada al uso, aunque insisten en la necesidad de no abandonar la enseñanza explícita de la gramática: “[...] el objetivo principal de la asignatura puede ser instrumental, sin que ello esté en absoluto reñido con el fomento del conocimiento gramatical en sí mismo, no solo porque es un componente definitorio del ser humano [...], sino también porque el conocimiento de la estructura del lenguaje ayuda sin duda alguna a mejorar los aspectos «instrumentales» asociados con su uso [...] (p. 191).

Finalmente, en lo relativo a las ventajas de la enseñanza de la sintaxis, Gallego (2018) sostuvo lo siguiente en una conferencia que impartió recientemente en Cambridge:

1. Syntax offers an excellent instrument for introducing students from a wide variety of backgrounds to the principles of scientific theorizing and scientific thought.
2. Syntax engages in a revealing way both general intellectual themes present in all scientific theorizing and ones arising specifically within the modern cognitive sciences. [...]
3. Syntax offers an excellent medium through which to teach the skill of framing exact explicit arguments for theories—the articulation of hypotheses, principles, data, and reasoning into a coherent, convincing whole.

(s.p.)

Con respecto a Escandell y Leonetti (2011), defienden la enseñanza de la lengua y la reflexión sobre ella en el aula, aunque reconocen que debe cambiarse el enfoque tradicional de análisis gramatical. Para los lingüistas, “hay buenas razones para situar *la reflexión sistemática sobre la lengua* —que incluye la gramática, pero no se limita a ella— como un objetivo prioritario, al mismo nivel que el de afianzar el dominio del

idioma” (p. 61). Por ello, no es suficiente que los estudiantes progresen en la expresión y comprensión, sino que también tienen que comprender el funcionamiento de su lengua y desarrollar su propia conciencia lingüística (p. 62). De hecho, dan importancia en igualdad de condiciones a los enfoques gramaticales y a los pragmáticos, puesto que “los dos puntos de vista son complementarios: la gramática obedece a sus propias reglas y principios, y al mismo tiempo expresa y restringe la relación con el contexto que se debe tener en cuenta al interpretar los enunciados” (p. 75). Por tanto, los lingüistas admiten en realidad las ventajas de emplear en las aulas ambos enfoques, opinión que se defiende en este trabajo. Además, abogan por partir de la semántica para adentrarse en los análisis sintácticos de oraciones (p. 73).

En el fondo, podemos observar que, en general, los miembros del GrOC aceptan que el enfoque tradicional de enseñanza de la gramática ha quedado obsoleto, pero se posicionan en contra de aquellos que, defendiendo el enfoque comunicativo puro, creen que la enseñanza de la gramática es innecesaria. De esta forma, dan especial relevancia a la reflexión lingüística en el aula, es decir, al enfoque formal, pero sin restar valor a la función comunicativa del lenguaje.

[...] la enseñanza de la gramática sigue teniendo un lugar destacado en la clase de lengua, si se consigue motivar y justificar el análisis gramatical en el seno de una explicación de la comunicación humana, [...]. Nuestra propuesta tiene que ver con la relación entre la comunicación lingüística y la gramática, y, concretamente, con la conveniencia de integrar el estudio de la gramática en una visión de las lenguas como herramientas para la comunicación y la cognición humana. [...] El prescriptivismo que en cierto sentido domina el enfoque de muchas clases debe verse compensado con una visión más cercana a la de la lengua como objeto de investigación por sí misma, en la que los procedimientos de descubrimiento y de reflexión tengan el papel protagonista que les confiere el enfoque científico. (pp. 75-76).

4.2. El discurso publicitario

Sin duda alguna, el consumismo es uno de los rasgos que caracteriza a la sociedad del siglo XXI. Por ello, analizar el discurso publicitario con nuestros alumnos y convertirlos en consumidores reflexivos (Martínez, 2005, p. 66) se convierte en una necesidad, ya que la publicidad influye sumamente en ellos y, en cierta medida, los obliga a seguir una serie de modas:

La publicidad juega un papel importante como instrumento de comunicación y de socialización, siendo capaz [...] de conformar modelos colectivos de valores y

comportamientos, ofreciendo al consumidor no sólo productos sino también modelos de actitudes, formas de vida e imágenes paradigmáticas que orientan y, en muchos casos, definen las necesidades y deseos de las personas. (Suárez, 2002, citado en Martínez, 2005, p. 60) [...] contribuye directamente a seleccionar y difundir sólo los estilos de vida que convienen a su finalidad consumista. (p. 60)

Según el diccionario académico, la publicidad es la “divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios, etc.” (Real Academia Española [RAE], 2014). Es cierto que existe una publicidad informativa⁶, pero, tal como apunta Ferraz (1996), “[e]n la publicidad contemporánea tiene más peso lo persuasivo que lo informativo, la sugestión emocional que el raciocinio” (p. 11). Por tanto, podemos determinar que la característica principal del discurso publicitario es la persuasión. De acuerdo con Santos (2016-2017), “la comunicación persuasiva pretende convencer al interlocutor de algo, atraerlo a las ideas o posturas del emisor o condicionar su conducta en función de las intenciones de este, es decir, su objetivo es hacer reflexionar al destinatario o cambiar su pensamiento según sus intereses” (p. 9). En el caso de la publicidad, estos factores servirán para incitar al público a comprar, hecho que se puede conseguir con argumentos que muestren que el producto o el servicio es la mejor opción para el consumidor —publicidad referencial— y que va a aportar felicidad y satisfacción —publicidad emocional—, o “cargando la marca con un significado concreto que la haga representativa de nuestros deseos” —publicidad simbólica— (Ambrós y Breu, 2011, p. 142). Además, cada anuncio publicitario se dirige a un tipo de público concreto, “que en el argot publicitario recibe el nombre de *target* (objetivo, diana)” (p. 143).

Otros rasgos característicos del discurso publicitario son la importancia de la retórica, entendida como el “arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover” (RAE, 2014) y la connotación, puesto que “siempre connotan [...] la excelencia del producto o del servicio anunciados —asociados a valores sociales prestigiosos—, excelencia que los hace apetecibles y que invita a su consumo” (Ferraz, 1996, p. 11); otras propiedades son la brevedad y la concisión. Por tanto, el objetivo que persigue el mensaje publicitario es “informar sobre

⁶ Al margen de la publicidad informativa y la persuasiva, es importante tener en cuenta la distinción, a veces no muy nítida, entre la publicidad y la propaganda. “Ambos conceptos utilizan los mismos recursos y pretenden causar sensaciones en el público, pero la diferencia radica en que la publicidad busca vender un producto, es decir, tiene un fin comercial, mientras que la propaganda posee un carácter político o institucional [...]” (Santos, 2016-2017, pp. 12-13).

el producto que se ofrece” y “convencer al receptor sobre las ventajas de la oferta, con el fin de provocarle una reacción positiva que lo induzca al consumo o a la práctica del producto sobre el cual se informa” (Pons, 2005, p. 73).

En cuanto al canal comunicativo —que es “unilateral, es decir, que no busca obtener una respuesta verbal” (Ferraz, 1996, p. 12)—, los textos publicitarios pueden transmitirse a través de medios visuales —como la prensa o los carteles—, audiovisuales —como el cine o la televisión—, o mediante la radio, es decir, se sirven de los medios masivos⁷. También debemos mencionar la publicidad que aparece en las páginas web, la que se envía por correos electrónicos, por teléfono o por medio de otro tipo de mensajería instantánea, y la ejercida en la actualidad por los influenciadores o *influencers* y los youtuberos o *youtubers*. En todos los casos, no solo adquieren importancia el mensaje lingüístico y las imágenes, sino también el diseño, la tipografía, el tono de voz, los efectos sonoros o la música: “cuanto más llamativo sea, mayor éxito obtendrá, esto es, la clave de los anuncios está en llamar la atención del receptor” (Santos, 2016-2017, p. 35).

Con respecto a la lengua de la publicidad, la persuasión se consigue mediante “*la implicación de los receptores*” y “*la exaltación y ponderación de los productos*” (Ferraz, 1996, p. 28). La *implicación* se logra sobre todo por medio del empleo de oraciones imperativas; la *exaltación* y la *ponderación*, con la gradación de los adjetivos. Además, el lenguaje publicitario se caracteriza por la eficacia, la libertad y la economía informativa (p. 31). En ese sentido, resulta de gran interés la explicación que ofrece este autor de los rasgos lingüísticos del texto publicitario a partir de los tres anteriores parámetros:

- a) La *heterogeneidad* del lenguaje publicitario se manifiesta en fenómenos como éstos:
 - la utilización de múltiples signos (la palabra, la imagen, los números);
 - la abundante incorporación de extranjerismos, tanto de préstamos propiamente dichos como de clacos;
 - el uso de múltiples registros, desde el coloquial a otros cultos como el científico.
- b) El lenguaje publicitario tiende a la *innovación* como prueban estos hechos:
 - la creación de neologismos y la difusión de otros propios de campos especializados, caso de los tecnicismos;
 - el empleo de procedimientos neológicos inusuales y chocantes;
 - las transgresiones de la norma para llamar la atención.
- c) La ley de la *economía informativa* explica las siguientes características de los mensajes publicitarios:
 - su breve extensión para evitar el cansancio de los receptores y la pérdida de interés;

⁷ Para mayor información sobre las características de la publicidad en cada medio, *vid.* § 6., § 7. y § 8. de Arconada (2006).

- su estilo condensado que suprime los elementos innecesarios o poco informativos;
- la utilización de recursos chocantes para llamar la atención e intensificar el efecto informativo.

(p. 31-32)

También se suelen utilizar juegos gráficos y fónicos —aliteraciones, paranomasias, rimas...—, así como recursos de condensación —elipsis, construcciones nominales, oraciones de infinitivo independientes, oraciones simples, yuxtaposición...—. Dentro del nivel léxico-semántico, es necesario destacar el uso de un vocabulario y estereotipos publicitarios, como los referidos a la tecnología, a lo extranjero o internacional, a lo singular y diferente, a lo feliz y placentero, etc. (p. 46-48). Además, como ya se ha mencionado y se explicará en el apartado siguiente, la creatividad léxica es fundamental en el ámbito de la publicidad. Otros mecanismos que se suelen emplear para llamar la atención de los receptores son los tecnicismos o el lenguaje científico para ganar la confianza de los compradores; también los extranjerismos, la polisemia⁸ y la ambigüedad, repeticiones y pleonasmos (“Pura leche pura”), predicaciones tautológicas (“Lo único igual a Coca-Cola es Coca-Cola”), anáforas, epíforas (“Todo bombón y nada más que bombón” de Nestlé), paralelismos (“El placer de conducir. El placer de viajar”. Nueva guía BMW 1993), antítesis (“Para unos pocos es un sueño. Para muchos resulta una pesadilla”. Nissan Micra 16 V.), hipérboles (“Fulminamos los precios” de Alcampo), símiles (“Sol-Thermic, como el calor del sol”), metáforas (“Oro caribeño” de ron añejo Cacique), personificaciones (“¡Pruébame!” de tabaco americano Gold Coast), etc. (p. 53-54).

Del mismo modo, es posible encontrar en los anuncios publicitarios transgresiones —intencionadas o no— ortográficas, de puntuación y acentuación, morfológicas y sintácticas. Sobre este punto, Gómez (2005) señala que “la publicidad debe ser respetuosa con las normas de corrección y, si transgrede algunas, debe hacerlo con fines claramente estilísticos y fáciles de percibir por los receptores, como cuando vemos escrita la palabra *naveghable*, con *h* intercalada, pues cualquier receptor (salvo que sea semianalfabeto) entiende que en esa palabra se está jugando con el verbo *navegar* (ámbito de internet) y el verbo *hablar*; o como cuando, con referencia a unas natillas, se escribe la palabra *pruébebelas* (sincretismo de *probar* y *beber*)” (pp. 93-94). Por tanto, es importante

⁸ Para mayor información, vid. § 4. de Robles (2005a).

reflexionar con los estudiantes en torno al uso de juegos lingüísticos en los que haya una intención estilística clara y aquellos en los que aparezcan incorrecciones gramaticales: por ejemplo, en “Cambia-Té que hay Sipton. El té más bebido”, la tilde se sitúa en la *e*, en vez de en la *a*, para invitar al receptor a que cambie de té y empiece a tomar *Sipton* (p. 95); en “Adhulador. Dhulcionario. Abedhul. Adhulto. Indhulgente. Gandhul. Dhulzura [Flan Dhul]”, se intercala la *h* en todas las sílabas *-dul-* para relacionar los términos con el nombre propio del producto (p. 103). En cambio, en “Segovia en escena 2002 tan cerca de tí”, se advierte una incorrección ortográfica, ya que el pronombre tónico *ti* no debería llevar tilde (p. 98).

Sobre la dimensión lingüística, es fundamental tener también en cuenta la manipulación que se ejerce en el ámbito publicitario a través del lenguaje: “La publicidad es la reina de la manipulación porque juega con infinidad de recursos lingüísticos y retóricos que tergiversan de una u otra forma la realidad” (Vicente y Vicente, 2013, p. 186). Podemos destacar la reiteración, los epítetos, diferentes tipos de actos de habla, la argumentación engañosa —“la letra pequeña o los textos ininteligibles” (p. 187) —, las exageraciones, los dobles sentidos, etc. De hecho, es posible mencionar algunos tipos de publicidad ilícita según la Ley General de la Publicidad (Santos, 2016-2017, p. 16): publicidad engañosa —“conlleva a un error en el anuncio por parte de los destinatarios o silencia un dato relevante del producto”—, subliminal o encubierta —“aquella que convence para comprar un artículo de manera inconsciente”—, y la desleal —“la que menosprecia a la competencia realizando sus propias características”— (p. 16).

Con respecto a las partes del discurso publicitario, quizá sea el eslogan el elemento más atrayente. Se trata de una “fórmula breve y original” (RAE, 2014) que capta la atención del público, quien normalmente la retiene en su cabeza. Sobre esta fórmula, Arconada (2006) señala lo siguiente:

La fórmula lingüística del eslogan debe recordarse e interiorizarse fácilmente. De extrema brevedad, debe compensar su fuerza expresiva, su expresión retórica y su contenido. Presenta un alto valor de sugerencia, por lo que la variedad de sus posibles lecturas se potenciará con metáforas, dobles sentidos, paradojas, antonimias... Además, debe ser fácilmente memorizable y repetible, para lo que puede recurrir a figuras retóricas como rimas, aliteraciones, paranomasias, anáforas... Debe refrendar la diferenciación del producto frente a otros, por lo que puede recurrir a la sentencia, el símil, la cosificación... A veces, el efecto es buscado con el uso de una cita literal completa [...]. En ocasiones, el eslogan aparece en un idioma diferente para asociarlo a otra cultura u otro ambiente de consumo, que aporte valor al producto [...]. En técnica publicitaria se distingue entre el

eslogan, que pertenece a la campaña («Ya es primavera en el Corte Inglés», por ejemplo), y el *claim* de la marca, que suele ser una definición más perdurable aún («Especialistas en ti», en el mismo ejemplo anterior). (p. 68).

En este sentido, Santos (2016-2017) menciona también el recurso del *jingle*, esto es, “una fórmula creativa que consiste en una composición de música breve, concisa y pegadiza que utilizan las campañas de publicidad para atraer más al público y ser recordadas” (p. 21). Así pues, todo texto publicitario debería contener al menos la siguiente información: una descripción del producto, argumentos a favor de su consumo y muestras de compromiso de beneficio al consumidor, una incitación a la adquisición del producto, el eslogan y el logotipo de la marca o empresa (Arconada, 2006, pp. 150-151). Estos datos se pueden distribuir en tres partes: encabezamiento —enunciado breve que sirve para llamar la atención del receptor—, cuerpo de texto, donde se describe de una forma atractiva el producto, y eslogan (Bosque *et al.*, 2012, p. 208).

Por todo lo mencionado en este apartado, podemos concluir insistiendo en la necesidad de que los estudiantes adquieran una actitud crítica ante la publicidad y desarrollen las tres capacidades que se especifican a continuación:

- La capacidad de identificar las características, las funciones y las promesas de la publicidad.
- La capacidad de autoanalizarse como espectador, analizando las propias expectativas y pautas de lectura de los anuncios.
- La capacidad de analizar críticamente sus mensajes y sus recursos persuasivos, desmenuzando las técnicas utilizadas.

(Arconada, 2006, p. 56)

En suma, hemos de considerar el discurso publicitario como un “sistema de comunicación objeto de estudio en sí mismo” (p. 103), de análisis y de crítica, que ayudará a la educación en valores de los estudiantes, que podrán estar capacitados —una vez que han reflexionado sobre ello— para crear mensajes publicitarios.

4.3. Dos rasgos de los textos publicitarios

Dos de los rasgos típicos del lenguaje publicitario que se han señalado en el apartado anterior son las creaciones léxicas, como muestra de innovación, y el empleo de oraciones imperativas, como mecanismo de inclusión y persuasión de los receptores del anuncio. A continuación, se expondrán las propiedades más significativas de estos dos

recursos lingüísticos en relación con la morfología y la pragmática; en concreto, los procedimientos de creación de palabras, la intención comunicativa de los enunciados y los actos de habla.

4.3.1. *Morfología: la creatividad léxica*

Antes de adentrarnos en el análisis del empleo de los mecanismos de creación de palabras en el ámbito de la publicidad, explicaremos brevemente conceptos básicos de morfología. De acuerdo con Varela (2005), “[l]a lengua se vale de procedimientos morfológicos para la formación de palabras; el resultado de estos procedimientos son las ‘palabras complejas’” (p. 8). Las unidades que generalmente estudia la morfología son la palabra —unidad máxima de la morfología, frente al morfema⁹, que es la mínima, es decir, “la combinación más pequeña posible de significante y significado” (Feliú, 2009, p. 55)—, la raíz y el tema.

La raíz es “el inicio de una construcción morfológica (p. ej., *sol-* en el adjetivo denominal *sol-ar*). Se trata del segmento formal compartido por todos los miembros de una familia léxica, a los que aporta el significado léxico común” (p. 55). El concepto de tema es mucho más complejo. Puede referirse a las raíces grecolatinas que necesitan combinarse con otro tema (p. ej. *teléfono*), con un afijo (p. ej. *ápodo*) o con otra palabra (p. ej. *hidroavión*)¹⁰. Sin embargo, también puede ser la unidad que surge al eliminar los afijos flexivos de una palabra; de esta forma, “el tema puede ser simple y, por tanto, coincidir con la raíz (*madur-o*), o ser derivado, esto es, estar formado por una raíz más un afijo (*inmadur-o*)” (p. 56). Además, hay que mencionar los temas compuestos, que se corresponderían con las palabras compuestas (*carri-coche*), o los temas verbales, es decir, la raíz y la vocal temática de un verbo. Con respecto a la base, es el elemento sobre el que comienza un proceso morfológico; en este caso, el de formación de palabras: la derivación, en oposición al concepto de composición, se refiere a la formación de palabras por medio de afijos, que son morfemas ligados que se combinan con una base y que

⁹ Se puede dividir en libres y ligados: los morfemas libres aparecen de forma independiente o aislada en la oración, como *flor*, frente a los morfemas ligados, que, como su propio nombre indica, aparecen ligados a otro elemento, como *floral*, donde *flor-* es un morfema ligado, igual que *-al*.

¹⁰ “Los temas se diferencian de los afijos por el hecho de que su posición en la palabra compleja no es siempre fija [...] (*podo-logía, cefaló-podo*). Además, los temas pueden dar lugar a palabras complejas combinándose con otros temas, mientras que los afijos no forman palabras nuevas uniéndose entre sí (**desción, *in-miento*)” (Feliú, 2009, p. 56)

pueden ser prefijos o sufijos. Por eso, podemos establecer dos tipos de derivación: sufijal y prefijal.

En cuanto a la derivación con sufijos, existen a su vez tres clases: nominal, adjetival y verbal. La derivación nominal permite crear nombres a partir de bases propiamente nominales (N >N: *alumnado, profesorado*), adjetivales (A > N: *vejez, blancura*) o verbales (V > N: *dormitorio, construcción*). Sobre este asunto, resulta muy enriquecedora la clasificación que se hace en la *Nueva gramática básica de la lengua española*, puesto que muestra los significados y establece las normas y restricciones de formación de palabras (RAE, 2017, pp. 45-52). Por otro lado, aunque no aparezca en la gramática mencionada, es fundamental señalar que existe también la derivación adverbial: A > ADV (*sencillamente*). En todos los procedimientos mencionados, se han empleado sufijos, es decir, “morfemas derivativos que siguen al lexema” (Jover, 1999, p. 40) o raíz. Además, es necesario mencionar los afijos apreciativos, que son “aquellos que aportan una visión subjetiva de quien habla sobre algún aspecto de la realidad a la que se refiere la palabra que les sirve de base léxica” (Bosque *et al.*, 2012, p. 73). Se suelen distinguir entre diminutivos (p. ej. *gatito*), aumentativos (p. ej. *gatazo*), despectivos (p. ej. *niñato*) y superlativos (p. ej. *superlisto, listísimo*).

En lo relativo a la prefijación, a diferencia de los sufijos, los prefijos —“morfemas afijales que se anteponen al lexema” (Jover, 1999, p. 34)— no cambian la categoría de las palabras que se forman, aunque sí el significado, y se pueden clasificar en: espaciales (p. ej. *postverbal*), temporales (p. ej. *predoctoral*), negativos (p. ej. *inmaduro*), aspectuales (p. ej. *reescribir*), con incidencia argumental (p. ej. *autodefensa*), gradativos o intensivos (p. ej. *superinteresante*), cuantificadores (p. ej. *monoparental*) y modificadores (p. ej. *minifalda*) (Feliú, 2009, pp. 68-69).

Otros procedimientos de creación de palabras son la parasíntesis y la composición. La parasíntesis consiste en la adición de un prefijo y un sufijo a la vez a una base o en la formación de una palabra por afijación y composición simultáneas (p. ej. *centrocampista*) (Bosque *et al.*, 2012, p. 75). Este proceso da lugar a verbos, como *atardecer, atontar, endulzar...*, o a adjetivos, como *enrojecido, anaranjado...* Por otro lado, la composición, de acuerdo con Valera (2005), sería un proceso que consiste en unir “dos o más lexemas para formar una nueva palabra con un sentido único y constante. Los lexemas que se

combinan en la palabra compuesta pueden ser de dos tipos: bien palabras de la lengua (P), bien temas cultos de origen grecolatino (T)” (p. 73). Una palabra como *pelirrojo* sería una palabra compuesta por dos palabras ya existentes en español (P + P), frente a *logopeda* (T + T), *musicólogo* (P + T) o *ecosistema* (T + P). Además, la autora muestra algunos tipos de compuestos productivos en nuestra lengua: aquellos formados por un nombre y un adjetivo (*pelirrojo*, *boquiabierto*) o un verbo y un nombre (*guardaespaldas*, *pinchadiscos*, *metepatas*) (pp. 79-80).

Asimismo, es fundamental mencionar la creación de palabras por medio de las siglas, que se forman mediante las iniciales de una serie de palabras o combinaciones sintácticas. “Las letras o ‘grafemas’ que encabezan cada una de las palabras de la combinación sintáctica de que se trate se toman en su valor fónico. Por ejemplo, de *Organización del Tratado de Atlántico Norte* se forma *OTAN*, leído [ótan], como denominación de organismo en cuestión, y de *objeto volador no identificado*, el nombre común *ovni*, pronunciado [óbni]” (p. 93). Las siglas pueden pronunciarse deletreando, como en *DNI*, o no, como en *OTAN*, y esto sucede “cuando las iniciales de las palabras agrupadas componen una secuencia fónica que no es aceptable en la lengua” (p. 93); a veces, se combinan ambos procesos, como en *PSOE* (*Partido Socialista Obrero Español*), sigla en la que se deletrea la *p* y se lee el resto de la secuencia¹¹. Además, como se ha visto en el caso de *ovni* o en *sida* (*Síndrome de Inmuno-deficiencia Adquirida*), las siglas no tienen por qué escribirse con mayúsculas, lo que ha provocado que muchos hablantes no conozcan la verdadera naturaleza de la palabra.

Las palabras formadas por cruce o entrecruzamiento léxico generalmente “se crean tomando un fragmento inicial de una primera palabra y combinándolo con un fragmento final de una segunda palabra, como en *pequeñecos* de *peque[ños]* y *[mu]ñecos*, o en el nombre comercial *Cristañola* de *crista[lería]* [*espa*]ñola” (p. 94). A diferencia de lo que ocurre con la composición, en el cruce léxico es habitual que las palabras que se combinan compartan material fónico: “al solaparse entre sí de este modo, la recuperación por parte del oyente de los dos vocablos combinados y, por tanto, del posible significado del

¹¹ En algunos estudios, se prefiere llamar *acrónimos* y no *siglas* a las composiciones en las que se asigna a cada letra su valor fónico. Sin embargo, en otros, se reserva esta denominación al proceso de formación de palabras conocido como *cruce léxico*, puesto que *ácro* en griego significa extremo y estas construcciones se forman con los sonidos de los extremos de las palabras que se “entrecruzan” (Varela, 2005, p. 94).

acrónimo resultante, se convierte en una tarea relativamente sencilla. Este es el caso de *Catalucía* (> *Cataluña* + *Andalucía*), *bruje^{res}* (> *bruja^s* + *mujere^s*), *parlamentadore^s* (> *parlamentari^{os}* + *mentidore^s*) o *golfemia* (> *golfería* + *bohemia*)” (p. 95). Cuando no sea tan clara la distinción entre palabra compuesta y cruce léxico, deberemos tener en cuenta que, frente al primero, en la formación del segundo existe en general un interés humorístico.

En este sentido, resulta muy interesante la clasificación que realiza Varela (2005) de los acrónimos y de los compuestos formados por palabras acortadas o temas clásicos, que pueden llevar a confusión (pp. 98-99): entre los acrónimos, menciona los prototípicos —formados con el fragmento inicial y el final de dos palabras (*dramedia* [> *drama* + *comedia*]—, los que se forman con el fragmento de una palabra y otra palabra completa (*analfabestia* [> *analfabeto* + *bestia*]) y los que se crean a partir de un tema y un fragmento de una palabra (*teleñeco* [> *televisión* + *muñeco*]). Por otro lado, considera que son compuestos los que se forman mediante dos palabras acortadas (p. ej. *autocine*); una palabra acortada y un tema culto (p. ej. *fototeca*); una palabra acortada y una palabra completa (p. ej. *telebasura*); y una palabra acortada lexicalizada y una palabra completa (p. ej. *narcotráfico*). En cualquier caso, es necesario apuntar que existe un enorme debate entre los lingüistas a la hora de distinguir entre acrónimos, palabras compuestas y cruces léxicos. Por ejemplo, la clasificación que realiza Casado (2000) es distinta a la de Varela, ya que considera, entre otros asuntos, que los casos de *euromercado*, *expocerámica*, *narcoterrorismo*, *publificción*... son “series acronímicas” (p. 5089).

La cuestión que ahora debemos preguntarnos es cómo se emplean estos recursos en publicidad, ya que, sin duda, este ámbito ofrece al emisor del anuncio la libertad necesaria para crear nuevas palabras, es decir, constituye un discurso promotor de la creatividad léxica. Sobre la composición, Ferraz (1996) señala lo siguiente:

En los textos publicitarios, como en los científicos, abundan los términos *compuestos*, muy adecuados para describir las novedades técnicas y los aparatos: “apoyacabezas”, “bragapañal”, “lavavajillas”, “muellespuma”, “pongotodo”, “portarrollos”, etc. La *composición sintagmática* es muy rentable en la formación de nombres de marcas y gamas: “Carta Nevada”, “Señorío de los Llanos”, “Ariel Oro”. La tendencia del lenguaje publicitario a la condensación mediante la supresión de preposiciones y el influjo del inglés favorecen la formación de muchos compuestos: “precios liquidación”, “coche todoterreno”, “Signal Plus Sarrocontrol Fórmula”. (p. 49)

También es bastante habitual emplear raíces grecolatinas y la derivación:

La publicidad también coincide con el lenguaje científico en la utilización de términos que incluyen raíces clásicas: “Autoedición Canon”, “biodegradable”, “microondas”, “multihogar”, “telemando”, etc. De los *prefijos* “extra”, “súper” y “ultra” ya hemos hecho mención en 3.3.3.1. Otros prefijos muy explotados son “anti”, “hiper” y “pre”: “antirrobo”, “hipermercado”, “prelavado”. Entre los *sufijos* hay que destacar aquellos extraños al sistema que han sido creados de forma arbitraria: “Liposomal”, “Calgon Magical”, “Brillax”, “Evax”, “Clorex”, “Neutrex”, “Electronic”, “Investronic”, “Climalit”, “Norit”, etc. Como se ve, estos “sufijos” favorecen la creación de series de nombres propios de marca. (pp. 49-50)

Añade Ferraz (1996) otros procedimientos, como las derivaciones a partir de nombres de marcas —“Trilógicamente superior” (Tri Logic. Sony)— y mecanismos que engloba en la categoría de *abreviaciones* (p. 50); entre ellos, destacan el cruce o entrecruzamiento léxico —“deterlejía” (detergente + lejía), “Purlom” (puro lomo), “Tropiacuárium Bilbao” (trópico / al + acuárium...)— y las siglas —“SEUR” (“Servicio Urgente de Transportes”)—.

Por su parte, Robles (2005b) expone que las dos principales causas de la creación de neologismos en el discurso publicitario son “el deseo de impactar al receptor creando un sentimiento de sorpresa” y “la necesidad que le impone la propia naturaleza de este tipo de textos, como es la esencialización en el plano de la expresión que le lleva a comprimir la extensión del mensaje limitándolo al menor número de elementos posible” (p. 136). En este sentido, menciona dos tipos de neologismos: por un lado, los denominativos, que se crean ante la exigencia de nombrar nuevos productos o conceptos, como *antigrasa*, *lavasuelos*, *protegeslip*, *multimatices*, *limpiamuebles*, etc.; por el otro, los estilísticos, “que buscan la expresividad de la palabra en sí misma para introducir ideas que no son originales” y que suelen ser extranjerismos o préstamos (p. 136). Además, al igual que Ferraz, sostiene acertadamente que en numerosas ocasiones se utilizan procedimientos de formación de palabras sobre las propias marcas de los productos, como *Actimelízate* o *Dhuliciosos* (p. 137).

Asimismo, menciona la propensión a crear neologismos mediante el mecanismo de la acronimia o cruce léxico, cuyo “empleo en el discurso publicitario no se debe, por lo general, a la necesidad de nombrar una nueva realidad, sino al deseo de lograr una mayor fuerza expresiva” (p. 137). Este procedimiento se puede ver en neologismos como *cuajanuda* (cuajada + cojonuda), *arrozistible* (arroz + irresistible), *flanvorito* (flan +

favorito), *Sopinstant* (sopa + instante) o *Pescanova* (pescado + novedad)¹². Según Robles, en ellos “siempre vamos a encontrar la referencia al producto y a una característica de excelencia del mismo” (p. 137). Por todo lo mencionado, Espinosa (2014) sostiene que en publicidad se tiende a la creación de neologismos y discursos breves, a la utilización de “procedimientos neológicos” raros y que sorprendan, y a la ruptura de normas para captar la atención del receptor (p. 6).

4.3.2. *Intención comunicativa y actos de habla: la persuasión*

“Cambio de creencias (también de valores) y significado intencional son los dos puntos que ponen en estrecha relación la Pragmática con la Publicidad” (Méndiz, 2005, p. 16). Tal como expone el profesor Méndiz Noguero, la pragmática y el discurso publicitario mantienen un estrecho vínculo, principalmente por la intención comunicativa de este último, es decir, la persuasión. Por ello, igual que se realizó en el apartado anterior con los mecanismos de creación de palabras, abordaremos brevemente conceptos básicos de pragmática antes de adentrarnos en su conexión con la publicidad; en concreto, nos centraremos en la intención comunicativa y los actos de habla.

De acuerdo con Reyes (2011), la pragmática se encarga de estudiar el significado del hablante, es decir, el significado lingüístico de los enunciados en un contexto comunicativo (p. 8). Por tanto, un enunciado es “una unidad comunicativa que equivale a la intervención o contribución de un hablante en una conversación, y que puede consistir en una oración completa o en un fragmento de oración” (p. 13) debidamente contextualizadas. Así pues, parece que la pragmática está estrechamente relacionada con la semántica. En este sentido, Portolés (2007) señala lo siguiente:

Pragmática = Significado – Condiciones de verdad.

Si se piensa [...] que la semántica estudia las condiciones de verdad de los enunciados, la pragmática atendería a aquella parte del significado que percibe el oyente una vez extraído lo propiamente semántico. Cuando escuchamos *Tengo sed*, por ejemplo, se puede comprender en un contexto determinado que nuestro interlocutor nos pide agua. Evidentemente, esta conclusión no se encuentra en las condiciones de verdad del enunciado, pues, si lo negamos con un *No es cierto*, no se comprende que no sea cierto que se pida agua, sino que no es cierto que quien lo ha dicho tenga sed. La parte del significado que correspondería a +> ‘Mi interlocutor me está pidiendo agua’ sería objeto de la pragmática. (p. 22)

¹² En los dos últimos casos, se percibe un cierto reajuste morfológico.

Con todo, el autor citado cree que no hay que reducir el estudio de la pragmática a los significados contextuales sin tener en cuenta los lingüísticos, puesto que “deja sin atención otros muchos fenómenos que también tienen relación con el uso de la lengua” (p. 27). Comparte, por tanto, la perspectiva abarcadora de la pragmática que defienden autores como Verschueren o Bosque: “concebimos la pragmática lingüística como la perspectiva de estudio de una lengua, o del lenguaje en general, que se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso” (p. 28).

Uno de los elementos clave en la comunicación es la intención comunicativa. Según Escandell (2014), esta “establece una diferencia decisiva entre los actos voluntarios y los involuntarios” (p. 23) y es propia de la comunicación entre seres humanos (p. 24). De hecho, para que haya comunicación, es necesario que haya una intención comunicativa por parte del emisor. De esta forma, Escandell define el propósito comunicativo como “la relación dinámica entre emisor y el aspecto de su entorno sobre el que este quiere actuar, bien para introducir cambios, bien para evitar que estos se produzcan: los cambios pueden afectar a la situación externa, o al destinatario, o a ambos” (p. 24). Así pues, un mismo enunciado puede tener intenciones comunicativas distintas: “Si alguien dice *¡Píntalo de verde!*, su enunciado puede contar como una sugerencia, un consejo, una orden, un reto, una amenaza... La diferencia entre estas diferentes posibilidades radica, en gran medida, en cuál sea el propósito que persigue el emisor con su enunciado” (p. 24).

Este concepto está estrechamente relacionado con la teoría de los actos de habla: hacemos cosas con el lenguaje, es decir, los enunciados realizan actos. Fue John L. Austin (1962) quien primero expuso esta teoría y sostuvo que un acto de habla tiene hasta tres áreas o dimensiones, de ahí que distinguiera entre acto locutivo, es decir, el acto en sí mismo de emitir un enunciado (p. ej. *decir, escribir*); acto ilocutivo, esto es, la intención comunicativa con la que se emite ese enunciado (p. ej. *prometer, ordenar, pedir...*); y acto perlocutivo, los efectos que produce el acto ilocutivo en el emisor, que puede ser buscados o no. Además, partió de la existencia de enunciados realizativos o performativos (p. ej. *Te prometo que..., Yo te bautizo, Te juro que...*), en los que el verbo empleado refleja la acción que se está llevando a cabo (Portolés, 2007, p. 173), y enunciados constatativos (p. ej. *Te amo, Te veo*), en los que “no existe un verbo que haga referencia a la propia acción que se efectúa con el enunciado” (p. 173). Sin embargo, Austin se dio

cuenta de que, en realidad, cuando se emite un enunciado constataivo también se realiza un acto de habla, ya que se está aseverando.

Años más tarde, John R. Searle (1969), discípulo de Austin, perfiló su teoría y sostuvo que un acto de habla tiene un contenido proposicional y una fuerza ilocutiva¹³ si se trata de un acto de habla o un estado psicológico “en el caso de tratarse de un estado mental” (p. 176): en “nieva”, hay un contenido proposicional, un acto de habla (aserción) y un estado psicológico (la creencia de que nieva). A partir de aquí, distinguió entre actos de habla asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declaraciones. Son actos de habla asertivos las afirmaciones, descripciones o explicaciones, y “el objetivo de esta clase de actos es presentar una proposición como un reflejo del estado de cosas del mundo al que se refiere el enunciado” (Escandell, 2014, p. 99). Los directivos son órdenes, peticiones y ruegos, y “el emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción, esto es, que dé lugar al estado de cosas presentado por el contenido proposicional” (p. 99). Los compromisivos son promesas, juramentos y contratos, y “el emisor manifiesta su compromiso [...] de realizar una determinada acción futura” (p. 99). Los expresivos son felicitaciones, pésames, agradecimientos, bienvenidas..., y “el objetivo ilocutivo es expresar sentimientos y actitudes [...]” (p. 100). Por último, las declaraciones pueden ser expresiones del tipo “*Os declaro marido y mujer, Queda abierto el congreso, Dimiuto o Está despedido*” (Portolés, 2007, p. 180): “al llevar a cabo el acto ilocutivo (y precisamente por el hecho de enunciarlo), se produce la coincidencia entre las palabras y el mundo” (Escandell, 2014, p. 100).

Por todo lo mencionado, puede parecer que a cada acto de habla le corresponde una construcción gramatical canónica: a los actos de aserción, una oración declarativa; a los actos de pregunta, una oración interrogativa; a los actos directivos, una oración imperativa; y a los actos expresivos, una oración exclamativa. Sin embargo, como apunta Garrido (2000), esta clasificación es muy reducida, puesto que, por ejemplo, las oraciones imperativas no se utilizan siempre para ordenar ni las interrogativas para preguntar (p. 3887). El propio Searle señaló que “existen casos en los que se produce una falsa sistemática de correspondencia entre una construcción gramatical y el acto ilocutivo

¹³ “Por fuerza ilocutiva de un enunciado se entiende el carácter de promesa, amenaza, petición, afirmación, ruego, etc., que tiene el enunciado. Las propiedades de la forma lingüística del enunciado que permiten identificar su fuerza ilocutiva se denominan indicadores de fuerza ilocutiva” (Garrido, 2000, p. 3881).

realizado” (Portolés, 2007, p. 180) o “entre la forma lingüística del enunciado y la fuerza ilocutiva” (Garrido, 2000, p. 3887). Estos son los llamados *actos de habla indirectos*, en los que existen un acto ilocutivo primario (p. ej. una petición en *¿Quieres ir al cine?*) y un acto ilocutivo secundario (una pregunta en el ejemplo anterior).

En este punto, la cuestión relevante es averiguar cómo se reflejan estos conceptos pragmáticos en el ámbito de la publicidad. Retomando la teoría de los actos de habla de Austin y la distinción de Van Dijk entre intención y propósito¹⁴, Méndiz (2005) expone que “la publicidad *intenta* persuadir al receptor para que compre algo (ésta es su intención) con la *pretensión* de cambiar su actitud (éste es su propósito). Este esquema evidencia la naturaleza esencialmente perlocutiva de la publicidad [...]” (p. 16). Por tanto, la publicidad debe ser considerada un acto intrínsecamente pragmático.

Asimismo, si analizamos en profundidad el lenguaje de la publicidad, podemos observar el uso recurrente del modo imperativo, que se emplea para referirse a acciones futuras y que está dirigido al oyente. En los textos publicitarios, “la oración imperativa se basa en una relación bien definida entre el anunciante y el posible cliente, en que el primero pide al segundo que realice una cierta acción (de compra, etc.)” (Garrido, 2000, p. 3919), como en “Siempre llegamos los primeros. ¡Llámanos y compruébalo!” o en “Llévese 2 pizzas, pague sólo 1” (p. 3919). Con todo, el imperativo no solo se utiliza para expresar mandato, sino también ruego, sugerencia e incluso súplica. Del mismo modo, estos actos de habla se pueden realizar por medio de otras construcciones gramaticales, como las oraciones interrogativas, muy habituales en los discursos publicitarios; en concreto, podemos emplear construcciones con los verbos *poder* o *querer* en presente de indicativo o condicional seguidos de un infinitivo, u oraciones encabezadas con *por qué no*, entre otras (p. 3920-3921).

Por su parte, López Mora (2005) relaciona el discurso publicitario con los textos argumentativos: “Los textos argumentativos son el medio que la lengua utiliza para persuadir. De ahí que en publicidad se prefiera este modo de organización discursiva

¹⁴ “Teun A. Van Dijk estableció una nueva distinción entre intención y propósito que ayuda a comprender la diferencia entre actos de habla ilocutivos y perlocutivos. Según el lingüista holandés, la intención se refiere exclusivamente a la ejecución de un hacer, mientras que el propósito es la función que este hacer o esta acción pueda tener” (Méndiz, 2005, p. 16).

mediante el cual se convence al destinatario de un texto de la validez de lo que se dice” (p. 149). Además, señala como principal recurso de persuasión argumentativa el ya mencionado modo imperativo, que se ejecuta por medio de los actos de habla impositivos o directivos (p. 152):

Estos actos de habla se realizan en el texto publicitario de manera explícita. Se busca que alguien haga algo: «llame ahora, envíe este cupón, pruébalo», etc. Sin embargo, este modo tan directo de *ordenar* al receptor del mensaje contraviene claramente el principio pragmático de la cortesía verbal [...]. Pero en publicidad no siempre se trata de ser *cortés* sino de ser *convinciente* por lo que el uso del imperativo directo y sin paliativos se puede interpretar como una estrategia verbal para crear una imagen de seguridad. Así, aunque se trate de aconsejar, estimular, ofrecer, proponer, y no realmente de ordenar, la expresión verbal escogida es el imperativo, [...]. (pp. 152-153)

Con todo, López Mora (2005) precisa que los receptores de los anuncios no interpretan esos verbos en imperativo como imposiciones, puesto que no los entienden como actos de habla directos, sino como consejos o actos de habla indirectos (p. 153). En este punto, es interesante destacar las ventajas de la utilización de actos de habla indirectos en el discurso publicitario, ya que “los actos indirectos permiten salvar la imagen pública del hablante o la del oyente y evitar el carácter descortés que tienen intrínsecamente ciertos actos directos” (Garrido, 2000, p. 3888). Por ello, se necesita por parte de los receptores de los anuncios publicitarios “conocimientos generales [...] y suposiciones contextuales [...] para que se produzca la interpretación adecuada” (p. 3888).

López Montero (2016) muestra que “el acto locutorio dominante en la mayoría de las publicidades es explícitamente constativo¹⁵ e implícitamente directivo” (Adam y Bonhomme, 1994, p. 34, citado en López Montero, 2016, s.p.). De esta forma, “los anuncios publicitarios llevan implícitos actos de habla principalmente directivos, pues mueven al destinatario, en este caso el consumidor al que va dirigida la publicidad, a hacer algo. Se espera que adquiera el producto o servicio anunciado” (s.p.). La importancia de todos estos aspectos es suma desde un punto de vista didáctico, puesto que podemos mostrar a los estudiantes que por medio del lenguaje el emisor de un texto publicitario de alguna forma obliga al receptor a comprar o a hacer algo, de ahí la relevancia de ser críticos y de saber más sobre nuestra propia lengua.

¹⁵ Parece que con *constativo* los autores se refieren a *constatativo*, es decir, aquellos enunciados que pueden considerarse verdaderos o falsos (p. ej. *Ayer fui al teatro*), frente a los *performativos* o *realizativos*, con los que el hablante directamente realiza acciones (p. ej. *Te prometo que iré*).

4.4. Conclusiones

El debate en torno al enfoque de enseñanza de la gramática muestra un problema al que es necesario dar solución cuanto antes para que los estudiantes de Educación Secundaria sientan de verdad la curiosidad por aprender más acerca de su lengua materna. A partir de la investigación que se ha realizado en el apartado anterior sobre las diversas propuestas de métodos de enseñanza, se llega a la conclusión de que, como decían los clásicos refiriéndose a otros aspectos con su *aura mediocritas* y el refranero español con “en el término medio está la virtud”, no hay razón alguna para seleccionar solamente uno de los dos enfoques. Tanto el método de enseñanza formal como el comunicativo poseen numerosas ventajas para los alumnos, ya que, con ambos, aprenden elementos de la lengua española en sí misma, instrumentos necesarios para poder comunicarse eficazmente. También fomentan la reflexión y el pensamiento crítico. Por tanto, no es necesario adscribirse a un único modelo y mucho menos en el ámbito de la Educación Secundaria, etapa en la que los profesores deberíamos partir de los objetivos docentes y seleccionar aquello que hará mejorar a los alumnos, independientemente de la teoría lingüística a la que pertenezca.

En este sentido, es fundamental mencionar que, aunque en determinadas ocasiones el análisis morfosintáctico tradicional es necesario para fijar conceptos, las propuestas que hacen Zayas, Camps y Fontich acerca de la relación intrínseca entre sintaxis y semántica son relevantes en el ámbito de la Secundaria para establecer un debate en el aula y fomentar la reflexión y la curiosidad del alumno. Solo de esta forma el estudiante no sentirá que estudiar la gramática de su lengua no tiene ninguna finalidad explícita. Asimismo, la tipología de actividades y la relación que plantean Bosque y Gallego entre lengua y ciencia es esencial. Los estudiantes muestran continuamente el aburrimiento que les produce la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y cuestionan su utilidad, por lo que, si ofrecemos otro tipo de ejercicios para que experimenten, reflexionen y argumenten, la situación probablemente mejorará. No negamos que la enseñanza de la lengua desde un punto de vista tradicional tenga aspectos positivos, pero debemos aceptar la necesidad de un cambio y, si partimos del vínculo existente entre ambas disciplinas (asignaturas de ciencias y de letras) para crear nuestras actividades, los resultados serán sin duda más satisfactorios. De hecho, la lingüística es una ciencia —la ciencia del lenguaje—, de ahí que sea totalmente pertinente su correlación, y, tal como expone

Gallego (2018), “We want to get to a situation where... People (students, but also our friends, relatives, etc.) see that there are things to discover, questions to ask about language” (s.p.), es decir, uno de los objetivos principales de los profesores de lengua debería ser activar la capacidad indagadora de los alumnos y hacerles ver que existen todavía cosas por descubrir y cuestiones que preguntarse en el ámbito del lenguaje.

Además de lo señalado, prácticamente todos los autores mencionados en el apartado 4.1. defienden el debate y la reflexión lingüística en el aula más allá del enfoque que se desee seguir. Las ventajas del diálogo entre los estudiantes son innumerables: “[...] pasar de la memorización y aplicación de conceptos gramaticales a la indagación dialógica en la reflexión metalingüística —formular hipótesis, contrastar, generalizar, etc.— brinda al alumnado muchas más oportunidades para la interacción oral y favorece la superación de las inevitables inseguridades y la apropiación progresiva de registros más formales” (Jover, 2014, p. 73). Por ello, es fundamental que desarrollen la competencia oral para poder debatir sobre el lenguaje y ser críticos con determinados usos que se hacen de él, “porque es en los intercambios orales de todos los días donde constantemente se producen malentendidos e incomprensiones, usos discriminatorios del lenguaje o abusos de poder a través de la palabra. Y una pedagogía de la lengua oral no puede quedar al margen de los aprendizajes necesarios para desactivarlos” (Jover y García, 2009, citado en Jover, 2014, p. 80). Precisamente esta es una de las razones que justifica el hecho de no centrarse en un único modelo: al margen de contenidos puramente lingüísticos, “contenidos como *acto de habla, inferencia, cooperación conversacional*, etc. son de obligada presencia —con tecnicismos o sin ellos— en las clases de lengua” (p. 79).

Con respecto a la información sobre el discurso publicitario, esta ofrece numerosas ventajas desde un punto de vista didáctico. Por un lado, la creatividad léxica del lenguaje publicitario nos permitirá dejar de lado la enseñanza esencialmente teórica de la morfología, relacionar contenidos gramaticales con el día a día de los estudiantes y fomentar su creatividad. Por otro, la utilización de actos de habla directivos en este tipo de textos nos ayudará a mostrar a los alumnos los usos del lenguaje en un discurso concreto y la necesidad de saber más sobre la lengua materna para fomentar su espíritu crítico.

5. Breve apunte metodológico

La metodología de investigación que se ha empleado para la realización de este estudio es la de investigación-acción, que “es una investigación o reflexión sobre la práctica educativa, con la finalidad principal de transformarla, y no busca la explicación de fenómenos educativos o la generalización de los resultados, [...]. Busca, por tanto, poner soluciones a problemas educativos concretos mediante la práctica, aspecto que también se pretende alcanzar con los procesos de innovación educativa” (Navarro, Jiménez, Rappoport y Thoilliez, 2017, p. 24). De hecho, la metodología utilizada entronca con la innovación, ya que, a partir de la investigación realizada, se propone una secuencia didáctica que ejemplifica el método de enseñanza defendido y que se ha puesto en práctica en el IESB Ciudad de los Poetas de la Comunidad de Madrid. Recordamos que la innovación educativa es “la puesta en marcha de procesos, estrategias, ideas, etc., de forma planificada y sistematizada, con el objetivo de introducir cambios en las prácticas educativas vigentes” (p. 27).

6. Propuesta didáctica

6.1. Introducción

La publicidad es “una forma de comunicación persuasiva realizada en el ejercicio de una actividad comercial con el propósito de promover la venta de un determinado producto o la contratación de un determinado servicio” (Bosque *et al.*, 2011, p. 205). Entre sus principales características encontramos la originalidad y la necesidad de convencer y seducir al receptor. Además, teniendo en cuenta su innovación continua, se tiende a la creación de neologismos. Asimismo, como el principal objetivo de los textos publicitarios es la persuasión, se suelen emplear en ellos actos de habla directivos (órdenes, peticiones y ruegos).

Por ello, la finalidad principal de las actividades de esta propuesta didáctica radica en que los alumnos reflexionen en el aula sobre los mecanismos de manipulación lingüística que se emplean en publicidad y que apliquen en discursos publicitarios concretos sus conocimientos sobre los dos aspectos lingüístico-comunicativos inherentes a este tipo de texto —morfología para crear neologismos y pragmática, muy poco

desarrollada en el ámbito de la Educación Secundaria—: “para lograr un dominio cabal de la lengua y una competencia comunicativa elaborada resulta imprescindible la reflexión sobre el sistema de la lengua y su relación con el discurso” (Ruiz Bikandi, 2010, p. 34, citado en Calderón, 2015, p. 13). También es primordial que, a lo largo de la secuencia, los alumnos sean críticos y responsables con la publicidad, para poder luchar contra el consumismo del siglo XXI.

6.2. Diagnóstico

Antes de comenzar la secuencia didáctica, se lleva a cabo una evaluación de diagnóstico mediante un breve cuestionario (*cf.* apartado 10.1.) para detectar los intereses de los alumnos y sus conocimientos previos sobre los temas que se van a abordar. Para el diseño del cuestionario, se han tomado como referencia aspectos relacionados con el concepto de competencia, en el que se basa el currículo de la ESO y de Bachillerato. De esta forma, se formulan preguntas sobre contenidos o conceptos, sobre habilidades y destrezas, y sobre actitudes. Además, al margen de proporcionar el cuestionario en papel, ofrecemos la posibilidad de rellenarlo en línea, en el caso de que los estudiantes dispongan de conexión a internet, a través del siguiente enlace: <http://bit.ly/2IzdMpe>

6.3. Objetivos

- 6.3.1. Reconocer las características principales de los textos publicitarios.
- 6.3.2. Aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mecanismos de creación de palabras (derivación, composición, parasíntesis, cruce léxico, etc.) para trabajar con textos publicitarios.
- 6.3.3. Ser conscientes del carácter abierto e ilimitado del léxico de una lengua y de la capacidad del hablante para crear nuevos términos a través de distintos procedimientos de creación de palabras.
- 6.3.4. Conocer la importancia de los actos de habla (hacer cosas con las palabras) y, por su importancia en el ámbito de la publicidad, de los actos de habla directivos.
- 6.3.5. Reflexionar y ser críticos ante el exceso de publicidad y sus manifestaciones engañosas.
- 6.3.6. Producir un texto publicitario que responda a un análisis crítico de la publicidad.

6.4. Metodología

El método empleado para esta propuesta didáctica es la combinación de deducción e inducción. En investigación, el razonamiento deductivo consiste en partir de “teorías generales para contrastarlas con la realidad empírica, es decir, trata de probar esas teorías con datos reales. Este método va de lo general o teórico a lo particular o real” (Navarro *et al.*, 2017, p. 18). Frente a él, el inductivo “parte de la experiencia como punto de partida. El investigador se basa en la observación o estudio sistemático de casos o hechos concretos para establecer, a partir de la generalización de esa observación, leyes o reglas” (p. 18). Por tanto, en esta propuesta didáctica, hay partes en las que se emplea la deducción (directamente se ofrece al alumno la explicación lingüística y, después, se hacen ejercicios) y en otras ocasiones se recurre a la inducción (a partir de ejemplos y de preguntas que guíen las inferencias de los estudiantes, los alumnos extraen por sí solos la teoría). Además, en la actividad tres de la primera unidad (*Introducción a los textos publicitarios*), se utiliza la metodología de *flipped classroom*, es decir, el modelo de Aprendizaje Inverso: “El *flipped classroom* o aula invertida es hacer en casa lo que tradicionalmente se hacía en clase, es decir, transmitir la información a aprender; y hacer en clase [...] las tareas” (Prieto, 2017: p. 21). Esta metodología permite que los estudiantes adquieran un papel activo y obtengan la información por sí mismos.

Con respecto a los agrupamientos en el aula que se emplean a lo largo de la propuesta didáctica, los alumnos tienen que interactuar con un compañero y reflexionar con él en determinados ejercicios; en otros casos, las tareas se proponen para que se realicen individualmente. Además, necesitamos dividir la clase en grupos de tres o cuatro para realizar algunas actividades. Cada alumno tiene un rol en su equipo: uno es el encargado del ordenador en aquellos ejercicios que lo requieran; otro, el coordinador o moderador, que trata de mantener el orden, marca las pautas y organiza el trabajo; otro, el portavoz, que expone ante la clase la postura del grupo; por último, el cuarto (si lo hubiera) valora el trabajo en equipo y hace un informe escrito sobre ello. En el caso de no haber tiempo suficiente para esta última tarea, el cuarto miembro del grupo realiza la valoración mediante la elección de una cara o emoticono de entre tres: una sonriente —que simboliza un trabajo colaborativo coordinado y eficiente—, una triste —que representa un trabajo en equipo poco satisfactorio y con grandes desequilibrios— y una de gesto neutro —que significa la representación de un trabajo grupal intermedio entre la

primera y la segunda—. De esta forma, desarrollan poco a poco la capacidad de tomar decisiones, de ser autocríticos, de respetar y consensuar las respuestas, y de trabajar de forma colaborativa.

En cuanto a las TIC, se utiliza en determinados momentos la plataforma digital *Socrative*¹⁶, que permite crear test interactivos con preguntas cortas, preguntas de respuesta múltiple o preguntas de verdadero y falso. También ofrece la posibilidad de hacer carreras (*Space race*). Para usarla, necesitamos el mismo número de dispositivos digitales que de grupos. Los diferentes test (*cf.* anexo 4) los diseña el profesor con su cuenta; por su parte, los alumnos deben acceder a la plataforma por medio de un código, que los lleva a una “habitación virtual” (*room*), donde tienen que responder a las preguntas. También se emplean como recursos digitales el diccionario electrónico de la RAE, *YouTube*, *Google Drive* para responder a los cuestionarios y otras páginas web a las que se puede acceder por medio de los enlaces que se facilitan en la secuencia.

Por tanto, se ha decidido utilizar las TIC como recurso educativo en momentos puntuales para conseguir un aprendizaje más significativo. Emplear las TIC en el aula conlleva que los estudiantes relacionen los contenidos de la asignatura con su día a día: “Los alumnos que acuden hoy al sistema educativo se desenvuelven con naturalidad y cotidianidad con las TIC, y hacerlo supone establecer una vía de continuidad entre la escuela y el entorno social” (Navarro *et al.*, 2017, p. 168). Esto no implica que sea positivo usarlas continuamente en la clase, sobre todo en la de Lengua Castellana y Literatura, ya que se pierden otras competencias que también hay que potenciar, como la expresión escrita; por ello, lo lógico sería encontrar el equilibrio. Así lo defienden López y Encabo (2013) al referirse a los diccionarios electrónicos: para ellos, aunque el empleo de este recurso digital tiene ventajas, también provoca “la no reflexión y la inducción a la transgresión de las normas ortográficas y estilísticas” (p. 205). Además, no sería conveniente emplear demasiado *Socrative*, puesto que la realización de muchos test puede cansar al estudiante.

¹⁶ Aunque la página web está escrita en inglés, se puede cambiar el idioma a español.

6.5. Transversalidad

Un aspecto fundamental de la propuesta es el tema transversal de la Educación del consumidor, que promueve el desarrollo en los estudiantes de un consumo prudente y equilibrado. Es cierto que, aunque se pide en la LOMCE que se fomente el espíritu crítico de los estudiantes, no aparece ya este elemento como tema transversal; sin embargo, en la LOE se señalaba que “[l]a educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: [...] Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora” (Ley Orgánica 2/2006, BOE, pp. 26-27).

Dado que el tema principal de la propuesta es la publicidad, uno de los objetivos es que los alumnos reflexionen sobre sus necesidades básicas y sobre la influencia que ejerce la publicidad en su entorno. Así pues, deben adquirir una actitud crítica ante el consumismo o consumo superfluo omnipresente en la población actual. En este sentido, es esencial apuntar que “[l]a formación en una lectura crítica de los mensajes publicitarios es la apuesta educativa más importante para hacer frente a la influencia social de la publicidad” (Arconada, 2006, p. 166). Por ello, no solo mostramos a los estudiantes los contenidos propios de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura sobre el tema —como los rasgos de los textos publicitarios o la existencia de la publicidad encubierta o subliminal—, sino que, además, los animamos a analizar el lenguaje y reflexionar acerca de los usos que se hacen de él para atraer y concienciar a los posibles compradores en anuncios recientes.

6.6. Secuenciación

La propuesta didáctica, que se orienta al curso de 1.º de bachillerato y que se organiza aproximadamente en ocho sesiones, se divide en cuatro unidades. Durante la primera sesión, se realiza la prueba de diagnóstico inicial y se comienza la primera unidad, que trata el tema de la publicidad y de las características principales de los textos publicitarios. En las tres sesiones siguientes, se repasan conocimientos básicos sobre los mecanismos de creación de palabras y se realiza una serie de actividades donde practican estos contenidos, pero aplicados a los textos publicitarios —unidad dos—; también se

hace el primer test de *Socratica*, que contiene preguntas sobre las unidades uno y dos. La quinta sesión gira en torno al concepto de acto de habla de Searle —unidad tres— y, concretamente, al de acto de habla directivo, puesto que es el acto de habla más característico de la publicidad. En las sesiones seis y siete, se desarrolla la cuarta unidad, donde los alumnos diseñan un “antianuncio” que demuestra su postura crítica ante los abusos del lenguaje publicitario. Finalmente, en la octava sesión, se aplica el último test de *Socratica* con la modalidad de *Space race*, donde, a modo de juego, los grupos formados deben competir para resolver una serie de preguntas que resumen la idea general de las unidades tres y cuatro. En un primer momento, pensamos en utilizar el programa al final de cada unidad didáctica y usar la opción de *Space race* al terminar la última unidad:

Tabla 1. Primera propuesta de secuenciación

Prueba de diagnóstico inicial	Unidad 1	Test <i>Socratica</i>	Unidad 2	Test <i>Socratica</i>	Unidad 3	Test <i>Socratica</i>	Unidad 4	<i>Space Race Socratica</i>
Sesión 1	Sesión 1	Sesión 1	Sesiones 2, 3 y 4	Sesiones 2, 3 y 4	Sesión 5	Sesión 5	Sesiones 6 y 7	Sesión 8

Sin embargo, consideramos que quizá la resolución de, en el fondo, cuatro exámenes tipo test sería excesivo. Por ello, optamos por solamente emplear el programa al final de la segunda unidad didáctica para repasar los contenidos abordados en la primera y segunda unidad y fijar el conocimiento, y al terminar la propuesta didáctica con la ya mencionada *Space race* para revisar los de las unidades tres y cuatro.

Tabla 2. Segunda propuesta de secuenciación

Prueba de diagnóstico inicial	Unidad 1	Unidad 2	Test <i>Socratica</i>	Unidad 3	Unidad 4	<i>Space Race Socratica</i>
Sesión 1	Sesión 1	Sesiones 2, 3 y 4	Sesiones 2, 3 y 4	Sesión 5	Sesiones 6 y 7	Sesión 8

6.6.1. Unidad 1: Introducción a los textos publicitarios¹⁷

La primera unidad de esta propuesta didáctica sirve de introducción a los textos publicitarios. Una vez que hemos explicado el concepto de publicidad, visionamos en

¹⁷ La información proporcionada en este apartado y en los siguientes está dirigida a los docentes que quieran aplicar la secuencia. Para consultar el *dossier* de los alumnos, *vid.* anexo 3 (*cf.* apartado 10.3.).

<http://bit.ly/2IAreJD> este anuncio publicitario de *El Corte Inglés*. Los estudiantes tienen que averiguar cuáles son el emisor y receptor del anuncio, qué canal comunicativo se emplea, la intención del anuncio, y señalar el aspecto que más les sorprenda. Lo lógico es que se fijen en el término *Quiéreteme*, utilizado con un fin comercial para llamar la atención del receptor. Por tanto, la principal estrategia que deben emplear en esta actividad será la de foco. Tras esto, les incluimos un enlace de la página web de la Fundéu BBVA donde se reflexiona sobre la formación de tal palabra (<http://bit.ly/2P6fpNy>). A continuación, a partir de una lista con una serie de rasgos (brevedad, originalidad, musicalidad...), tienen que señalar cuáles caracterizan al anuncio y, en general, a un texto publicitario. El objetivo es que inductivamente infieran las características del discurso publicitario y que vean cómo en él es habitual jugar con las palabras.

La siguiente actividad, que se ajusta a la metodología de aula invertida o *flipped classroom*, consiste en que los estudiantes adquieran el rol de investigadores y dediquen un día a averiguar cómo afecta la publicidad en sus vidas. En concreto, deben determinar cuántos anuncios aparecen de media cuando escuchan la radio, ven la televisión, navegan por internet... Para ello, les proponemos que se centren en contabilizar los anuncios que aparecen en una hora de televisión. Esta es la principal actividad que tienen que desarrollar en casa y que les permite inducir la teoría sobre la influencia de la publicidad. Después, deben escribir en clase un pequeño texto donde determinen de forma aproximada cuántos anuncios han visto u oído, expongan su opinión y señalen si les afecta o no. En el caso de que crean que la cantidad de anuncios es excesiva, se puede proponer que señalen alguna medida para disminuir su presencia o regularizarla. De esta manera, adquieren por sí mismos la teoría en casa y practican en clase. El objetivo principal es que desarrollen una postura crítica ante la publicidad y sean conscientes de los peligros que esta puede ocasionar.

La finalidad del tercer ejercicio también está presente en el cuarto, que trata sobre la publicidad encubierta. Después de explicarles el concepto, deben pensar en películas, programas de televisión y redes sociales donde crean que se emplea dicha publicidad y compartir su opinión con un compañero. Relacionamos así la teoría con su día a día, puesto que los famosos *influencers* o *youtubers* recurren frecuentemente a la publicidad.

6.6.2. Unidad 2: Los mecanismos de creación de palabras

La mayoría de los conceptos de morfología sobre mecanismos de creación de palabras han sido explicados desde 1.º de la ESO, por lo que las actividades de esta unidad se plantean para que los estudiantes asienten estos conocimientos y reflexionen sobre el lenguaje. Aun así, sería recomendable retomar determinadas nociones de morfología —explicadas en profundidad en el apartado 4.3.1.—, como los conceptos de palabra, raíz, tema, base y morfema, y repasar los dos procedimientos canónicos de creación de palabras: la derivación y la composición. Con respecto al primero, sería conveniente hacer especial hincapié en los afijos apreciativos, que aportan una enorme subjetividad, algo fundamental para la actividad final de esta propuesta didáctica. Además, tendríamos que recordar la creación léxica mediante la parasíntesis. La clave para que los alumnos reconozcan este tipo de construcciones consiste en hacerles ver que no existe la formación intermedia prefijo + base ni base + sufijo. Por último, sería conveniente retomar el concepto de sigla y cruce léxico.

Con todo, esta explicación dependerá de los conocimientos previos que observemos en los estudiantes gracias a la prueba de diagnóstico inicial. Más allá del análisis exhaustivo que se hace en manuales y libros de texto, el objetivo principal es que el alumno sepa reconocer los procesos que han tenido lugar en la formación de una palabra determinada. De esta manera, pueden darse cuenta de que el léxico es variable y que ellos mismos pueden formar palabras que todavía no existen a partir de pautas y reglas de formación de palabras. En cualquier caso, habría que reducir las clasificaciones y mostrarles los procesos de formación de palabras más productivos.

En cuanto a las actividades, en la primera ofrecemos a los estudiantes cinco listas de palabras que siguen un patrón lingüístico similar (*adorable, aceptable, aconsejable, comparable; actuación, acreditación, adquisición, amputación; etc.*). Para guiar la inferencia de los alumnos, podemos plantear preguntas como: ¿Qué elementos constitutivos observas en las palabras? ¿Cómo se llaman? ¿Prefijos o sufijos? ¿Reconoces algún significado común en los grupos de palabras?, etc.

Tras esta actividad, proponemos a los estudiantes que practiquen la búsqueda de palabras derivadas en el diccionario académico, cuyo buscador permite rastrear palabras

por su inicio, por su final, por los elementos que contiene... Para ello, primero les indicamos que elijan un prefijo y un sufijo de dos pequeñas listas y que piensen en lo que significan; después, que los introduzcan en el buscador del diccionario y que seleccionen “empieza por” o “termina en” dependiendo del tipo de afijo que inserten. De las palabras que aparezcan con el afijo en cuestión, tienen que seleccionar cinco, observar su significado y ver las partes en común (p. ej. *abarcable*: que se puede abarcar; *imaginable*: que se puede imaginar). A partir de ahí, deben deducir el significado del afijo y comprobar si estaban en los correctos. Como docentes, es necesario tener en cuenta que, tal como se señala en las advertencias de la 23.^a edición del DLE, existen prácticamente infinitas posibilidades de creación de palabras, por lo que es imposible que el diccionario recoja todas ellas; por ejemplo, el término *mesita* no se registra, pero sí *mesilla* porque implica un cambio de significado. Esto no significa que dichos términos no existan o que no estén bien formados (RAE, 2014). Este factor debe ser valorado por el profesor, quien tiene que guiar en cierta medida la búsqueda y selección de palabras que hagan los estudiantes.

Como tercer ejercicio, les proporcionamos cuatro palabras que ejemplifican el empleo del sufijo *-dor* (*secador, comedor, leñador, hablador*). El objetivo es que, a partir de un mapa conceptual donde se muestra la variedad de significado del sufijo *-ero*, hagan lo mismo con el sufijo planteado. De esta forma, los estudiantes se percatan de que, aunque el significado de un afijo puede demostrar un comportamiento regular, no siempre es así. La cuarta actividad¹⁸ propone una identificación de sufijos apreciativos y una reflexión sobre sus usos en un texto que constituye una versión de un partido de fútbol retransmitido por *Mundo Deportivo*¹⁹. En el quinto ejercicio, los estudiantes deben identificar por grupos en una viñeta de Forges palabras con estructura interna. Además, tienen que reconocer los componentes de al menos una de ellas, el significado de estos y el significado general de la palabra. Después, lo comprueban en el diccionario.

La actividad sexta plantea una reflexión mediante preguntas guiadas sobre las palabras parasintéticas tomando como ejemplo su empleo en una noticia y un titular de periódico. Además, en el ejercicio séptimo, una vez que hemos recordado la teoría de la composición de palabras, los estudiantes tienen que deducir los rasgos que caracterizan a los compuestos por medio de una serie de ejemplos y contraejemplos. Para comprobar si

¹⁸ La idea procede de un ejercicio similar del libro *Formación de palabras en español* de Guadalupe Jover.

¹⁹ <http://bit.ly/2xVjZI8>

están en lo cierto, añadimos a continuación las características, pero en diferente orden. Para repasar el tema de las siglas, después de su explicación, se propone como octava actividad la búsqueda de siglas en su entorno más cercano para que comprueben su amplia utilización en comercios, entidades bancarias... Tras esto, deben averiguar qué palabras esconden. Además, para que vean la productividad de este tipo de creaciones léxicas y el juego que dan, se incluye un poema de Dámaso Alonso titulado “La invasión de las siglas”²⁰.

Otro mecanismo de creación de palabras muy provechoso es el de los cruces léxicos. Si tenemos en cuenta que el objetivo final de la propuesta es que los estudiantes creen un “antianuncio”, este procedimiento les es de gran utilidad. A partir de la teoría, proponemos a los alumnos que analicen los ejemplos *amigovio*, *infoxicación*, *itañol* y *diputeado*, que identifiquen los elementos que los forman y que reflexionen con un compañero sobre el efecto que pueden producir en el lector. Los juegos lingüísticos de los cruces léxicos son similares a los que realiza el humorista y escritor Luis Piedrahita, quien tiene una sección titulada *Faltan las palabras* en el programa de radio *La ventana* (Cadena SER), donde, en tono humorístico, crea palabras inexistentes en español, pero necesarias para nombrar una entidad o un sentimiento. El siguiente ejercicio plantea a los estudiantes la reflexión acerca de la formación por parte del humorista de palabras como *ardolescencia*, *culisión*, *cablerinto* y *risimular*. En concreto, tienen que averiguar sus posibles significados, las palabras de las que se parte y la razón de la creación léxica; además, ofrecemos la posibilidad de comprobar el significado en el audio del propio programa de radio mencionado anteriormente. El objetivo es que los alumnos comprueben que se puede jugar con el lenguaje.

Finalmente, el último ejercicio de morfología, que enlaza con el anterior, consiste en que los estudiantes imiten a Piedrahita y creen ellos una palabra. Para eso, los orientamos y les pedimos que la palabra creada designe el sentimiento que les produce el sonido del despertador cuando suena a las siete de mañana para ir al instituto. Como ayuda, les indicamos que partan de la palabra *despertador*. Una vez que la han creado, les ofrecemos en un audio el término que creó Piedrahita para designar ese sentimiento: *desespertador*.

²⁰ El poema ha sido extraído de nuevo del libro de Guadalupe Jover.

Después de repasar los conceptos básicos sobre procedimientos de creación de palabras, nos adentramos en el mundo de la publicidad con actividades que sirven de preparación para abordar el análisis de los textos publicitarios. En primer lugar, les mostramos un breve análisis de un anuncio de *L’Oreal* donde se emplea el neologismo *millonizar*. Tras esto, los alumnos realizan un ejercicio en el que deben aplicar sus conocimientos sobre morfología a diferentes textos publicitarios —generalmente se les proporciona el anuncio publicitario escrito y el visual—. Tienen que explicar el mecanismo empleado a la hora de crear términos como “mutueros”, “dentocracia”, “Takismiquis”, “Juegaterapia”, “Grimaldízate” o “Digilosofía”, de forma que se den cuenta de los numerosos juegos de palabras que se emplean en el terreno de la publicidad.

6.6.3. *Unidad 3: Los actos de habla directivos*

Como se ha podido comprobar en el apartado 2.2., los actos de habla no se recogen como contenido en el currículo de ESO y Bachillerato. Por ello, introducirlos en el aula de Secundaria es una tarea difícil, pero fundamental —teniendo en cuenta la parte comunicativa de la asignatura— para que los alumnos se percaten de que con las palabras se hacen cosas y de que siempre decimos algo con una intención comunicativa concreta. Es necesario apuntar que esta unidad didáctica se enmarca dentro de los textos publicitarios, por lo que, considerando el nivel de los estudiantes, la posible dificultad que conlleva el tema de los actos de habla y el objetivo final, hemos adaptado los contenidos y nos hemos centrado en los actos de habla directivos y en la diferencia entre actos de habla directos e indirectos (*cf.* apartado 4.3.2.).

El primer ejercicio parte de una situación comunicativa concreta para que los estudiantes sepan identificar enunciados —secuencia de palabras con valor comunicativo delimitada por unas pausas— y sus tipos —oracionales o no oracionales—. Tras esto, explicamos con nuestras palabras lo que es un acto de habla, los tipos de actos y nos centramos en la identificación de la fuerza ilocutiva de los enunciados, pero, en vez de emplear ese término, utilizaremos *intención* (comunicativa). Además, les damos la clasificación de actos de habla de Searle y los ayudamos a reconocer la intención de cada acto proporcionándoles unos verbos prototípicos de cada uno de ellos.

Para comprobar si nuestros alumnos lo han entendido, planteamos un segundo ejercicio, en el que, a partir de unas viñetas, tienen que averiguar la intención comunicativa con un verbo mediante una actividad tipo test y, de acuerdo con su elección, establecer qué acto de habla se está realizando. Al margen de viñetas, se utilizan recetas de cocina, instrucciones o frases que aparecen en carteles para mostrar a los estudiantes que los actos de habla forman parte de la práctica discursiva cotidiana. Además, es importante hacerles ver que ellos inconscientemente realizan actos de habla en cuanto usan el lenguaje y que por eso es importante que sean conscientes de cómo es su propia lengua para poder desarrollar de una forma efectiva la comunicación. Asimismo, les ofrecemos una explicación adaptada a su nivel de los actos de habla indirectos. Para que practiquen con este contenido pragmático, en el tercer ejercicio, tienen que señalar la construcción gramatical empleada en una serie de ejemplos, la intención comunicativa de esos enunciados y el acto de habla realizado. Una vez que hayan identificado estos aspectos, deben determinar si son actos de habla indirectos o no y, en caso afirmativo, especificar cuál sería su correspondiente acto directo.

Hasta este momento, el objetivo de los ejercicios planteados es que los estudiantes se den cuenta de que “comunicarse es una forma de actividad” (Escandell, 2014, p. 94): cuando emiten un enunciado están realizando actos de habla. De esta forma, entenderán que pueden hacer cosas con las palabras y que las clases de lengua no consisten solo en realizar análisis sintácticos y comentarios de texto o estudiar la comunicación desde un punto de vista más memorístico (por ejemplo, estudiar lo que es el emisor y el receptor). Además, utilizando ejemplos como las viñetas, recetas de cocina o carteles, acercamos el contenido que vamos a enseñar a la vida real y, así, se percatarán de que la lengua afecta a cualquier ámbito de sus vidas, de ahí la importancia de aprender y entender su funcionamiento.

Una vez que hemos comprobado que los alumnos comprenden el concepto de acto de habla y que los saben identificar, nos centramos de nuevo en la publicidad. Les hacemos ver mediante un anuncio de la compañía de autobuses ALSA y otro del periódico *Mundo Deportivo* que es muy habitual encontrar en los textos publicitarios actos de habla directivos, ya que el principal objetivo del emisor del texto es persuadir al receptor aconsejando, invitando, pidiendo e, incluso, obligando a hacer algo. También es fundamental que, mediante un anuncio que apareció en el periódico antes mencionado,

se percaten del productivo uso que se hace en publicidad de los actos de habla indirectos. Tras la explicación, tienen que determinar si en los anuncios que aparecen después hay actos directivos o no, si estos son indirectos o no y explicar por qué.

6.6.4. Unidad 4: El “antianuncio”

La última parte de la secuencia didáctica se centra en las características formales de los textos publicitarios (cf. apartado 4.2.). En primer lugar, explicamos a los estudiantes sus rasgos principales y las partes de que consta prototípicamente un anuncio. Además, incluimos ejemplos concretos de un anuncio de *Just Eat*. Después, planteamos como primer ejercicio que, a partir del ejemplo anterior y de otros anuncios —uno de *Zumos Juver*, otro de *Power Gel Caps* de *Colon* y otro de *Carlsberg*— ejemplifiquen y rellenen una serie de huecos dentro de un texto que habla sobre los recursos lingüísticos que se pueden utilizar en los anuncios publicitarios: adjetivos calificativos, rima, figuras retóricas, creatividad, mecanismos de creación de palabras y actos de habla directivos. Algunos van acompañados de ejemplos concretos de anuncios en los que se aprecian estos recursos —varios han sido tomados del libro *Lengua Castellana y Literatura* para 2.º de Bachillerato de la editorial Akal—. De esta forma, se trabaja con textos publicitarios escritos y también con visuales, y adquieren la teoría sobre el lenguaje de la publicidad de forma inductiva: ellos mismos infieren las reglas.

Una vez que se ha reflexionado sobre el lenguaje publicitario en ejemplos concretos, iniciamos la actividad final de la secuencia didáctica, que sirve de recapitulación de todos los conocimientos abordados desde el principio. El objetivo del ejercicio es que los estudiantes actúen de publicistas y creen por grupos un “antianuncio”, de forma que subviertan la finalidad principal de la publicidad. Para ello, les proponemos que piensen en un producto o una situación y creen un texto publicitario donde muestren al receptor por qué no debería comprar el objeto o realizar la acción²¹. Sin embargo, esta es solo una idea, ya que pueden producir cualquier “antianuncio” que altere el objetivo fundamental de cualquier discurso publicitario; por ejemplo, pueden simplemente transmitir al receptor que compre algo con honestidad y honradez.

²¹ Este ejercicio se propone inspirándonos en la creación de “contraanuncios” o de “contrapublicidad” (p. 161) que recomienda Arconada (2006).

Como hemos señalado, pretendemos que los alumnos adquieran una actitud crítica ante la excesiva publicidad que los rodea y que reflexionen sobre el consumo superfluo (*cf.* apartado 6.5.). Además, no solo buscamos que sepan reconocer los rasgos típicos de los textos publicitarios, sino también que sean capaces de producir ellos mismos este tipo de discurso, pues “lo importante es que el alumnado escriba dichos textos en situaciones o contextos reales o simulados y, al hacerlo, interiorice mentalmente esas valencias formales que hacen que tales textos sean lo que son” (Moreno, 2014, p. 105).

Para crear el “antianuncio”, les ofrecemos tres ideas que les sirvan para empezar a trabajar, pero la temática es libre. También pueden seleccionar el canal para el anuncio (cartel, radio, televisión...) y les proponemos que, si no pueden grabarlo, lo dramaticen o reproduzcan por escrito el guion del anuncio. Asimismo, les ofrecemos la posibilidad de dibujar o utilizar fotografías. Además de lo mencionado, los estudiantes tienen que partir de la explicación de las características de los textos publicitarios y emplear al menos mecanismos de creación de palabras y actos de habla directivos. Así, se retoman también los conceptos tratados en las unidades anteriores y se fomentan su creatividad e imaginación. Como es previsible que en un primer momento encuentren dificultades para crear sus anuncios, les proporcionamos una página web donde pueden inspirarse viendo anuncios de las agencias de publicidad más conocidas en España (<http://bit.ly/2OB1JNC>). De esta forma, pueden tener más ejemplos y previsiblemente surgirán más ideas en los grupos de trabajo.

6.7. Evaluación

Recordamos que como evaluación inicial —“se realiza antes o al comienzo de la innovación y tiene como objetivo conocer la realidad o el contexto de partida, bien para acotar el problema o para adaptar las estrategias o actividades a las características de los implicados” (Navarro *et al.*, 2017, p. 72)— se emplea un cuestionario (*cf.* apartado 10.1.), que sirve de evaluación diagnóstica.

Por otro lado, *Socrative* da la opción al profesor de descargar los resultados en formato PDF o en Excel, por lo que los resultados de los test sirven de evaluación de la propuesta didáctica. Sin embargo, es necesario realizar la siguiente puntualización. No buscamos que los estudiantes respondan a las preguntas de forma aleatoria, sino que

reflexionen sobre el lenguaje. Por ello, tras la realización de cada test, analizamos cada cuestión: se selecciona a uno de los grupos que haya respondido bien a la pregunta y el portavoz de este tiene que explicar al resto por qué es esa la respuesta correcta. En el caso de que no sea suficiente esta explicación, el profesor puede intervenir, matizar y establecer un debate en el aula. De esta forma, no solo se realiza la evaluación de la secuencia por medio de los resultados cuantitativos de cada test, sino también a través del trabajo en equipo, de la reflexión lingüística en el aula y de la creatividad que muestren los estudiantes en la elaboración del “antianuncio” final (*cf.* apartado 10.3.4.).

En este sentido, es fundamental la coordinación del equipo y el respeto de los roles indicados en el apartado 6.4. Para valorar cualitativamente los otros tres aspectos, utilizamos una serie de rúbricas ya publicadas (*cf.* apartado 10.5.). Así pues, defendemos “relacionar la evaluación formativa y la evaluación certificativa” (Catalá, 2013, p. 61), ya que las dos tienen sus ventajas en el ámbito educativo y, aunque los test, que pueden convertirse en los tradicionales exámenes, nos ofrecen información objetiva acerca del aprendizaje de los alumnos, “no puede ser sinónimo de *evaluación*” (p. 69).

Además de lo mencionado, es necesario apuntar que, después de la aplicación didáctica —que se explica en el apartado 7—, se utilizó un cuestionario para que los estudiantes valoraran la secuencia didáctica: explicaciones, actividades, recursos... (*cf.* apartado 10.6.). Este cuestionario también puede realizarse en formato digital, si el profesor cuenta con este recurso en su aula, a través del siguiente enlace: <http://bit.ly/2QpMFQ6> . En consecuencia, la evaluación es formativa para localizar las dificultades en el proceso y superarlas —“se lleva a cabo sobre los procesos durante la puesta en marcha, es decir, se realiza de forma paralela a la innovación con el fin de mejorarla y adaptarla si es oportuna. Busca tomar decisiones a medio o largo plazo” (Navarro *et al.*, 2017, p. 72)— y sumativa para averiguar los resultados —“se lleva a cabo al finalizar el proyecto sobre las acciones y productos terminados para determinar si se han logrado los objetivos propuestos. Busca tomar decisiones a medio o largo plazo” (p. 72)—.

6.8. Atención a la diversidad

La propuesta didáctica se ha elaborado teniendo en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca luchar contra los currículos “inflexibles” (Alba, Sánchez, Sánchez, Zubillaga, 2013, p. 3), tiene en cuenta las necesidades de cada alumno y ofrece igualdad de oportunidades a todos ellos.

El término DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE alude a un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

- a) proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.
- b) reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza. (p. 5)

En la secuencia propuesta, al margen de emplear las TIC, se combinan diversas formas de acceso al conocimiento, puesto que “los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta” (p. 13). En concreto, se utilizan textos y gran cantidad de imágenes, audios y vídeos. Además, el formato es flexible, ya que el tamaño del texto y las imágenes se pueden ampliar, al igual que se puede aumentar el volumen de los elementos audiovisuales. Asimismo, se clarifica el vocabulario cuando se requiere y se resaltan en negrita las oraciones más importantes. Por otro lado, relacionamos conocimientos previos de los alumnos, como los asociados a la morfología o a la enunciación, con contenidos nuevos, como el cruce léxico o los actos de habla. También proporcionamos “múltiples formas de acción y expresión” (p. 21), ya que “[n]o hay un medio de expresión que sea igual de válido para todos los estudiantes o para todos los tipos de comunicación. Por el contrario, hay medios que parecen poco apropiados para ciertas formas de expresión, y para algunos tipos de aprendizaje” (p. 23). En este sentido, los estudiantes pueden expresarse a lo largo de la propuesta tanto de forma escrita como verbalmente y, para ello, les proponemos diferentes situaciones que estimulan su reflexión.

Del mismo modo, planteamos actividades que invitan a la participación, la creatividad y el debate, y cuya temática está estrechamente relacionada con el día a día de los estudiantes; esto, sin duda, sirve para que conecten con el tema. Además,

fomentamos la colaboración mediante el trabajo en equipo²² (*cf.* apartado 6.4.), que posibilita que los estudiantes con algunas dificultades entren en pleno contacto con el resto, que los puede tutorizar o ayudar. Asimismo, permite desarrollar el sentido de la responsabilidad, percepción que, junto con el trabajo en equipo, es considerada por Carratalá (2013) una competencia que se debe adquirir a lo largo de la etapa escolar (p. 70). Por tanto, siguiendo las máximas del DUA, esta secuencia didáctica sirve para que todos, independientemente de sus dificultades, puedan acceder al conocimiento y aprender; además, el docente que la aplique tiene que mostrar ante todo su flexibilidad.

Con todo, es necesario mencionar que en la clase en la que se aplicó la propuesta había un alumno con Necesidades Educativas de Apoyo Específico (ACNEAE); en concreto, TDA-H. Aunque, como se ha comentado, todo estudiante puede realizar las actividades gracias al DUA, el profesor tendrá que recurrir a determinadas medidas de atención a la diversidad si lo cree necesario o incluso realizar las tradicionales adaptaciones curriculares. En el caso de estudiantes con TDA-H, quizá sea necesario situarlos cerca del profesor o de alumnos de carácter apacible, buscar el contacto visual cuando se explica y asegurarse de su comprensión, controlar su material de trabajo, aumentar el tamaño de la letra y el espacio para responder, poner más ejemplos en las actividades, simplificar el lenguaje u ofrecerles tiempo extra.

7. Resultados de la aplicación didáctica

Debido a la limitación de tiempo disponible en el centro de prácticas donde se aplicó esta propuesta didáctica, tuvieron que realizarse algunas modificaciones respecto a la propuesta inicial. Los cursos en los que se podía hacer la aplicación eran 4.º de la ESO y 1.º o 2.º de Bachillerato. Dado que, por un lado, los alumnos de 4.º estaban preparando la prueba de evaluación externa de la Comunidad de Madrid y la de comprensión lectora de PISA, y, por otro, los de 2.º de Bachillerato estaban trabajando para la realización de la EvAU, se consideró oportuno aplicar la secuencia en un grupo de 1.º de Bachillerato. Según la programación del departamento de Lengua Castellana y Literatura, estos alumnos tenían que realizar un repaso de morfología en general. Por ello,

²² De acuerdo con el DUA, “El agrupamiento flexible, más que el fijo, permite una mejor diferenciación y adopción de múltiples roles, además de proporcionar oportunidades para aprender cómo trabajar de manera más efectiva con los demás” (Alba *et al.*, 2013, pp. 32-33).

decidimos aplicar la prueba de diagnóstico inicial para determinar los conocimientos mínimos de los que partíamos antes de la aplicación didáctica, así como las unidades uno y dos.

Con respecto a los test de *Socrative*, aunque se decidió reducir el número de test (cf. apartado 6.6.), determinamos realizar uno con el mismo formato que el de la plataforma digital, pero en formato papel, al terminar la unidad uno. Asimismo, optamos por ejecutar otro test al final de la unidad dos en formato digital y con la opción de *Space race*. De esta forma, pudimos comprobar las diferencias entre el test tradicional y el interactivo.

Así pues, durante la primera sesión²³, se realizaron el cuestionario inicial de diagnóstico y los ejercicios uno y dos de la primera unidad. A lo largo de la segunda sesión, se hicieron los ejercicios tres y cuatro de la misma unidad y su correspondiente test de *Socrative* en formato papel, así como las actividades uno, dos, tres y cuatro de la unidad dos. En cuanto a la tercera sesión, se resolvieron los ejercicios cinco, seis y ocho de dicha unidad; las actividades siete, nueve, diez y once se acometieron a lo largo de la sesión cuarta. Durante la sesión quinta, se explicaron los mecanismos de formación de palabras aplicados al ámbito publicitario y los estudiantes realizaron el ejercicio final de la unidad dos. Por último, en la sesión sexta, hicimos el test de *Socrative* relativo a esta unidad en la propia plataforma digital y los alumnos rellenaron el cuestionario de valoración de las actividades.

Como se puede comprobar, durante la aplicación de ambas unidades, pudimos constatar que se necesitaban más sesiones de las previstas. Eso supone que habría de modificarse la secuenciación propuesta (cf. apartado 6.6.) para que fuera así:

Tabla 3. Tercera propuesta de secuenciación

Prueba de diagnóstico inicial	Unidad 1	Unidad 2	Test <i>Socrative</i> ²⁴	Unidad 3	Unidad 4	<i>Space Race Socrative</i>
Sesión 1	Sesiones 1 y 2	Sesiones 2, 3, 4 y 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesiones 8 y 9	Sesión 10

²³ Cada sesión tenía una duración de 55 minutos.

²⁴ Dado que buscamos la reflexión lingüística con los test de *Socrative*, se dedica para la realización de cada test una sesión completa.

Entre las conclusiones que pudimos extraer de la aplicación de la secuencia en el centro, destacan las siguientes: los estudiantes respondieron con éxito a todas las actividades planteadas, incluso a las que implicaban más creatividad. Debido, quizá, a su nivel, los alumnos hablaban demasiado, sobre todo cuando tenían que trabajar en grupo. Precisamente sobre el trabajo en equipo, en general, los estudiantes respondieron satisfactoriamente: todos los miembros del grupo reflexionaban, opinaban y se escuchaban; sin embargo, en algún equipo la carga de trabajo fue desproporcionada. Por ello, resulta curioso que, en la autoevaluación que tuvieron que hacer al final del test de *Socratic* de la unidad dos, todos marcaran la carita sonriente, mostrando de esta forma que estaban satisfechos con el trabajo en grupo; solamente un equipo señaló que había habido momentos de tensión. En este sentido, es importante señalar que deberían fomentarse más la autocrítica y el trabajo colaborativo para que se desarrollen capacidades de cooperación entre iguales.

En cuanto a la evolución que percibimos en los alumnos a lo largo de la aplicación, esta es bastante notable, lo que se puede corroborar con los resultados de los test de *Socratic* (cf. apartado 10.4.1.):

Tabla 4. Resultados test unidad 1

INTRODUCCIÓN A LOS TEXTOS PUBLICITARIOS (INDIVIDUAL)

Pregunta 1	Aciertos: 30 Fallos: 0
Pregunta 2	3/3: 11 2/3: 14 1/3: 5
Pregunta 3	Aciertos: 29 Fallos: 1
Pregunta 4	Aciertos: 27 Fallos: 3
Pregunta 5	Aciertos: 23 Fallos: 7

Con respecto a la primera pregunta, teniendo en cuenta los resultados del cuestionario de diagnóstico inicial, la progresión es positiva, puesto que ningún estudiante falló en el reconocimiento de qué es la publicidad. Los resultados son más variados en la segunda cuestión, donde destacamos que los alumnos, sorprendentemente, encontraran dificultad a la hora de considerar la concisión como un rasgo prototípico de los textos publicitarios. En lo relativo a la tercera pregunta, solamente un estudiante confundió la definición de

publicidad encubierta con la de publicidad normal, algo que consideramos muy importante. De hecho, cuando los animamos en el test a señalar si un anuncio presenta publicidad encubierta o no, la mayoría de alumnos respondió satisfactoriamente.

Tabla 5. Resultados test unidad 2

LOS MECANISMOS DE CREACIÓN DE PALABRAS (POR EQUIPOS)

Pregunta 1	Aciertos: 13 Fallos: 0	Pregunta 11	3/3: 4 2/3: 9 1/3: 0
Pregunta 2	Aciertos: 13 Fallos: 0	Pregunta 12	Aciertos: 13 Fallos: 0
Pregunta 3	Aciertos: 13 Fallos: 0	Pregunta 13	Aciertos: 13 Fallos: 0
Pregunta 4	Aciertos: 13 Fallos: 0	Pregunta 14	Aciertos: 12 Fallos: 1
Pregunta 5	Aciertos: 8 Fallos: 5	Pregunta 15	Aciertos: 13 Fallos: 0
Pregunta 6	Aciertos: 8 Fallos: 5	Pregunta 16	Aciertos: 13 Fallos: 0
Pregunta 7	Aciertos: 10 Fallos: 3	Pregunta 17	Aciertos: 9 Fallos: 4
Pregunta 8	Aciertos: 11 Fallos: 2	Pregunta 18	Aciertos: 10 Fallos: 3
Pregunta 9	Aciertos: 12 Fallos: 1	Pregunta 19	Aciertos: 1 Fallos: 12
Pregunta 10	Aciertos: 9 Fallos: 4	Pregunta 20	Aciertos: 12 Fallos: 1

Como se puede comprobar, los resultados son positivos. Es necesario recordar que, a excepción del concepto de cruce léxico y de la aplicación de los mecanismos de creación de palabras al terreno de la publicidad, el resto consistía en un repaso de nociones morfológicas que se habían estudiado a lo largo de la ESO. Con todo, los estudiantes encontraron una dificultad a la hora de reconocer el sufijo apreciativo *-ón* en *patadón*, frente al de *neutrón*, que sería no apreciativo, o cuando tuvieron que reflexionar acerca de si *embarcar* era una palabra parasintética o no. Además, sorprende el hecho de que solo cuatro alumnos supieran identificar el término *dermatólogo* como composición culta; esto parece indicar que los estudiantes no reconocen con tanta claridad una palabra compuesta cuando está formada por dos raíces grecolatinas. Por otro lado, los resultados continúan siendo positivos en las preguntas en las que tenían que identificar procesos de formación de palabras en anuncios concretos. A pesar de ello, es una actividad que

deberíamos seguir practicando, ya que los alumnos no están acostumbrados a reflexionar sobre la lengua en un contexto real y cercano, lo que es fundamental si queremos motivarlos y conectarlos con nuestra asignatura.

En cuanto a la opinión que los estudiantes reflejaron en el cuestionario de valoración de las actividades (*cf.* apartado 10.6.), existen pareceres diversos. En lo relativo a la explicación de los conceptos de publicidad y publicidad encubierta, la mayoría la calificaría entre siete y diez. Con todo, propusieron incluir más anuncios actuales y más ejemplos de publicidad encubierta. Sobre el empleo de anuncios reales, tanto en formato escrito como en formato audiovisual, las opiniones de los discentes son variadas: la mayoría lo puntúa entre ocho y diez, pero hay alumnos que lo valoran entre cinco y seis, y que creen que otros anuncios reflejan mejor los mecanismos de formación de palabras, como la derivación. Con respecto al repaso de este último procedimiento morfológico, todos lo valoraron entre siete y diez, y, en general, sentían que los habíamos ayudado a entender mejor la morfología y el análisis de las palabras, aunque un estudiante requirió una explicación más detallada y pausada. Sobre el repaso de la parasíntesis, prácticamente todos lo puntuaron de nuevo entre siete y diez, salvo uno que marcó la casilla del seis, aunque no aportó propuestas de mejora. Tampoco se señalaron mejoras en lo relativo al repaso de las palabras compuestas y la puntuación coincide con el caso anterior.

En lo concerniente al repaso del concepto de sigla y la reflexión posterior acerca de la cantidad de siglas que nos rodean por medio de un poema de Dámaso Alonso, los estudiantes se posicionaron nuevamente entre siete y diez, aunque primó la máxima puntuación y un alumno señaló que le había parecido muy original la propuesta. Sobre el cruce léxico, la opinión de los estudiantes era sumamente importante, puesto que es un concepto que no se suele explicar en Secundaria. La mayoría marcó la casilla del nueve o del diez, pero hubo alumnos que se posicionaron entre siete y ocho, y uno en el seis. Esta disparidad se refleja también en los comentarios de los estudiantes: uno de ellos señaló que era un concepto nuevo que entendieron a la perfección, frente a otro que dijo que había palabras extrañas, en las que no reconocía el entrecruzamiento.

Con respecto al empleo de la sección radiofónica de Piedrahita, como muestra de creatividad léxica, las respuestas oscilaban entre siete y diez, siendo más numerosas las

de la puntuación mayor; la propuesta fue catalogada de original y muy interesante; de hecho, dos estudiantes señalaron que, si hubiera existido la posibilidad, hubieran marcado la casilla del once. Esto también ocurre cuando les preguntamos por la explicación de los mecanismos de creación de palabras en el ámbito de la publicidad, aunque la mayoría se posicionó equitativamente entre el ocho y el diez. Con todo, un alumno señaló que esta sección le había ayudado a entender que muchas veces los textos publicitarios los manipulan. Estas opiniones son relevantes, ya que, en primer lugar, parece que los estudiantes aprecian ver un contenido lingüístico tradicional, como puede ser la morfología, aplicado a un entorno real y tan influyente en sus vidas; en segundo lugar, si solo con esta información se han percatado de algunos mecanismos de persuasión de la publicidad, es muy posible que las unidades 3 y 4 de nuestra secuencia didáctica —que no se llegaron a aplicar— cumplan con los objetivos previstos. En este sentido, las valoraciones sobre la actividad en la que tenían que reconocer procesos morfológicos en textos publicitarios fueron todavía más favorables.

En cuanto al empleo de los test y de la plataforma digital *Socrative*, parece que los estudiantes se sintieron cómodos tanto al realizarlo en formato papel como en línea. Con todo, las puntuaciones son mejores en el segundo caso (en formato digital) y la motivación que pudimos observar en la clase fue mayor que el día en que realizaron el test en papel. Por ello, podemos señalar que el uso de las TIC en el aula es un recurso útil, pero no podemos basar toda la enseñanza en él. Con respecto al *Space race*, sí percibimos cierta competitividad entre los diferentes grupos, pero esta era positiva y motivaba a los estudiantes. Además, como trabajaban en equipo y no individualmente, la responsabilidad era de todos los integrantes del grupo.

8. Conclusiones

La necesidad de adscribirse a un modelo de enseñanza de la lengua concreto ha provocado en cierta medida que se difumine uno de los objetivos fundamentales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura: el desarrollo de la competencia metalingüística de los estudiantes, que deberían acercarse a los contenidos con curiosidad y aprender sobre su lengua materna divirtiéndose. Es precisamente esto lo que se ha pretendido con la propuesta didáctica de este estudio, por lo que podemos señalar que se han cumplido los objetivos previstos.

En primer lugar, consideramos que se ha demostrado que es posible aunar satisfactoriamente análisis y reflexión gramatical con el enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua, y que, por tanto, no es obligatorio alinearse con un único modelo. Además, con las actividades planteadas en cada unidad didáctica se ha fomentado el pensamiento crítico de los estudiantes acerca del exceso de publicidad y de los mecanismos lingüísticos que se utilizan en los textos publicitarios para atraer a posibles compradores. En este sentido, es conveniente retomar el concepto de competencia mediática del que habla Lomas (2014a), ya que con este estudio se ha impulsado su desarrollo. Asimismo, hemos podido mostrar cómo es posible enseñar gramática de manera atractiva y divertida, puesto que, al margen de desarrollar contenidos propios de la asignatura, hemos promovido el debate en el aula, el trabajo colaborativo y el uso de las TIC. En lo relativo a la plataforma digital *Socrative*, ha sido posible comprobar su eficacia: por un lado, este recurso permite evaluar y realizar juegos, que se alejan en cierta medida del método tradicional, y, por otro, los estudiantes, al trabajar en grupo, cooperan con sus compañeros, a la vez que repasan los contenidos explicados a lo largo de las unidades. Por tanto, los beneficios son numerosos.

En cuanto a la aplicación didáctica, la principal dificultad con la que nos encontramos fue la escasez de tiempo; de hecho, hubiera sido más enriquecedor haber puesto en práctica la unidad tres y cuatro de la secuencia, puesto que tratan sobre contenidos que apenas se explican en la Educación Secundaria. A pesar de ello, hemos adaptado nuestra propuesta a la realidad del instituto y al día a día de los estudiantes y los resultados también fueron muy satisfactorios. Como se ha podido comprobar en el apartado 7, las opiniones concretas de los alumnos sobre las actividades de la secuencia didáctica son generalmente positivas, aunque se tomarán en consideración sus recomendaciones para futuros estudios. De hecho, creemos que, como propuesta de mejora, se podría iniciar la secuencia didáctica con un debate sobre la manipulación de la publicidad; para ello, se puede tomar como referencia la actividad que propone Arconada (2006): “La publicidad en la balanza. ¿Es buena o mala?” (pp. 119-120).

Entre los comentarios finales de los estudiantes, destacamos los siguientes: “Me han parecido unas actividades estupendas para comprender mejor nuestro lenguaje y la publicidad y sus mecanismos de atracción”, “Es muy interactivo y didáctico” o “Muy divertido y didáctico”. Sin duda, los pareceres de los alumnos manifiestan que con el

modelo de enseñanza de la gramática y la secuencia didáctica propuestos se pueden obtener grandes beneficios a nivel didáctico y pedagógico. Por todo ello, sería recomendable para futuras investigaciones la ampliación de la propuesta a otros contenidos del currículo de Lengua Castellana y Literatura.

9. Bibliografía

- Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 23 de mayo de 2018, de http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Ambròs, A. y Breu, R. (2011). Leer la imagen. Texto e imagen. En U. Ruiz Bikandi. (Coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 129-149). Barcelona, España: Graó.
- Arconada Melero, M. Á. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios* (1.ª ed.). Barcelona, España: Graó.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8 (15), 95-110. Recuperado el 30 de marzo de 2018, de <http://bit.ly/2QqwBOa>
- Bianchi, M. Á (2014). ¿Para qué sirve la gramática? *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (67), 1000. Recuperado el 15 de marzo de 2018, de https://kipdf.com/para-que-sirve-la-gramatica_5afc8ece8ead0e9f0d8b4635.html
- Bosque *et al.* (2012). *Lengua Castellana y Literatura. 2.º de Bachillerato*. Madrid, España: Akal.
- Bosque, I. (2014). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. Trabajo presentado en Jornadas GroC (Gramática orientada a las competencias). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 8 de abril de 2018, de <http://bit.ly/2NorEDp>
- Bosque, I. y Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 54 (2), 63-83. Recuperado el 8 de abril de 2018, de https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf

- (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGroC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1 (1), 141-201. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- Calderón Camacho, G. (2015). *Didáctica de la gramática en la Educación Secundaria Obligatoria: teorías lingüísticas y libros de texto* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria. Recuperado el 19 de mayo de 2018, de <http://bit.ly/2Qp4Vcu>
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas. (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, pp. 31-38. Barcelona, España: Graó.
- (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Barcelona, España: Graó.
- Carratalá, F. (2013). *La comunicación lingüística como competencia transversal* (1.ª ed.). Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Casado Velarde, M. (2000). Otros procesos morfológicos: acortamientos, formación de siglas y acrónimos. En I. Bosque y V. Demonte. (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 5075-5096). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Catalá, A. V. (2013). Evaluar en la clase de lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* (63), 61-72. Recuperado el 26 de abril de 2018, de https://issuu.com/editorialgrao/docs/tx063_z
- DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOCM núm. 118, de 20 de mayo de 2015. Recuperado el 28 de abril de 2018, de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF
- Educarchile (2013). Evaluación de la creatividad [Entrada en blog]. *Evaluación para el aprendizaje*. Santiago, Chile. Recuperado el 25 de mayo de 2018, de <http://bit.ly/2RsHrUZ>
- Escandell Vidal, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad* (1.ª ed.). Madrid, España: Akal.
- Escandell Vidal, M. V. y Leonetti, M. (2011). El estudio de la lengua: comunicación y gramática. En U. Ruiz Bikandi. (Coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 61-79). Barcelona, España: Graó.

- Espinosa Reverte, M. D. (2014). *La creación léxica en el lenguaje publicitario* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Jaén. Recuperado el 1 de junio de 2018, de <http://bit.ly/2DYWe7m>
- Felú Arquiola, E. (2009). Palabras con estructura interna. En E. De Miguel. (Coord.), *Panorama de la lexicología* (pp. 51-82). Barcelona, España: Ariel.
- Ferraz Martínez, A. (1996). *El lenguaje de la publicidad* (3.ª ed.). Madrid, España: Arco Libros.
- Fontich, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas*, 1 (2), 38-57. Recuperado el 28 de marzo de 2018, de <http://bit.ly/2y013Ig>
- (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Literature*, 6 (3), 1-19. Recuperado el 28 de marzo de 2018, de <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v6-n3-fontich>
- (2014). La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. Un marco para el debate. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (67), 7-15.
- Fundéu BBVA (2005). *La Fundación del Español Urgente*. Recuperado el 16 de marzo de 2018, de <https://www.fundeu.es>
- Gallego, Á. J. (febrero, 2018). Teaching language in Secondary Education. Showing students that there are things to discover, questions to ask, etc. Trabajo presentado en un seminario de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Recuperado el 15 de mayo de 2018, de <http://bit.ly/2IF2NdY>
- Garrido Medina, J. (2000). Los actos de habla. Las oraciones imperativas. En I. Bosque y V. Demonte. (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3879-3928). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Giammatteo, M. (2013). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. *Signos ELE*, (7), 1-16. Recuperado el 30 de marzo de 2018, de <http://bit.ly/2O5vd6Q>
- Gómez Torrego, L. (2005). Transgresiones en el español de la publicidad. En S. Robles Ávila. (Ed.), *Aspectos y perspectivas del lenguaje publicitario* (pp. 93-125). Universidad de Málaga. Málaga, España: Analecta Malacitana.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)* (1.ª ed.). Madrid, España: Cátedra.

- GREAL (2016). *Grupo de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües*. Recuperado el 5 de abril de 2018, de <http://grupsderecerca.uab.cat/greal/ca>
- GrOC (2018). *Gramática orientada a las competencias*. Recuperado el 7 de abril de 2018, de <http://groc.info/es/>
- Jover, G. (1999). *Formación de palabras en español* (1.ª ed.). Barcelona, España: Octaedro.
- (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En C. Lomas. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 69-83). Barcelona, España: Octaedro.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado el 4 de junio de 2018, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Lomas, C. (2006). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, pp. 21-33. Conserjería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. Recuperado el 27 de marzo de 2018, de <http://bit.ly/2O8NG2v>
- (2014a). El aprendizaje de la competencia mediática. En C. Lomas. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 123-134). Barcelona, España: Octaedro.
- (Ed.). (2014b). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1.ª ed.). Barcelona, España: Octaedro.
- López Montero, R. (2016). Actos de habla en el lenguaje publicitario escrito del periódico rural *La voz del Pacífico*. *RECIAL (Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Áreas Letras)*, 7 (10). Recuperado el 10 de abril de 2018, de <http://bit.ly/2OEjCLt>
- López Mora, P. (2005). La persuasión en el lenguaje de la publicidad. En S. Robles Ávila. (Ed.), *Aspectos y perspectivas del lenguaje publicitario* (pp. 147-164). Universidad de Málaga. Málaga, España: Analecta Malacitana.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura* (1.ª ed.). Madrid, España: Síntesis.
- Mantecón Ramírez, B. y Zaragoza Canales, F. (1998). La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria. *Rev. Interuniv. Form. Profr.*, (31), 75-89. Recuperado el 30 de marzo de 2018, de <http://bit.ly/2O8eZtC>

- Martínez Rodrigo, S. (2005). El mensaje en la publicidad audiovisual. En S. Robles Ávila. (Ed.), *Aspectos y perspectivas del lenguaje publicitario* (pp. 45-68). Universidad de Málaga. Málaga, España: Analecta Malacitana.
- Mediagenia gestión creativa (2017). *Las agencias de publicidad más influyentes de España*. Recuperado el 1 de junio de 2018, de <http://bit.ly/2OB1JNC>
- Méndiz Noguero, A. (2005). Publicidad y valores. Pragmática y ética del texto publicitario. En S. Robles Ávila. (Ed.), *Aspectos y perspectivas del lenguaje publicitario* (pp. 15-28). Universidad de Málaga. Málaga, España: Analecta Malacitana.
- Milian, M. (2004). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (37), 36-51. Recuperado el 27 de marzo de 2018, de <http://bit.ly/2RqNkCf>
- Moreno, V. (2014). El aprendizaje de la competencia escrita. En C. Lomas. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 97-109). Barcelona, España: Octaedro.
- Navarro Asencio, E. (Coord.), Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S. y Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa* (1.^a ed.). Universidad Internacional de La Rioja. La Rioja, España: UNIR Editorial.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística* (1.^a ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Piedrahita Cuesta, L. (2015). El ojo boquiabierto [Entrada en blog]. *Luis Piedrahita*. Recuperado el 11 de marzo de 2018, de <http://luispiedrahita.com/blog/>
- Pons Griera, L. (2005). Mensajes de doble lectura. Publicidad y polisemia. En S. Robles Ávila. (Ed.), *Aspectos y perspectivas del lenguaje publicitario* (pp. 69-91). Universidad de Málaga. Málaga, España: Analecta Malacitana.
- Portolés, J. (2007). *Pragmática para hispanistas* (1.^a ed.). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso* (1.^a ed.). Madrid, España: Narcea.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado el 9 de febrero de 2018, de <http://www.rae.es>
- (2017). *Nueva gramática básica de la lengua española* (7.^a ed.). Barcelona, España: Espasa.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015. Recuperado el 28 de abril de 2018, de <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Reyes, G. (2011). *El abecé de la pragmática* (9.^a ed.). Madrid, España: Arco Libros.
- Robles Ávila, S. (Ed.). (2005a). *Aspectos y perspectivas del lenguaje publicitario* (1.^a ed.). Universidad de Málaga. Málaga, España: Analecta Malacitana.
- (2005b). Consideraciones sobre el léxico de la publicidad. En S. Robles Ávila. (Ed.), *Aspectos y perspectivas del lenguaje publicitario* (pp. 127-146). Universidad de Málaga. Málaga, España: Analecta Malacitana.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 87-118. Recuperado el 30 de marzo de 2018, de <http://bit.ly/2IBC0PA>
- Santos García, M. (2016-2017). *La comunicación persuasiva en el lenguaje publicitario* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Rioja. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002448.pdf
- Socrative (2018). *Socrative by MasteryConnect*. Recuperado el 20 de febrero de 2018, de <https://www.socrative.com/index.html>
- Tolchinsky, L. (2011). La lengua como herramienta de aprendizaje. En U. Ruiz Bikandi. (Coord.), *Lengua Castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 23-41). Barcelona, España: Graó.
- Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras* (1.^a ed.). Madrid, España: Gredos.
- Vicente Mateu, J. A. y Vicente Ruiz, P. A. (2013). *Enseñar y aprender lengua* (1.^a ed.). Madrid, España: Síntesis.
- Zayas, F. (2006a). Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps y F. Zayas. (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, pp. 17-30. Barcelona, España: Graó.
- (2006b). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. En M. E. García Gutiérrez. (Coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, (1), 69-104. Murcia, España: Corpobell. Recuperado el 27 de marzo de 2018, de <http://bit.ly/2E134sX>

Enlaces de *YouTube*:

- Anuncios de cervezas (2012). *Calsberg 1993 – Posiblemente la mejor cerveza del mundo.Cierre de bar.wmv* [vídeo]. Recuperado de <http://bit.ly/2pCcJ96>
- Banco Santander España (2017). *Digilosofía – La filosofía digital del Santander* [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1-CWekBBanI>
- Colon España (2017). *Anuncio Power Gel Caps de Colon* [vídeo]. Recuperado de <http://bit.ly/2IFfup5>
- El Publicista (2018). *Cliqui, cliqui y a elegir, de Dommo para Just Eat*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=q_K28Rs-N1Y
- Grimaldi Lines (2017). *Spot 30'' Grimaldi Lines España 2017 – Castigliano* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qhP4K-oclw4>
- IDental España (2018). *Únete a la dentocracia de IDental* [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BO6z0Gpa8Lo>
- IPMARK (2016). *Deliciosa Calma–Campofrío* [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aZSSiYvgxsU>
- L'Oréal Paris España (2012). *Nueva Máscara de Pestañas Volumen Million Excess de L'Oréal Paris* [vídeo]. Recuperado de <http://bit.ly/2ybC6c0>
- Los mejores anuncios de siempre y de hoy (2018). *Anuncios HD Juegaterapia I Will Survive* [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JqypgbpU6u0>
- Mindundis (2017). *Anuncio Rebajas de enero El Corte Inglés Quiéreteme – Publicidad Comercial 2017* [vídeo]. Recuperado de <http://bit.ly/2IAreJD>
- Mutua Madrileña (2017). *El primero en los semáforos: una Mutuera también puede, pero con un seguro de moto más barato* [vídeo]. Recuperado de <http://bit.ly/2yfaRgR>
- Takis España (2018). *Spot Takis: ¿takismiquis o tiquismiquis? | 2018 (España) 3 de 3* [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DMNGOWGsBac>
- ZumosJuver (2013). *Disfruta la Fruta | Juver* [vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4epsyY8zW50>

10. Anexos

10.1. Anexo 1: Cuestionario inicial

CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO INICIAL

1. ¿Qué crees que es la publicidad?
 - a. Transmisión de información a través de medios de comunicación, como la televisión o la radio.
 - b. Divulgación de anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores o usuarios.
 - c. Divulgación de anuncios que esconden información, confunden a los posibles compradores o que los engañan económicamente.
2. ¿Serías capaz de hacer un anuncio?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Tal vez
3. ¿Accedes a la publicidad a través de la prensa escrita?

1 (poco) – 2 – 3 – 4 – 5 (mucho)
4. ¿Accedes a la publicidad a través de la radio?

1 (poco) – 2 – 3 – 4 – 5 (mucho)
5. ¿Accedes a la publicidad a través de la televisión?

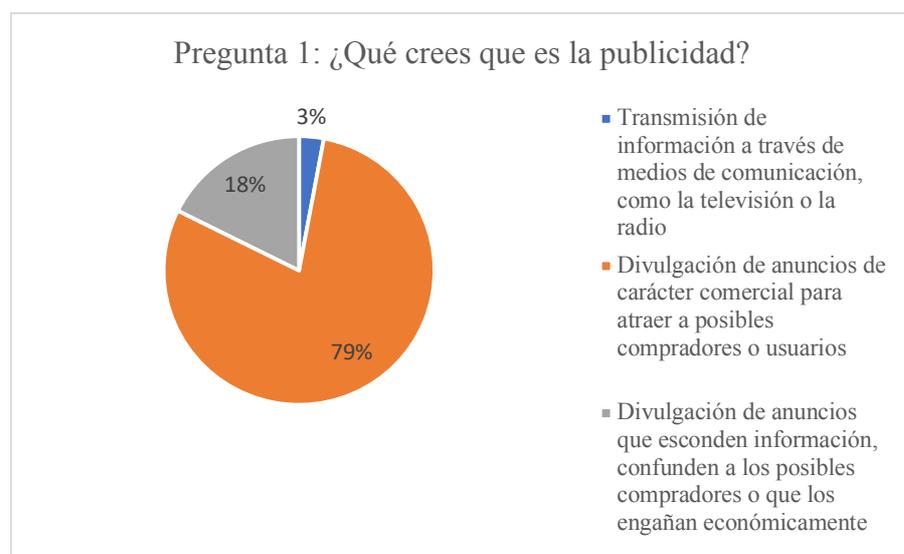
1 (poco) – 2 – 3 – 4 – 5 (mucho)
6. ¿Accedes a la publicidad a través de internet?

1 (poco) – 2 – 3 – 4 – 5 (mucho)
7. ¿Accedes a la publicidad a través de los grandes carteles urbanos?

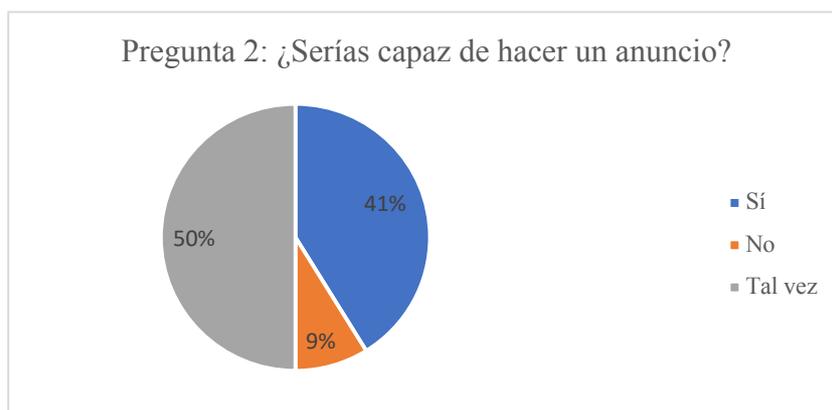
1 (poco) – 2 – 3 – 4 – 5 (mucho)
8. ¿Qué se pretende con un anuncio publicitario?
 - a. Informar de un suceso
 - b. Mostrar un producto y convencer al receptor para que lo compre
 - c. Opinar sobre un suceso de actualidad
9. ¿Crees que a veces la publicidad te obliga a comprar o a hacer algo?
 - a. Sí
 - b. No

- c. Tal vez
10. ¿Te resultan los textos publicitarios más auténticos o reales que los textos literarios?
- Sí
 - No
11. ¿Con qué claridad recuerdas los mecanismos de creación de palabras (derivación, composición, parasíntesis...)?
- 1 (poco) – 2 – 3 – 4 – 5 (mucho)
12. Cuando los estudiaste, ¿cómo te parecieron?
- 1 (fáciles) – 2 – 3 – 4 – 5 (difíciles)
13. ¿Crees que eres creativo? ¿Serías capaz de crear nuevas palabras inexistentes en español?
- Sí
 - No
 - Tal vez
14. ¿Crees que el lenguaje es fijo o que es positivo crear nuevas palabras?
- El lenguaje es fijo
 - Es positivo crear nuevas palabras

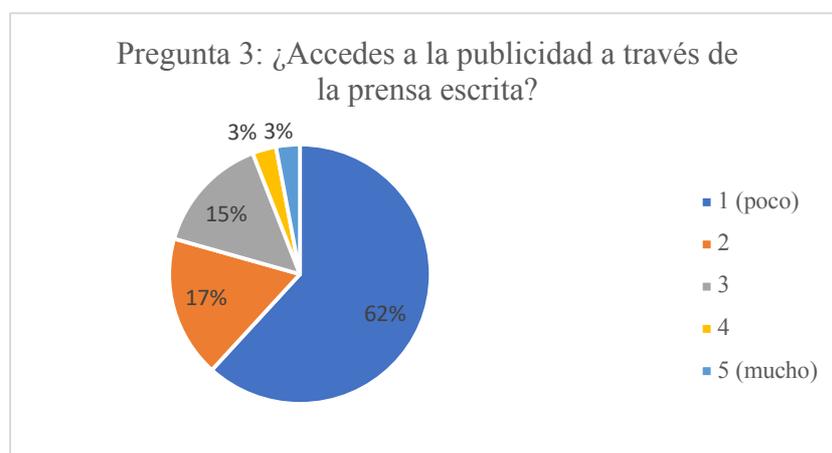
10.2. Anexo 2: Resultados del cuestionario inicial



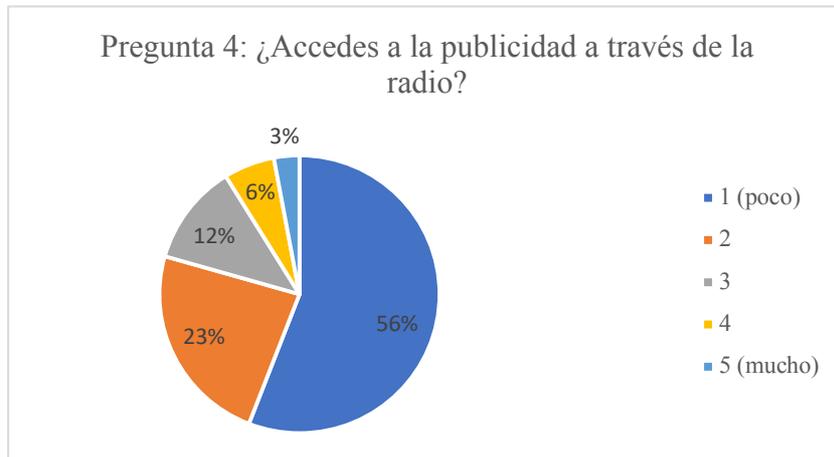
Los resultados que se observan en las respuestas de la primera pregunta muestran que la mayoría de los estudiantes (veintisiete de treinta y cuatro alumnos) consideraba acertadamente, antes de comenzar la secuencia didáctica, que la publicidad es la divulgación de anuncios para atraer a compradores o usuarios. Sin embargo, es de destacar el hecho de que un 18%, es decir, seis alumnos de treinta y cuatro, confundiera la publicidad con la publicidad encubierta (la tercera opción).



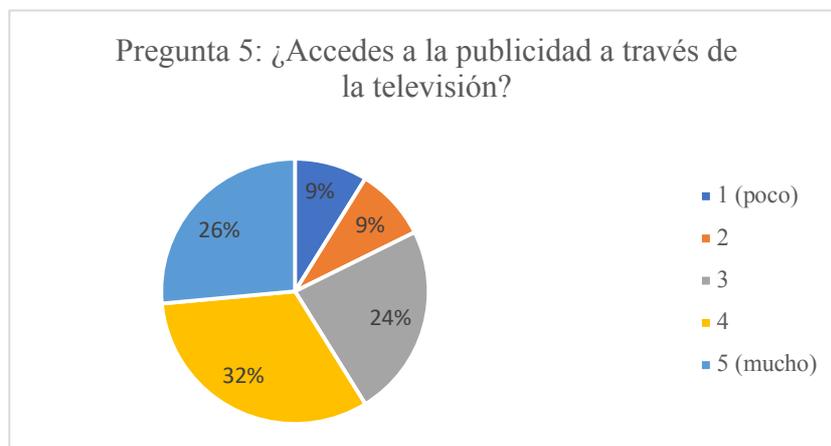
Con respecto a la segunda cuestión, es cierto que los estudiantes se sienten cómodos al responder “tal vez”, puesto que no se posicionan ni positiva ni negativamente. Esto explica que la mitad de los alumnos eligieran esa respuesta. Con todo, sorprende que un 41% (catorce de treinta y cuatro) respondiera que sí sería capaz de hacer un anuncio. Solamente un 9% (tres estudiantes) dijo directamente que no se vería capaz. Estos datos son muy alentadores porque, aunque la cuarta unidad no se pudo aplicar en el centro educativo por limitación de tiempo, se demuestra que sería factible realizar con resultados positivos la actividad final de la secuencia didáctica.



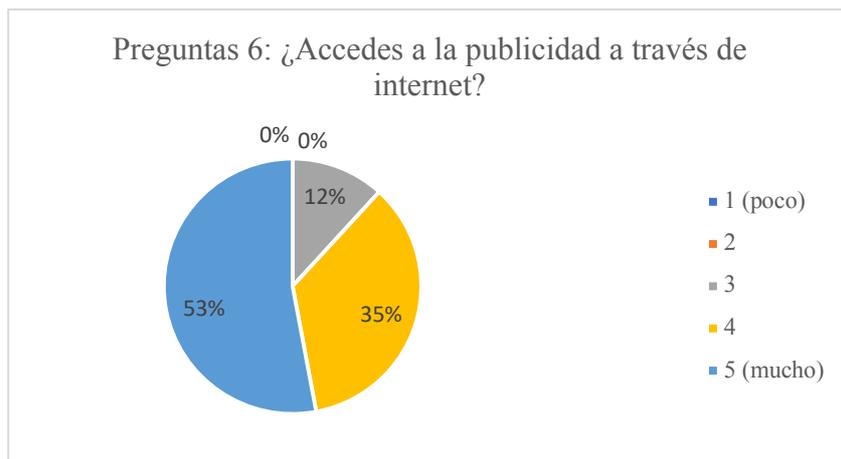
Teniendo en cuenta la era tecnológica en la que nos encontramos y que nuestros estudiantes son ya nativos digitales, era esperable que la mayor parte de ellos apenas accediera a la publicidad a través de la prensa escrita. Solamente dos alumnos marcaron la casilla de cuatro y cinco.



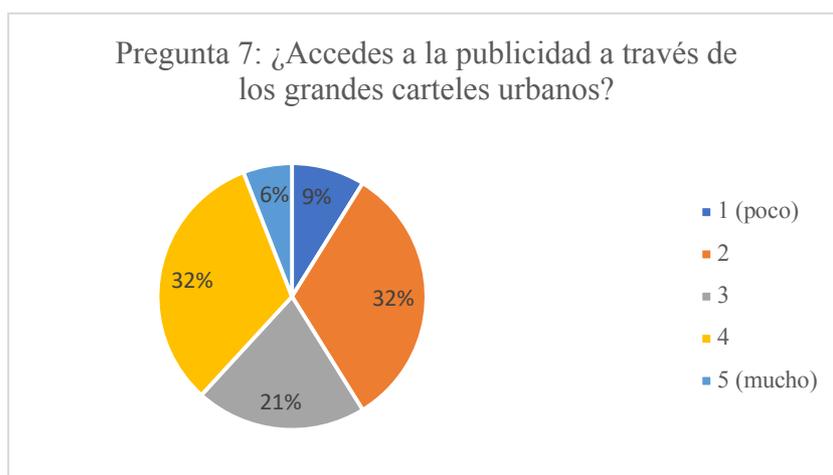
Lo mismo ocurre con la radio. Tan solo tres estudiantes acceden con frecuencia a la publicidad a través de este medio.



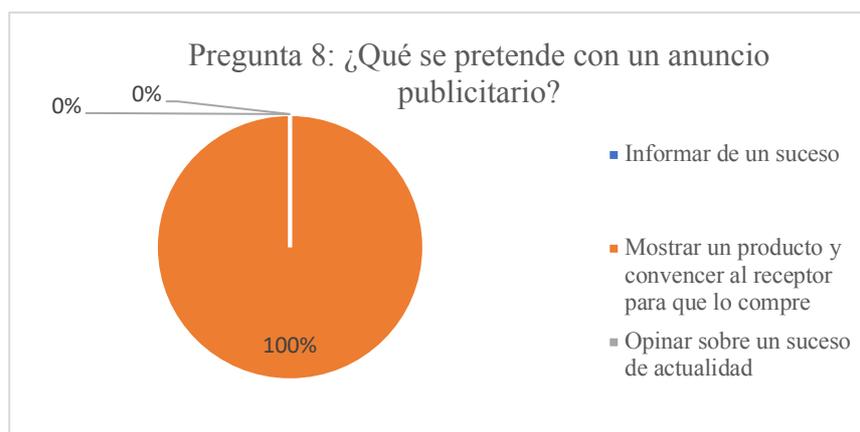
La situación cambia cuando les preguntamos por la publicidad recibida a través de la televisión. Más de la mitad de los alumnos (veinte de treinta y cuatro) accede a ella por este medio, frente a seis estudiantes que marcaron la casilla del uno y del dos.



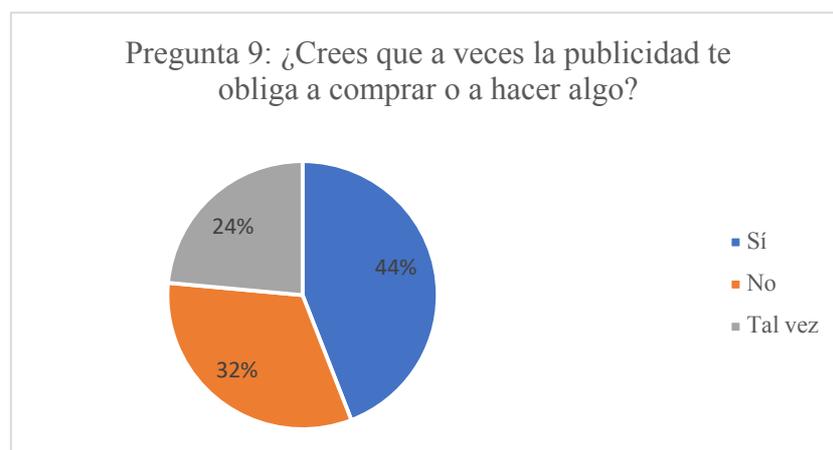
En esta línea se dirigen las respuestas de la sexta pregunta. Un 88% respondió que accede a la publicidad por internet frecuentemente y ningún estudiante marcó la opción de uno o dos (poco).



La realidad cambia cuando les preguntamos por los carteles urbanos. Un 59% de los estudiantes se posicionó entre la tres y la cinco, es decir, entre la opción de frecuentemente, frente al 41% restante que señaló que accedía poco a la publicidad a través de este medio. Por tanto, aunque no hay una equivalencia exacta entre una opción y otra, sí que es posible observar que no hay una elección predominante, como sí que ocurría en otros casos.

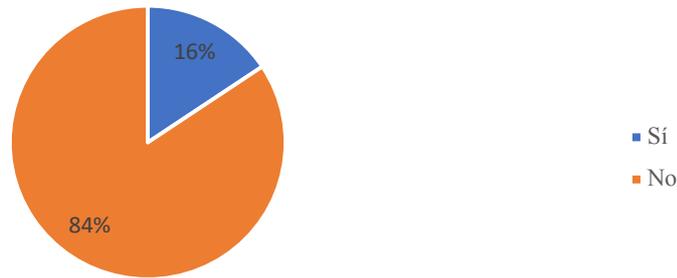


En cuanto a la octava pregunta, todos los alumnos identificaron correctamente la intención de los anuncios publicitarios, algo muy importante teniendo en cuenta la transversalidad de la propuesta didáctica y el tema de los actos de habla directivos empleados en publicidad.



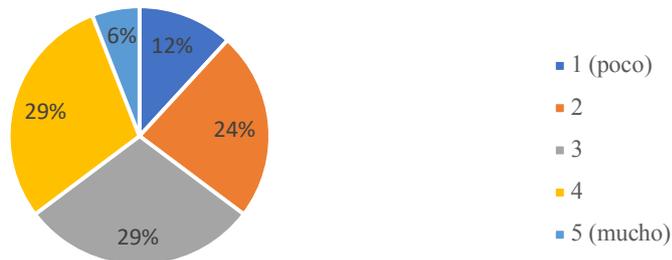
En este sentido, es también fundamental el resultado de la novena cuestión. No hay una tendencia clara: un 44% (quince alumnos de treinta y cuatro) sostuvo que la publicidad sí obliga al receptor a comprar o a realizar una determinada acción; en cambio, un 32% (once estudiantes) respondió que no y un 24% (ocho alumnos) que tal vez. Por tanto, los estudiantes no perciben claramente la intención persuasiva de los textos publicitarios.

Pregunta 10: ¿Te resultan los textos publicitarios más auténticos o reales que los textos literarios?



Resulta muy interesante el resultado de esta pregunta. Por su diseño y cercanía con la realidad, los textos publicitarios podrían parecer más auténticos que los literarios. Sin embargo, un 84% (veintisiete estudiantes), esto es, la gran mayoría, no lo cree.

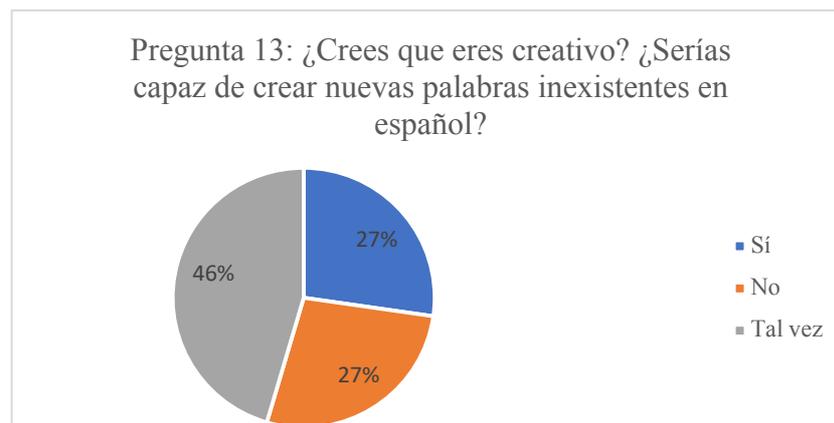
Pregunta 11: ¿Con qué claridad recuerdas los mecanismos de creación de palabras (derivación, composición, parasíntesis...)?



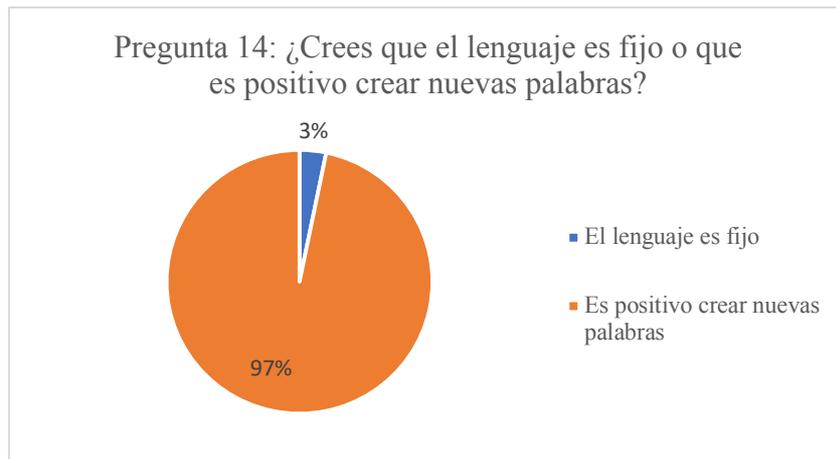
Las respuestas en la pregunta undécima son variadas. Un 12% (cuatro estudiantes) recordaba con poca claridad los mecanismos de creación de palabras. En el polo opuesto, solo un 6% (dos alumnos) dijo que los recordaban con mucha precisión. En un término intermedio, un 29% (diez estudiantes) marcó la opción de cuatro y otro 29% la de tres. Sorprende que un 24% (ocho alumnos) señalara la opción de dos, puesto que ello significa que, en pleno final de curso, muchos de los estudiantes de 1.º de Bachillerato no se acuerdan con exactitud de los procedimientos morfológicos de formación de palabras.



En lo relativo a la dificultad de este tema, un 43% (catorce alumnos) considera que son relativamente fáciles, frente a un 39% (trece estudiantes), que se posiciona en un término medio. Por tanto, podemos concluir señalando que, en general, no es un contenido que entrañe demasiada dificultad para los alumnos.



De nuevo, las respuestas a la pregunta trece son diversas. Un 46% (quince estudiantes) señaló que tal vez serían capaces de crear neologismos. Por otro lado, un 27% (nueve alumnos) se posicionó en el no y otro 27% se decantó por el sí, por lo que los resultados son similares. Ha sido interesante tener todo esto en cuenta, ya que en la unidad dos de la secuencia didáctica se propone un ejercicio en el que los estudiantes tienen que crear una palabra inexistente en español.



Por último, un 97% de los alumnos indicó convenientemente que el lenguaje no es fijo y que es pertinente crear nuevas palabras para designar realidades que no tienen un término con el que denominarse.

10.3. Anexo 3: *Dossier* para el alumno

LOS TEXTOS PUBLICITARIOS

10.3.1. *Unidad 1: Introducción a los textos publicitarios*

La **publicidad** es una forma de comunicación que consiste en la difusión de anuncios con el objetivo comercial de llamar la atención y cautivar a posibles compradores o usuarios.

EJERCICIO 1

A continuación, mira y analiza el vídeo de un anuncio publicitario visual que apareció el año pasado en los medios de comunicación: <http://bit.ly/2IAreJD>

- ¿Cuál crees que es el emisor del anuncio? ¿Y el receptor?
- ¿Qué canal comunicativo se emplea para transmitirlo?
- ¿Cuál es la intención del anuncio?
- ¿Qué elementos empleados en él te llaman la atención como receptor?
- ¿Te sorprende alguna palabra que aparece en el anuncio?

Métete en el siguiente enlace y lee la opinión de la Fundéu BBVA acerca del tema: <http://bit.ly/2P6fpNy>

Quiérete

EJERCICIO 2

Una vez que has reflexionado con estas preguntas, determina si los rasgos de la siguiente lista caracterizan o no a este anuncio y, en general, a un texto publicitario:

- Brevedad
- Condensación
- Originalidad
- Presencia de un eslogan²⁵
- Musicalidad
- Función persuasiva
- Colores e imágenes atrayentes
- Interpelación al destinatario
- Juego de palabras

EJERCICIO 3

Imagina que eres un investigador. Dedicar un día completo a averiguar cómo afecta la publicidad en tu día a día. Determina cuántos anuncios o discursos publicitarios aparecen de media cuando escuchas la radio, ves la televisión, estás en el instituto, navegas por internet... Por ejemplo, puedes centrarte en contabilizar los anuncios que aparecen en una hora de televisión. Después, en clase, escribe un pequeño texto donde analices la situación, expongas tu opinión sobre la publicidad y señales si condiciona mucho o poco a nuestras vidas. En el caso de que creas que la cantidad de anuncios es excesiva, puedes proponer alguna medida para disminuir su presencia o regularizarla.

EJERCICIO 4

¿Seguro que has percibido toda la publicidad en la investigación del ejercicio 3? ¿Crees que los anuncios publicitarios te muestran toda la verdad o toda la realidad?

²⁵ Definición de *eslogan* según el diccionario académico: “Fórmula breve y original, utilizada para publicidad, propaganda política, etc.” (<http://dle.rae.es/?id=GR97ipV>)

La **publicidad encubierta** es la que aparece de forma sutil sobre todo en películas, programas o series de televisión. Por ejemplo, en MasterChef Junior, cuando expulsan a uno de los niños, suelen regalarle a cambio juguetes, móviles, bicicletas... y muchas veces o se enseña la marca o esta aparece en la sección de agradecimientos del programa.

A continuación, piensa en películas, series u otros programas donde se emplee este tipo de publicidad y coméntalos con un compañero. También os podéis fijar en las redes sociales y en los famosos *influencers* y *youtubers*. En los enlaces siguientes²⁶, encontraréis dos ejemplos concretos de publicidad encubierta:

- <http://bit.ly/2QALKQG>
- <http://bit.ly/2rwFU4R>

10.3.2. Unidad 2: Los mecanismos de creación de palabras

EJERCICIO 1

Lee los siguientes grupos de palabras y reflexiona a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos constitutivos observas en las palabras?
- ¿Qué nombre reciben? ¿Prefijos o sufijos?
- ¿Ves algún significado común entre los grupos de palabras? Intenta averiguarlo.

Grupo 1: adorable, aceptable, aconsejable, comparable

Grupo 2: actuación, acreditación, adquisición, amputación

Grupo 3: preaviso, preacuerdo, preventa, preexistencia

Grupo 4: excónsul, exnovio, exmarido, expresidente

Grupo 5: empequeñecer, embellecer, empobrecer, empalidecer

Recuerda: el **sufijo** es el morfema derivativo que aparece detrás de la raíz, frente a los **prefijos**, que aparecen delante.

²⁶ Por una cuestión de derechos de autor, en lugar de reproducir las imágenes originales, se remite a la página web de donde proceden.

EJERCICIO 2

Elige un prefijo y un sufijo de las siguientes dos listas:

○ Sufijos:

- *-dad*
- *-dura*
- *-ción*
- *-ísimo*

○ Prefijos:

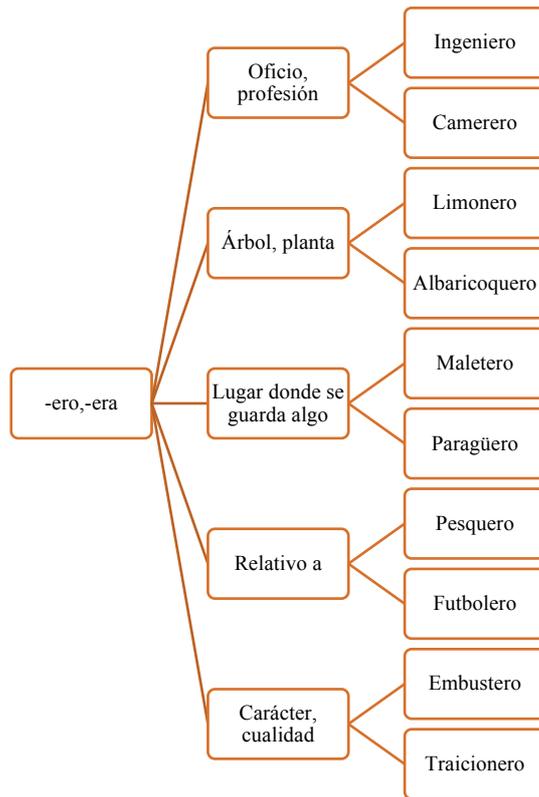
- *Anti-*
- *Auto-*
- *Sub-*
- *Pre-*

A continuación, piensa en lo que pueden significar. Después, accede a la página del diccionario de la RAE (<http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>) y escríbelo en el buscador. Dependiendo de lo que hayas escrito (prefijo/sufijo), con el ratón pulsa en el apartado situado al lado del buscador donde pone “por palabras” y selecciona “empieza por” o “termina en”. De las palabras que aparezcan, selecciona cinco y pincha sobre ellas para ver lo que significan (p. ej. *-ble*. *Abarcable*: que se puede abarcar). Una vez que has observado las definiciones y las distintas acepciones que pueden aparecer, intenta seleccionar las que veas comunes entre las cinco (p. ej. *abarcable*: que se puede abarcar; *imaginable*: que se puede imaginar). Averigua cuál es el significado del prefijo o sufijo a partir de las definiciones y comprueba si estabas en lo correcto.

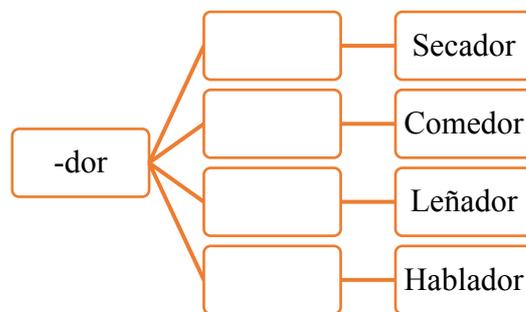


EJERCICIO 3

Los prefijos y sufijos que aparecían en el anterior ejercicio poseían, en términos generales, un único significado. Por ejemplo, *sub-* tiene el significado de ‘bajo’ en palabras como *subacuático* o *subcampeón*. Sin embargo, existen afijos con varios significados:



Ahora, tomando como referencia este mapa conceptual, intenta reconocer los diferentes significados que puede tener el sufijo *-dor* guiándote por las siguientes palabras: *secador*, *comedor*, *leñador*, *hablador*.



Para comprobar si has identificado bien los significados del sufijo, introdúcelo en el buscador del diccionario electrónico de la RAE; allí, te aparecerá la mayoría de ellos.

EJERCICIO 4

Lee el siguiente texto (versión de un partido retransmitido por *Mundo Deportivo*):

Menos de media hora para el partidazo de Champions League. ¡Qué poco queda para que arranque el duelo! El Real Madrid, curiosamente, vestirá camiseta negra;

el Bayern, por su parte, llevará camisetas rojas. ¡Los jugadores ya calientan con ejercicios de posesión de baloncejo! ¡Huele a futbolito! En este momento, saltan los jugadores al campo y suena el himno de la Champions. ¡Empieza el partido! Benzemá, el delantero centrote del Real Madrid, avanza con el balón, pero Joshua Kimmich, el defensor contrario, se lo quita de una pataducha...

Encuentra los sufijos apreciativos presentes en el texto y reflexiona con un compañero acerca del valor positivo o negativo que pueden tener. Después, piensa en tu propio vocabulario. ¿Utilizas muchos afijos apreciativos? ¿Cuáles y en qué palabras? ¿Con qué intención los empleas?

EJERCICIO 5

Por grupos, identificad las palabras con estructura interna y sus componentes que observáis en la viñeta del enlace siguiente. Teniendo en cuenta el significado del afijo, tratad de averiguar el significado de las palabras. Después, comprobadlo en el diccionario, poned en común vuestras ideas y decidid por qué el autor, Forges, emplea todas esas palabras y qué quiere mostrar con su viñeta.

<http://bit.ly/2L6dHux>

EJERCICIO 6

Recuerda: la **parasíntesis** consiste en la adición a una base de un prefijo y un sufijo a la vez. Este proceso da lugar a verbos, como *atardecer*, *atontar*, *endulzar...*, o a adjetivos, como *enrojecido*, *anaranjado...*

Ahora reflexionemos sobre el lenguaje.

“Pero es Risto quien más momentos está protagonizando. Una de las concursantes le hizo **enrojecer**, proclamando su amor hacia él” (El Nacional.cat).

- ¿Cuáles son el prefijo y el sufijo de la palabra en negrita?
- ¿Existe el término *enrojo*?
- ¿Existe el término *rojecer*?

“Una furgoneta robada en Culleredo fue la utilizada para **alunizar** y robar en talleres Churrillo de Láncara” (La voz de Galicia).

- ¿Cuáles son el prefijo y el sufijo de la palabra en negrita?
- ¿Existe el término *aluna*?
- ¿Existe el término *lunizar*?

La clave para que reconozcas este tipo de construcciones consiste en ver que no existe la formación intermedia prefijo + base ni base + sufijo.

EJERCICIO 7

Recuerda: la **composición** es un proceso morfológico de creación de palabras que consiste en fusionar dos bases léxicas. Por ejemplo: *pelo + rojo = pelirrojo*; *saca + corchos = sacacorchos*. Las bases léxicas no tienen por qué ser siempre simples (*hablante* en *hispanohablante*); incluso pueden ser bases cultas de origen grecolatino (*filología*). Existen dos tipos de compuestos:

- Compuestos propios o léxicos: la fusión es completa, de ahí que las bases se escriban juntas, con un único acento y sin la posibilidad de que la primera admita derivación: *pelirrojo, telaraña, aparcacoches*, etc.
- Compuestos sintagmáticos: la fusión no es completa, por lo que aparecen separados, tienen dos acentos distintos y a veces llevan guion: *problema clave, político-económico, falda pantalón, llave inglesa*.

Teniendo en cuenta esta teoría, intenta extraer a partir de los siguientes ejemplos los rasgos que caracterizan a la mayoría de las palabras compuestas:

- *Altavoz* / **vozalta*
- *Lavavajillas* / **Lavavajillas y platos*
- *Aparcacoches* / **aparcabuenoscoches*

Para comprobarlo, une las características que te mostramos a continuación con los ejemplos anteriores:

- No se puede coordinar uno de los elementos que hay dentro de la palabra compuesta con otra palabra.
- No se pueden modificar los elementos que están dentro de la palabra compuesta; por ejemplo, con un adjetivo.
- La mayoría de los compuestos tiene un orden fijo.

EJERCICIO 8

Recuerda: la lengua tiene otros procedimientos de formación de palabras al margen de la derivación y la composición. La creación de **siglas** es uno de ellos. Estas se forman con las iniciales de varias palabras que constituyen una expresión compleja o un grupo sintáctico (ONU: Organización por las Naciones Unidas; IBI: Impuesto sobre Bienes Inmuebles, etc.). Las siglas pueden pronunciarse deletreando (DNI) o no (OTAN).

OT

Reflexiona acerca de la cantidad de siglas que los comercios o los anuncios publicitarios emplean en tu propio barrio o por la zona donde te sueles mover y apúntalos. Después, averigua cuáles son las palabras que esconden. Pista: puedes fijarte en entidades bancarias.

Como has podido comprobar, el empleo de las siglas es muy habitual y da mucho juego. De hecho, el poeta Dámaso Alonso trató este tema en uno de sus poemas:

“La invasión de las siglas”

(Poemilla muy incompleto)

A la memoria de Pedro Salinas, a
quien en 1948 oí por primera vez
la troquelación «siglo de siglas»

USA, URSS.
USA, URSS, OAS, UNESCO:
ONU, ONU, ONU
TWA, BEA, K.L.M., BOAC
¡RENFE, RENFE, RENFE!

FULASA, CARASA, RULASA,
CAMPASA, CUMPSA, KIMPSA;
FETASA, FITUSA, CARUSA,
¡RENFE, RENFE, RENFE!

¡S.O.S., S.O.S., S.O.S.,
¡S.O.S., S.O.S., S.O.S.!

Vosotros erais suaves formas:
INRI, de procedencia venerable,

S.P.Q.R., de nuestra nobleza heredada.
Vosotros nunca fuisteis invasión.
Hable
al ritmo de las viejas normas
mi corazón,
porque este gris ejército esquelético
siempre avanza
(PETANZA, KUTANZA, FUTRANZA);
frenético
con férreos garfios (TRACA, TRUCA, TROCA)
me oprime,
me sofoca,
(siempre inventando, el maldito, para que yo rime:
ARAMA, URUMA, ALIME,
KINDO, KONDA, KUNDE).
Su gélida risa amarilla
brilla
sombria, inédita, marciana.
Quiero gritar y la palabra se me hunde
en la pesadilla
de la mañana.

Legión de monstruos que me agobia,
fríos andamiajes en tropel:
yo querría decir madre, amores, novia;
querría decir vino, pan, queso, miel.
¡Qué ansia de gritar
muero, amor, amar!

Y siempre avanza:
USA, URSS, OAS, UNESCO,
KAMPSA, KUMPSA, KIMPSA,
PETANZA, KUTANZA, FUTRANZA...

¡S.O.S., S.O.S., S.O.S.!
Oh, Dios, dime,
¿hasta que yo cese,
de esta balumba
que me oprime,
no descansaré?

¡Oh dulce tumba:
una cruz y un R.I.P.!

EJERCICIO 9

Otro mecanismo de creación de palabras es el **cruce léxico**, que es la fusión de dos palabras sin llegar a formar un compuesto, puesto que comparten material. Por ejemplo, *comunárquicos* se ha creado fusionando las palabras *comunista* y *anárquico*; *tabléfono* surge de la unión de *tableta* y *teléfono*.

Analiza los ejemplos que te proponemos a continuación, los elementos que los forman e identifica con tu compañero qué efecto pueden producir en el lector:

- *Amigovio*

- *Infoxicación*
- *Itañol*
- *Diputeado*

EJERCICIO 10

El famoso humorista y escritor Luis Piedrahita colabora desde 2012 en el programa de radio *La ventana* (Cadena SER) de Carles Francino con la sección *Faltan las palabras*, donde, en tono humorístico, crea palabras inexistentes en español, pero necesarias para nombrar una entidad o un sentimiento. Normalmente, juega con palabras ya existentes y modifica algún elemento constitutivo de la palabra por otro.

Por ejemplo: *cataculpa* es un mecanismo de defensa que consiste en culpar al que no está delante, es decir, lanzar mecánicamente la culpa lo más lejos posible.

- Para crear este sustantivo, Piedrahita se ha valido del sustantivo *catapulta*, que puede significar “máquina militar antigua para arrojar piedras o saetas” o “mecanismo lanzador de aviones para facilitar su despegue en plataformas u otros espacios reducidos” (RAE, 2014).
- Lo ha creado para designar el acto mecánico que tenemos los seres humanos de no aceptar la culpa y de echársela a los demás.

Ahora es tu turno. A partir de una palabra inventada por Luis Piedrahita, tendrás que reflexionar sobre el lenguaje. Deberás encontrar las palabras existentes en las que se ha basado y explicar por qué ha creado una nueva, es decir, la realidad que quiere designar. Además, tendrás que averiguar el significado de la palabra inventada y comprobarlo en un audio donde el propio autor lo explica.

- *Ardolescencia*
 - Posible significado:
 - Palabras ya existentes:
 - Razón de la creación:

Para después... <http://bit.ly/2O7LVSW> (min. 19:15)

- *Culisión*
 - Posible significado:
 - Palabras ya existentes:
 - Razón de la creación:

Para después... <http://bit.ly/2pAxcl3> (min. 28:35)

- *Cablerinto*
 - Posible significado:
 - Palabras ya existentes:
 - Razón de la creación:

Para después... <http://bit.ly/2RqTZwf> (min. 22:05)

- *Risimilar*
 - Posible significado:
 - Palabras ya existentes:
 - Razón de la creación:

Para después... <http://bit.ly/2NnHrIT> (min. 29:00)

EJERCICIO 11

Imita a Piedrahita e intenta crear una palabra que, en el fondo, designe el sentimiento que os produce el sonido del despertador cuando suena a las siete de la mañana para ir al instituto. Puedes partir de la palabra *despertador*.

¿Quieres oír qué palabra inventó Piedrahita? <http://bit.ly/2zTBwln> (min. 40:05)

En **publicidad**, es frecuente utilizar **mecanismos de creación de palabras** para llamar la atención del receptor, sorprender e innovar.

Como podéis ver en el siguiente enlace (<http://bit.ly/2QEO21d>), la empresa de cosméticos y belleza *L’Oreal* crea el verbo *millonizar* en “¡**Milloniza tus pestañas!**” para mostrar al posible comprador que su máscara de pestañas *Volumen millón de pestañas excess* va a multiplicarlas por un millón.

El proceso de creación de palabras empleado es la **derivación**, ya que se utiliza el sustantivo *millón* como base léxica y el sufijo derivativo *-izar*, que, de acuerdo con la RAE, “forma verbos que denotan una acción cuyo resultado implica el significado del sustantivo o del adjetivo básicos” (RAE, 2014). De esta forma, igual que *carbonizar* significa “reducir a carbón un cuerpo orgánico” (RAE, 2014), es decir, hacer que ese cuerpo se convierta en carbón, con *millonizar* el publicista quiere mostrar que su producto hace que las pestañas se conviertan en millones de ellas.

Además de esta creación léxica, en el anuncio televisivo (<http://bit.ly/2ybC6c0>), se parte del verbo *millonizar* para producir el sintagma “cepillo millonizador”, donde el sufijo *-dor* aporta el significado de agente: un cepillo que *milloniza*.

EJERCICIO 12

A continuación, a través de los enlaces que te proporcionamos, observa los siguientes anuncios (vídeos y carteles publicitarios) e, igual que se ha hecho anteriormente con el anuncio de *L’Oreal*, identifica el mecanismo de creación de palabras empleado en cada caso y explica en qué consiste.

- <http://bit.ly/2yfaRgR>
<http://bit.ly/2Povrlp>

“Mutuera”, “mutueros”:

- <https://www.youtube.com/watch?v=BO6z0Gpa8Lo>
<http://bit.ly/2KYoAOM>

“Dentocracia”:

- <https://www.youtube.com/watch?v=DMNGOWGsBac>
<http://bit.ly/2KYLvzW>

“Takismiquis”:

- <https://www.youtube.com/watch?v=JqypgbpU6u0>

<http://bit.ly/2UmfDN5>

“Juegaterapia”:

- <https://www.youtube.com/watch?v=qhP4K-oclw4>
<http://bit.ly/2L0WPP5>

“Grimaldízate”

- <https://www.youtube.com/watch?v=1-CWekBBanI>
<http://bit.ly/2G3dJ7C>

Digilosofía

10.3.3. Unidad 3: Los actos de habla directivos

Recuerda: la unidad máxima de la comunicación es el **texto**, mientras que la mínima es el **enunciado**, que es una secuencia de palabras con valor comunicativo delimitada por unas pausas. Hay dos tipos:

- Enunciados oracionales: enunciado formado por un sujeto y un predicado; contiene por lo menos un verbo conjugado en forma personal. Subtipos:
 - Simples: *Compra el pan.*
 - Compuestos: *Compra el pan cuando vuelvas del instituto.*
- Enunciados no oracionales: se caracterizan por la ausencia de predicado y, por tanto, de verbo. Son sintagmas o grupos sintácticos que tienen valor comunicativo de forma autónoma: *¡Cuidado!* o *Una conferencia muy entretenida.*

EJERCICIO 1

Partiendo de los ejemplos que te proponemos, identifica los enunciados y el correspondiente tipo. Cuidado: puede haber más de un enunciado en cada ejemplo.

- “¿Por qué no te callas?”
<http://bit.ly/2QglHis>

- “Se ruega apagar el móvil antes de entrar en la sala de rayos x”

- - “Felicidades, mamá”
- “¿Por?”
<http://bit.ly/2RDXUFL>

- “Cierre la puerta al salir. Gracias”
<http://bit.ly/2AXW4Iz>

Cada vez que hablamos con alguien, decimos o escribimos algo, realizamos a la vez una acción con el lenguaje: por ejemplo, cuando felicitamos a un amigo por su cumpleaños, cuando nuestros padres nos aconsejan estudiar más, cuando nos comprometemos a no llegar tarde a casa, cuando nos quejamos por la nota de un examen, etc. Estas acciones reciben el nombre de **actos de habla o actos verbales**. En esos enunciados, podemos ver su contenido en sí mismo (*¡Muchas felicidades!*) y la intención que tiene el emisor con ese enunciado: felicitar a alguien.

De acuerdo con esto, podemos distinguir los siguientes tipos de actos:

- **Actos asertivos:** si un acto de habla es asertivo, puede ser verdadero o falso. Son actos asertivos las afirmaciones, las descripciones, las clasificaciones y las explicaciones. Por ejemplo: *Juan fuma*.
- **Actos directivos:** no pueden ser ni verdaderos ni falsos; el emisor pretende que el receptor realice una determinada acción, por lo que se pueden obedecer o no, aceptar o no. Son actos directivos las órdenes, las peticiones y los ruegos. Por ejemplo: *Se ruega no fumar*.
- **Actos compromisivos:** no pueden ser ni verdaderos ni falsos; se pueden cumplir o no, mantener o romper. Son actos compromisivos las promesas y los juramentos. Por ejemplo: *Si vuelves a fumar, (prometo que) te esconderé el paquete de tabaco*.
- **Actos expresivos:** son las felicitaciones, los pésames, los agradecimientos, las bienvenidas, etc. Por ejemplo: *Enhorabuena por haber dejado de fumar*.
- **Declaraciones:** al emitir una declaración, se está cambiando al mismo tiempo el mundo, es decir, las palabras que se dicen se corresponden con lo que se está haciendo en ese momento. Son declaraciones expresiones como *Os declaro marido y mujer, Dimito, Yo te bautizo, Te amo, Te juro*, etc., porque quien dice esos enunciados realiza la acción de dimitir, bautizar, amar, jurar...

Esta clasificación se realiza teniendo en cuenta la intención del emisor, es decir, en *Se ruega no fumar*, la intención del emisor es que el receptor del mensaje no fume, de ahí que lo ruegue; en *Enhorabuena por haber dejado de fumar*, el emisor quiere expresar una felicitación o enhorabuena. Para identificarlos, piensa en la intención del emisor con un verbo: por ejemplo, en *Enhorabuena por haber dejado de fumar*, la intención del emisor es *felicitar*. A continuación, encontrarás una lista de ejemplos de verbos para cada acto, que te ayudará a identificar la intención del emisor en cada enunciado.

1. **Verbos para actos asertivos:** admitir, afirmar, asegurar, confesar, criticar, contestar, decir, denunciar, indicar, informar, opinar, insistir, negar, etc.
2. **Verbos para actos directivos:** aconsejar, desaconsejar, avisar, consentir, exigir, invitar, mandar, obligar, ordenar, pedir, permitir, prohibir, rogar, etc.
3. **Verbos para actos compromisivos:** comprometerse, garantizar, pactar, prometer, responsabilizarse, etc.
4. **Verbos para actos expresivos:** agradecer, disculparse, elogiar, felicitar, halagar, quejarse, excusarse, etc.

EJERCICIO 2

Lee los textos siguientes y contesta a las preguntas. En algunos casos, para leerlos deberás acceder al enlace que te adjuntamos.

- <http://bit.ly/2RDXUFL>

¿Cuál es la intención de la niña al decirle a su madre “Felicidades, mamá”?

- a. Comprometerse.
- b. Contestar.
- c. Felicitar.

De acuerdo con tu respuesta, ¿qué tipo de acto de habla sería?

- **“Mantenga a los niños menores de ocho años alejados del microondas, a no ser que estén vigilados en todo momento”**

¿Cuál es la intención del emisor del enunciado?

- a. Aconsejar o avisar
- b. Garantizar
- c. Quejarse

De acuerdo con tu respuesta, ¿qué tipo de acto de habla sería?

- <http://bit.ly/2BUjv7b>

¿Cuál es la intención de la gallina al decirle al gallo “Te juro que siempre te he sido fiel!!”?

- a. Aconsejar
- b. Jurar al mismo tiempo que se formula un juramento
- c. Agradecer

De acuerdo con tu respuesta, ¿qué tipo de acto de habla sería?

- **“Se ruega apagar el móvil antes de entrar en la sala de rayos x”**

¿Cuál es la intención del emisor al decir ese enunciado?

- a. Decir
- b. Rogar
- c. Agradecer

De acuerdo con tu respuesta, ¿qué tipo de acto de habla sería?

- **<http://bit.ly/2L7eJ9L>**

¿Cuál es la intención del empleado al decirle a su jefe “Voy a escribir un artículo sobre la libertad de prensa”?

- a. Decir
- b. Mandar
- c. Quejarse

De acuerdo con tu respuesta, ¿qué tipo de acto de habla sería?

Dado que hay dos enunciados en esta viñeta, podemos encontrar dos intenciones. ¿Cuál sería la intención del jefe al decir “Bueno, yo te dicto”?

- a. Pactar

- b. Agradecer
- c. Exigir

De acuerdo con tu respuesta, ¿qué tipo de acto de habla sería?

- <http://bit.ly/2Pml2Xh>

¿Cuál es la intención del emisor de “Deshaz al baño maría el chocolate, removiendo con una cuchara”?

- a. Admitir
- b. Halagar
- c. Aconsejar (mandato atenuado)

De acuerdo con tu respuesta, ¿qué tipo de acto de habla sería?

Podríamos pensar que los actos de habla que acabamos de ver se corresponden con determinadas construcciones gramaticales:

- Oración declarativa o enunciativa: acto de habla asertivo
- Oración imperativa: acto de habla directivo
- Oración exclamativa: acto de habla expresivo
- Oración interrogativa: acto de habla de pregunta

Sin embargo, **no siempre se produce esta relación o equivalencia**. Imagina que la empresa de telefonía Vodafone llama a tu casa porque quiere mantener una conversación telefónica con uno de tus padres y te dice: “Buenos días, mi nombre es Fernando y llamo de parte de Vodafone. ¿Podría hablar con Francisco López Millares?”. Efectivamente, el empleado de la compañía ha utilizado una oración interrogativa, pero su intención comunicativa no es preguntar, sino pedir hablar con una persona (una petición), por lo que, en realidad, está realizando un acto de habla directivo.

Estos actos reciben el nombre de **actos de habla indirectos**, puesto que, se realiza un acto de habla directo (una pregunta en el ejemplo anterior), y uno indirecto (una petición).

EJERCICIO 3

Observa las viñetas que aparecen en los enlaces, indica si hay un acto de habla indirecto o no y, en el caso de que lo haya, identifica el directo y el indirecto.

- <http://bit.ly/2AVr6Rm>

¿Qué construcción gramatical utiliza Guille, el hermano pequeño de Mafalda?

¿Cuál es su intención?

- a. Ordenar
- b. Excusarse
- c. Invitar

¿Qué tipo de acto de habla se realiza?

De acuerdo con tu respuesta, ¿se realiza un acto de habla indirecto? En caso afirmativo, ¿cuál sería el directo y cuál el indirecto?

- <http://bit.ly/2QimcZ4>

¿Qué construcción gramatical utiliza Mango cuando escribe “¡Muchas felicidades!”?

¿Cuál es su intención?

- a. Informar
- b. Elogiar
- c. Felicitar

¿Qué tipo de acto de habla se realiza?

De acuerdo con tu respuesta, ¿se realiza un acto de habla indirecto? En caso afirmativo, ¿cuál sería el directo y cuál el indirecto?

- <http://bit.ly/2QglHis>

¿Qué construcción gramatical utiliza la bola del mundo al decirle a Chávez “¿Por qué no te callas?”?

¿Cuál es su intención?

- a. Elogiar
- b. Mandar
- c. Agradecer

¿Qué tipo de acto de habla se realiza?

De acuerdo con tu respuesta, ¿se realiza un acto de habla indirecto? En caso afirmativo, ¿cuál sería el directo y cuál el indirecto?

En **publicidad**, es habitual encontrar **actos de habla directivos**, puesto que su principal función es persuadir al receptor aconsejando, invitando, pidiendo e incluso obligando a hacer algo. Recordamos que, con este tipo de actos de habla, el emisor le dice al receptor lo que hacer mediante invitaciones, sugerencias u órdenes.

Por ejemplo:

- “Este verano con ALSA, muévete más por menos: Más entretenido, más cómodo y con la mayor oferta de destinos y horarios. ¡Y también en grupo con un 30% de descuento! #MuéveteMASconALSA”
 - El emisor del anuncio de la compañía ALSA desea ofrecer un servicio de autobuses entretenido y cómodo, e invita al receptor a que lo utilice o se lo pide dirigiéndose a él: “muévete más por menos”, “#MuéveteMASconALSA”.

Además, también es frecuente recurrir a **actos de habla indirectos**.

- “¿Quieres 2 entradas para ver el Juventus-Real Madrid? Puedes ganar el viaje. A Turin, el alojamiento e, incluso, un tour por la ciudad” (*Mundo Deportivo*)
 - Construcción gramatical: oración interrogativa
 - Intención: el emisor del anuncio quiere promocionar el partido de fútbol y para ello invita al receptor a participar en un sorteo (invitación) > acto de habla directivo
 - Acto de habla directo: pregunta
Acto de habla indirecto: invitación

EJERCICIO 5

Igual que se ha hecho anteriormente con el anuncio publicitario de ALSA o de *Mundo Deportivo*, trata de explicar si en los anuncios siguientes se realizan actos de habla directivos o no y por qué, y si son directos o indirectos.

- Anuncio de la marca de joyas By Lia Jewels

“La primavera ha llegado con nuevas joyas para complementar tus mejores looks. Actualízate con nuevos modelos de collares, pendientes y anillos”

“15% de dto. con el código SPRING”

- Anuncio de la marca Women' Secret

“DAYDREAMING”

“Completa tu pijama con los mejores accesorios hasta 50% de descuento”

- Anuncio del periódico *elEconomista.es*: <http://bit.ly/2PuUvXU>

“¿Te gustaría vivir como tus personajes favoritos?
Esto es lo que costaría vivir en casas de película”

- Anuncio de la marca Dove: <http://bit.ly/2rrnQsD>

“Cuida tu piel ahora mejor que nunca”

10.3.4. Unidad 4: El antianuncio

El **discurso publicitario** utiliza un **lenguaje concreto, elementos que llamen la atención, ambigüedades, elementos de persuasión, brevedad y condensación**. Generalmente se realiza por medio de eslóganes. Dado que el objetivo es llegar a un alto número de personas, se suelen emplear como canal comunicativo la prensa escrita, la radio, la televisión, internet, carteles urbanos... Por ello, el texto publicitario es multimodal, ya que tiende a combinar una parte lingüística, otra gráfica y otra acústica (efectos sonoros, música...).

- **Partes del texto publicitario prototípico:**
 - Encabezamiento: por ejemplo “Descarga Just Eat, pide un manjar” del anuncio de *Just Eat* (https://www.youtube.com/watch?v=q_K28Rs-N1Y). Es un enunciado breve que sirve para llamar la atención del receptor.
 - Cuerpo del texto: se describe el producto que se va a vender intentando convencer de nuevo al receptor del mensaje. Por ejemplo: “Usa los dedos, nada de llamar. Burger con chips. ¡Uff, cómo está el Kobe! En cero coma, ya lo dijo el postre. Sushi... para el resacón. Peli mala, mantita y siestón”.
 - Eslogan: tiene que ser un enunciado que resuma el contenido del anuncio y que sea breve y sorprendente para que el receptor lo recuerde. Por ejemplo: “*Cliqui, cliqui* y a elegir. No lo dudes, baja Just Eat”.

EJERCICIO 1

A partir del anuncio de *Just Eat* y de otros que te señalamos a continuación, pon algún ejemplo o rellena los huecos, fijándote en los ejemplos de los paréntesis, sobre los recursos lingüísticos que se pueden utilizar en los anuncios publicitarios.

- Anuncio *Just Eat*: https://www.youtube.com/watch?v=q_K28Rs-N1Y
- Anuncio Campofrío: <https://www.youtube.com/watch?v=aZSSiYvgxsU>
- Anuncio Zumos Juver: <https://www.youtube.com/watch?v=4epsyY8zW50>
- Anuncio Power Gel Caps de Colon: <http://bit.ly/2IFfup5>
- Anuncio Carlsberg: <http://bit.ly/2pCcJ96>

Entre los recursos lingüísticos más utilizados en el ámbito de la publicidad, encontramos:

- Adjetivos calificativos:
- Rima:
- Figuras retóricas: anáforas y (“Tómame un respiro. Toma un Kit Kat”), metáforas (“Cardhu scotch whisky. Regalo del cielo”), (“UPS. Tan seguro como si lo llevara usted mismo”),

personificaciones (“Fanta, llena de buen humor”), (“Wagon R+ de Suzuki: inmensamente grande”), aliteraciones, (“*Cliqui, cliqui* y a elegir”), dobles sentidos o paradojas (“No es lo que tengo, es lo que soy”), etc.

- Creatividad
- Mecanismos de creación de palabras: se emplea mucho la (*antiarrugas, antigrasa, antiojeras...*) y la afijación apreciativa (prefijos: *super-, mini-, mega-, extra-, etc.*: *superlimpio, extrajugoso...*; sufijos: *-ito, -illo, -azo, -uelo, etc.*: *chiquillo, perrito, copichuela...*). Con respecto a la composición, son muy productivos en publicidad los llamados compuestos sintagmáticos (*pantalón campana, falda-pantalón*); con un objetivo comercial, pueden llegarse a crear bloques como *descuento aniversario, precios oferta, mujer Telva*, etc. También son habituales los (*bici, cole, tele, etc.*), que muestran familiaridad o proximidad con el receptor, las siglas, que sirven para ocultar significados sobre todo en ámbitos como la política o la economía (IBI, IVA, BBVA, etc.), y los (Nescafé: Nestlé + café).
- directivos. Al intentar invitar, pedir u obligar al receptor, se suele aludir a él con el u otro tipo de construcciones, realizando así tanto actos de habla (“No lo dudes, baja *Just Eat*”) como (*¿Quieres comer en casa con solo un clic?*).

EJERCICIO FINAL

A partir de la teoría anterior, imaginad que sois publicistas y que tenéis que crear en grupos un “**antianuncio**”. El objetivo es que alteréis o subvirtáis el objetivo principal de cualquier discurso publicitario. Para ello, podéis pensar en un producto o situación (por ejemplo, comida basura, productos de belleza milagrosos, turismo masificado, etc.) y crear un texto publicitario en el que mostréis por qué el receptor no debería comprar el objeto o llevar a cabo la acción. Tened en cuenta que esta es solo una idea, ya que podéis producir cualquier “antianuncio” que altere la finalidad fundamental de la publicidad; por

ejemplo, podéis simplemente transmitir al receptor que compre algo con honestidad y honradez.

- En principio, podéis elegir cualquier canal (papel o cartel para un anuncio escrito, audio para uno radiofónico o vídeo para uno visual y con movimiento), pero si no tenéis los medios suficientes para hacer uno radiofónico o televisivo, podéis dramatizarlo o transcribir el mensaje que utilizarías en papel. También tenéis la oportunidad de dibujar o de utilizar fotografías.
- Jugad con las palabras como hacían Luis Piedrahita y los creativos de publicidad de *El Corte Inglés* o *Just Eat* y emplead recursos de creación de palabras para atraer al receptor (derivación, derivación apreciativa, composición, parasíntesis, siglas, cruce léxico...). Podéis pensar en un producto e inventar un nombre donde se emplee un mecanismo de creación de palabras, como *crema antiplastas*.
- También tendréis que realizar actos de habla directivos, ya que el objetivo del “antianuncio” será persuadir al receptor para que, en este caso, no compre el producto o lleve a cabo una acción.
- No os olvidéis del eslogan para atraer al receptor del anuncio. Recordad que debe ser breve (entre tres y ocho palabras), sugerente y llamativo.
- Si no encontráis la inspiración necesaria para crear vuestro anuncio, no os preocupéis. En esta página web, podréis ver anuncios de las agencias de publicidad más conocidas en España y seguro que os surgirán muchas ideas:
<http://bit.ly/2OB1JNC>

10.4. Anexo 4: Test *Socrative*

10.4.1. Test *Socrative* (unidades 1 y 2)²⁷



Test unidades 1 y 2

Puntuación: _____

1. ¿Es la publicidad la acción de anunciar una cosa para atraer a posibles compradores, espectadores o usuarios?

- A True
- B False

2. ¿Qué rasgos generales caracterizan a los textos publicitarios?

- A Utilización de elementos poco atractivos
- B Función persuasiva
- C Concisión
- D Imitación o plagio
- E Utilización del código lingüístico, iconográfico (imágenes) y de efectos sonoros

3. ¿Qué es la publicidad encubierta?

- A La que aparece de forma sutil sobre todo en películas, programas o series de televisión
- B La realizada para promover la venta de un determinado producto o la contratación de un servicio
- C Divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios, etc.

4. De acuerdo con tu respuesta anterior, ¿la imagen que aparece en el siguiente enlace es ejemplo de publicidad encubierta?

<http://bit.ly/2EmUkN1>

- A True
- B False

5. ¿Y la que aparece en este enlace?

<http://bit.ly/2QlhBp3>

- A True
- B False

6. ¿Qué elementos constitutivos observáis en el término "blancura"?

- A Prefijo
- B Sufijo
- C Prefijo + raíz
- D Raíz + sufijo

²⁷ En el caso de tener cuenta de profesor en *Socrative*, es posible importar el test a través del siguiente código: SOC-33802640

7. ¿Cuál creéis que es el significado del sufijo "-ura"?
- (A) Acción y efecto
 - (B) Cualidad
 - (C) Instrumento
8. ¿Qué elementos constitutivos observáis en "anteayer"?
- (A) Prefijo
 - (B) Sufijo
 - (C) Prefijo + raíz
 - (D) Raíz + sufijo
9. ¿Cuál creéis que es el significado del prefijo "ante-"?
- (A) Interioridad
 - (B) Negación
 - (C) Anterioridad
 - (D) Fuera de
10. Señalad qué tipo de sufijo hay en "patadón".
- (A) Sufijo no apreciativo
 - (B) Sufijo grecolatino
 - (C) Sufijo apreciativo
11. Señalad qué tipo de sufijo hay en "neutrón".
- (A) Sufijo no apreciativo
 - (B) Sufijo grecolatino
 - (C) Sufijo apreciativo
12. ¿Es "ensuciar" una palabra parasintética?
- (A) True
 - (B) False
13. ¿Es "desalmado" una palabra parasintética?
- (A) True
 - (B) False
14. ¿Es "intratable" una palabra parasintética?
- (A) True
 - (B) False

15. ¿Es "embarcar" una palabra parasintética?

- A True
- B False

16. Señalad las palabras compuestas que observéis en la siguiente lista:

- A Hispanohablante
- B Legalización
- C Árbol
- D Paraguas
- E Señalizar
- F Dermatólogo

17. ¿El término "Cibelespacio" (referido a la Pasarela Cibeles) se ha creado por cruce léxico o por composición?

- A Cruce léxico
- B Composición

18. ¿El término "psiconutrición" se ha creado por cruce léxico o por composición?

- A Cruce léxico
- B Composición

19. ¿La diferencia entre la composición y el cruce léxico es que en el segundo las dos palabras que se fusionan comparten material?

- A True
- B False

20. ¿Es "AVE" una sigla?

- A True
- B False

21. ¿Qué puede significar?

- A Asociación de Vecinos Españoles
- B Alta Velocidad Española
- C Asociación de Vagones Estatales

22. ¿Qué proceso de formación de palabras se ha utilizado en el anuncio del siguiente enlace? Fíjate en el término "posjuicio".

<http://bit.ly/2rBvnFz>

- A Derivación
- B Composición
- C Cruce léxico

23. ¿Y en este? Fíjate en el término "tranquiler".

<http://bit.ly/2B6LRK3>

- A Derivación
- B Composición
- C Cruce léxico
- D Las dos anteriores (composición y cruce léxico)

24. ¿Y en este? Fíjate en el término "artemanía".

<http://bit.ly/2ru9cks>

- A Derivación
- B Composición
- C Cruce léxico
- D Las dos anteriores (composición y cruce léxico)

25. ¿Y en este? Fíjate en el término "mayoneseros".

<http://bit.ly/2C1kMK5>

- A Derivación
- B Composición
- C Cruce léxico

10.4.2. Space race Socrative (unidades 3 y 4)²⁸



Test unidades 3 y 4

Puntuación: _____

1. ¿Qué tipo de enunciado es "A Pablo no le gusta el embutido, pero le encanta el chocolate"?

- A Enunciado oracional simple
- B Enunciado no oracional
- C Enunciado oracional compuesto

2. ¿Qué tipo de enunciado es "El doctor habló sobre la gripe en un congreso"?

- A Enunciado oracional simple
- B Enunciado no oracional
- C Enunciado oracional compuesto

3. ¿Es "¡Qué calor!" un enunciado oracional?

- A True
- B False

4. ¿Es "¿No es hoy miércoles?" un enunciado oracional?

- A True
- B False

5. ¿Se pueden realizar acciones con las palabras?

- A True
- B False

6. ¿Qué tipo de acto de habla se realiza en la siguiente situación comunicativa?

Acabas de enseñarle las notas del trimestre a tus padres y ellos están enfadados. Por eso, quieres comprometerte a sacar mejores resultados a final de curso diciéndoles: "Os prometo que voy a estudiar más para sacar mejores notas"

- A Acto de habla expresivo
- B Acto de habla directivo
- C Acto de habla compromisivo

²⁸ En el caso de tener cuenta de profesor en *Socrative*, es posible importar el test a través del siguiente código: SOC-33835882

7. ¿Qué tipo de acto de habla se realiza en la siguiente situación comunicativa?

Durante el examen de Lengua, copiaste a tu compañero y la profesora os suspendió a los dos. Como te sientes mal, te disculpas con la profesora diciéndole: "Lo siento por haber copiado en el examen"

- A Acto de habla compromisivo
- B Acto de habla expresivo
- C Acto de habla asertivo

8. ¿Qué tipo de acto de habla se realiza en la siguiente situación comunicativa?

Tu hermano te ha quitado tu sudadera preferida y la ha roto. Enfadado/a, le mandas que te compre otra diciéndole: "Ahora me tendrás que comprar una sudadera igual que la anterior"

- A Acto de habla directivo
- B Acto de habla asertivo
- C Acto de habla expresivo

9. ¿Se realiza un acto de habla directivo en el anuncio del siguiente enlace?

<http://bit.ly/2QpecFZ>

- A True
- B False

10. ¿Se realiza un acto de habla directivo en el anuncio del siguiente enlace?

<http://bit.ly/2RGXyxT>

- A True
- B False

11. Imagina la siguiente situación comunicativa: has acabado exámenes y toda tu clase ha planeado ir al cine para celebrarlo. Sin embargo, tienes que pedir antes permiso a tus padres, por lo que emites el siguiente enunciado: "¿Podría ir al cine con mis compañeros del instituto?".

¿Es este enunciado un acto de habla indirecto?

- A True
- B False

12. Imagina la siguiente situación comunicativa: es agosto y vas en el coche con tus padres con las ventanillas subidas y con el aire acondicionado estropeado. Como tienes mucho calor y quieres que bajen las ventanillas, emites el siguiente enunciado: "Hace calor".

¿Es este enunciado un acto de habla directo?

- A True
- B False

13. ¿El acto de habla empleado en el anuncio del siguiente enlace es indirecto? Fíjate en "Planes 'gastro': ¿Te gustaría probar las recetas del 'Mejor chef de la Historia'?"

<http://bit.ly/2BZvhNW>

- A True
- B False

14. ¿La creatividad léxica y el empleo de actos de habla directivos son rasgos característicos de los discursos publicitarios?

- A True
- B False

15. ¿Las partes de un anuncio publicitario prototípico son introducción, nudo y desenlace?

- A True
- B False

16. ¿Qué figura retórica se emplea en este anuncio de Gelocatil?

<http://bit.ly/2QG9dzR>

- A Metáfora
- B Personificación
- C Elipsis
- D Onomatopeya

17. ¿Qué figura retórica se utiliza en "El placer de conducir. El placer de viajar" (Nueva guía BMW 1993)?

- A Anáfora
- B Metáfora
- C Antítesis
- D Paralelismo

18. ¿Qué figura retórica se usa en "Fulminamos los precios" (Alcampo)?

- A Metáfora
- B Hipérbole
- C Paralelismo
- D Epífora

10.5. Anexo 5: Rúbricas para la evaluación

Tabla 6. Evaluación del trabajo en equipo

EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO (SOBRE 10 PUNTOS)

1.	La participación en el trabajo por parte de todos los miembros del equipo fue mínima / máxima.
2.	El interés en el trabajo puesto por todos los miembros del equipo fue escaso / grande.
3.	La eficacia de los miembros del equipo para llevar a cabo su tarea fue escasa / grande.
4.	La libertad de los miembros del equipo para expresar abiertamente sus ideas fue escasa / grande.
5.	El interés mostrado por los miembros del equipo por las ideas de los demás fue escaso / grande.
6.	El grupo funcionó como una suma de individualidades / como un equipo perfectamente cohesionado.
7.	El entendimiento entre los miembros del equipo fue escaso / grande.
8.	La atención puesta por los miembros del equipo a su tarea fue mínima / máxima.
9.	La organización para el trabajo fue escasa / grande.
10.	El liderazgo del grupo estuvo concentrado en unos pocos / fue compartido.

(Carratalá, 2013, p. 84)

Tabla 7. Evaluación de la reflexión lingüística en el aula

EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN INDIVIDUAL DE LOS PARTICIPANTES EN UN COLOQUIO (SOBRE 10 PUNTOS)

Tema:

Fecha:

Moderador:

1.	Nivel de conocimiento del tema.
2.	Habilidad para «discutir» y aceptar las críticas.
3.	Habilidad para escuchar con la atención debida.
4.	Nivel de respeto de las opiniones ajenas.
5.	<i>Dicción</i> : pronunciación, entonación, intensidad de la voz, expresividad, etc. <i>Aspectos elocutivos</i> : corrección sintáctica, variedad y propiedad léxica, etc.
6.	Sentido de la cortesía y de la buena educación.
7.	Habilidad para mantenerse en el uso de la palabra el tiempo necesario para no monopolizarla, evitando la verborrea y facilitando la participación.
8.	Habilidad para no salirse del tema.
9.	Habilidad discursiva y razonadora: claridad y precisión en la exposición de las ideas y coherencia en su enlace.
10.	Habilidad para discernir opiniones personales meramente subjetivas de intervenciones avaladas por argumentos irrefutables.

(p. 85)

Tabla 8. Evaluación de la creatividad en el “antianuncio”

RÚBRICA PARA EVALUAR LA CREATIVIDAD DE UN TRABAJO (BASADA EN TORRANCE, 1974)

Criterios/ niveles	5	4	3	2	1
	El trabajo es extraordinariamente creativo	El trabajo es muy creativo	El trabajo es creativo	El trabajo es algo creativo	El trabajo no es creativo

Originalidad	El trabajo muestra una gran cantidad de ideas que son inusuales, infrecuentes, no banales ni obvias.	El trabajo muestra algunas ideas que son inusuales, infrecuentes, no banales ni obvias.	El trabajo muestra al menos dos ideas que son inusuales, infrecuentes no banales ni obvias.	El trabajo muestra al menos una idea inusual, infrecuente, no banal ni obvia.	El trabajo no muestra ideas originales
Fluidez	El trabajo presenta un gran número de ideas novedosas, llamativas y muy eficaces.	El trabajo presenta algunas ideas novedosas, llamativas y eficaces.	El trabajo presenta al menos dos ideas novedosas, llamativas y eficaces.	El trabajo presenta al menos una idea novedosa, llamativa y eficaz.	El trabajo no presenta ideas novedosas, llamativas y eficaces.
Flexibilidad	El trabajo presenta una gran variedad de ideas	El trabajo presenta alguna variedad de ideas	El trabajo presenta al menos tres ideas	El trabajo presenta al menos dos ideas	El trabajo no presenta variedad de ideas
Elaboración	El problema ha sido elaborado con imaginación para permitir una solución convincente y poderosa.	El problema ha sido elaborado con algo de imaginación para permitir una solución convincente y poderosa.	El problema ha sido elaborado completando al menos una idea convincente y poderosa.	El problema ha sido elaborado pero sin ser completado de manera convincente ni poderosa.	El problema no ha sido elaborado hasta ser completado.

(Educarchile, 2013, s.p.)

10.6. Anexo 6: Cuestionario de valoración de las actividades

Cuestionario de valoración de las actividades

¡Queremos tu opinión!

Valora del 0 al 10 las explicaciones y actividades de la secuencia didáctica sobre textos publicitarios:

- Explicación del concepto de publicidad y de publicidad encubierta

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....

.....

.....

- Utilización de anuncios reales, tanto en formato escrito como en formato audiovisual

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....
.....
.....

- Repaso de las palabras derivadas con sus correspondientes actividades (identificación de los elementos constitutivos, extracción del significado de los afijos, texto donde aparecían sufijos apreciativos y análisis morfológico de una palabra de una viñeta de Forges)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....
.....
.....

- Repaso de la parasíntesis y reflexión a partir de noticias de periódicos

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....
.....
.....

- Repaso de las palabras compuestas y de sus características

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....
.....
.....

- Repaso del concepto de sigla y reflexión acerca de la cantidad de siglas que nos rodean por medio del poema de Dámaso Alonso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....

.....

.....

- Explicación del cruce léxico

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....

.....

.....

- Utilización de la sección *Faltan las palabras* de Luis Piedrahita en *La ventana* (Cadena SER) como muestra de la creatividad léxica

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....

.....

.....

- Explicación de la importancia que tienen los mecanismos de creación de palabras en publicidad

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....

.....

.....

- Actividad final: reconocimiento de procesos de creación de palabras en anuncios publicitarios concretos (“Mutueros”, “Dentocracia”, “Takismiquis”, etc.)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....
.....
.....

- Realización del test *Socratico* de la primera unidad (*Introducción a los textos publicitarios*) en formato papel

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....
.....
.....

- Realización del test *Socratico* de la segunda unidad (*Los mecanismos de creación de palabras*) en formato digital

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Propuestas de mejora:

.....
.....
.....

Otros comentarios:

.....
.....
.....
.....