

ILLORA. GRANADA. COMPROBAR LA PRESENCIA Y COMPORTAMIENTO DE EXTRANJERISMOS EN VARIAS NOVELAS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Propuestas didácticas para el estudio de los extranjerismos

EL IMPARABLE CRECIMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN MEDIOS DIGITALES Y LA PRESENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN HAN AYUDADO AL INCREMENTO DE TÉRMINOS PROCEDENTES DE DISTINTAS LENGUAS



José Luis Abraham López

Departamento de Lengua castellana y Literatura del IES «Diego de Siloé» de Íllora (Granada)
jlalopez73@yahoo.es

En «El negocio de papá», Alfredo Gómez Cerdá escribe:
–Yo hubiese escrito «loca» y «carpintería» con k –dijo Julio.
–¿Y por qué? –preguntó mi padre.
- No sé. Está de moda (p. 40)



Se parte del concepto de extranjerismo para comprobar su presencia y comportamiento en varias novelas de literatura infantil y juvenil, así como sus características. A partir de los ejemplos extraídos, con un claro predominio de los anglicismos, se analiza su adaptación al castellano a partir de actividades diversas para reconocer aquellos extranjerismos superfluos de aquellos otros necesarios y muy extendidos que abarcan distintas categorías. Además, se atiende a aspectos gráficos y de pronunciación terminando con una reflexión a partir de un texto de opinión sobre la conveniencia o no de la inclusión imparable de extranjerismos en nuestra lengua.

En su novela «Campos de fresas» Jordi Sierra i Fabra pone en boca del narrador el siguiente comentario: «Las llamó las destroyers, porque arrasaban. Tenían toda la marcha del mundo, eran fans de casi todos los grupos de guaperas habidos y por haber» (Campos de fresas, p. 45). Llama la atención el empleo del anglicismo en un caso por estar de moda y el segundo su uso para luego aclarar su significado.

El imparable crecimiento de la información en medios digitales y la presencia de los medios de comu-

nicación han ayudado al incremento de extranjerismos procedentes de distintas lenguas, aunque siga siendo el inglés el idioma que más términos hace circular, medios difusores que hacen que lenguas como el castellano haya acogido muchas palabras.

En el caso que nos ocupa, convendría precisar que, tal y como hace el Diccionario panhispánico de dudas (Real Academia Española, 2005) en el tratamiento de las voces foráneas hay dos tipos fundamentales:

a. Extranjerismos innecesarios. Son las unidades léxicas foráneas que cuentan con un equivalente en la

lengua española y, por tanto, cohabitan en la misma.

b. Extranjerismos necesarios. Son las voces extranjeras que no cuentan con un equivalente en la lengua española o para los que es mucho más común emplear el vocablo foráneo que el propio del español. En estos casos, se mantiene la grafía y la pronunciación de la lengua de origen y en su marcación ortotipográfica deben ir destacados en cursiva o entre comillas. Hay quien emplea el concepto de xenismo para estas voces que mantienen la grafía original, distinto al de préstamo que sería el vocablo extranjero que se ha adaptado fonética y morfológicamente (Martínez de Sousa, 1999). Otros estudiosos prefieren hablar de extranjerismos crudos o palabras-cita (Alvar Ezquerro, 1993) para estos casos de voces que mantienen la grafía y la fonética de su lengua de origen.

Las motivaciones del uso de extranjerismos son muy variadas: palabras que no tienen sustituto en castellano, la falta de correspondencia total entre las dos lenguas, una palabra de reciente creación y más expresiva que compite con la originaria, la eliminación de la homonimia (Castillo Fadic, 2002), el escaso uso de una palabra...

La incorporación a nuestra lengua de voces extranjeras despierta siempre controversias; razón de más para llevar dicha cuestión a debate entre los alumnos para fomentar la interacción, sabiendo además el éxito que lexías foráneas tienen precisamente entre los jóvenes. Por lo tanto, nos resulta interesante conocer las reacciones de los alumnos ante la avalancha imparable de los extranjerismos poniendo sobre la mesa dos posturas: ¿enriquecimiento de la lengua que lo adopta o empobrecimiento de la misma? ¿Es una moda pasajera? ¿Podemos entender a Quevedo cuando se quejaba de la oscuridad del lenguaje gongorino debido a las voces nuevas que incorporaba?

En muchas ocasiones, en manos de los adolescentes, la aplicación de un léxico inadecuado o impreciso denota desconocimiento de su propia lengua y hasta de su propia cultura. En el caso del extranjerismo, se dejan llevar más por lo exótico y por el toque moderno con palabras superfluas e injustificadas que ya existen en su lengua materna para nombrar la misma realidad, concepto o nombre de un objeto concreto.

Nuestro análisis parte de obras de literatura infantil y juvenil de las que extraer conclusiones a partir de cuestiones como si el uso de extranjerismos cubre realmente una laguna léxica, adultera la lengua o la dota de prestigio. Una de las características fundamentales de la literatura infantil y juvenil es el empleo de un lenguaje muy cercano al utilizado por los lectores potenciales, de modo que es bastante obvio el encontrar en esta literatura coloquialismos, frases hechas, vulgarismos, palabras vacías, repeticiones léxicas... y extranjerismos.

Objetivos

- Mejorar la comprensión lectora y la comunicación interpersonal.
- Distinguir extranjerismos y préstamos: definición y características.
- Reconocer palabras foráneas en distintos contextos: origen, significado y uso.
- Aplicar la sinonimia para la sustitución de extranjerismos innecesarios.
- Aumentar la competencia léxica.
- Manejar distintas fuentes de información.
- Reflexionar sobre la conveniencia o no de su presencia en nuestra lengua.

Metodología

Para la aplicación didáctica del tema de estudio hemos escogido ocho novelas dirigidas a jóvenes. *El vecino prohibido* de Xavier Bertran, *Las huellas misteriosas* de María Àngels Bogunyà, *¿Quién teme a Pati Perfecta?* de Anna Cabeza, *El negocio de papá y Pupila de águila* de Alfredo Gómez Cerdá, *Callejón sin salida*, de Gemma Lienas, *Campos de fresas* de Jordi Sierra i Fabra, y *Espiral* de Marinella Terzi.

Hasta en quince ocasiones la novelista catalana María Àngels Bogunyà, en su obra *Las huellas misteriosas*, emplea la forma *jeep* para referirse a un vehículo todoterreno.

El tratamiento de los extranjerismos arrastra al concepto de préstamo como se comprueba en *¿Quién teme a Pati Perfecta?* en donde hallamos un galicismo como *cognac* que ha lexicalizado en coñac: «Bebí un vaso de leche calentita, aunque el abuelo quería darme coñac, para que sudase mucho» (p. 131). Y lo mismo sucede con el anglicismo *spray* de *Espiral*, del cual la RAE acepta «espray»: «Deme un *spray* de pintura roja» (p. 14). En castellano también se dice y escribe «espray».

Hay que considerar la adaptación fonética que sufren algunos términos, como *foi-gras* que pronunciamos castellanizado como *fuagrás*, y lo mismo *gourmet* como *gurmé*:

- También hablamos de los capones de Navidad y del foie-gras y las ocas. A mí me chifla el foie-gras, y a la mañana siguiente todos llevaríamos un bocata de foie-gras (*Las huellas misteriosas*, p. 30)
- El plato especial del gourmet desgraciado (*¿Quién teme a Pati Perfecta?*, p. 49)

Otras tienen difícil sustitución y que, por tanto, constituyen extranjerismos crudos: en el terreno deportivo *rugby* (Gómez Cerdá 2000: 70), *golf* (Cabeza p. 26 y 74), (Bertran, p. 100) y *winsurf* (Terzi, p. 76); en juegos como *hula hopos* (Cabeza, p. 10), productos como *superglue* (Cabeza, p. 14), comidas como el pastel *baklava* (Cabeza, pp. 47-48), estilos de música como el

Nos resulta interesante conocer las reacciones de los alumnos ante la avalancha imparable de los extranjerismos

rap (Cabeza, p. 135), el galicismo *ballet* (Terzi, p. 117), *rock* (Gómez Cerdá 2007, p. 43), los ejercicios de baile *battements* y pasos de danza *jetés* (Terzi, p. 105), drogas como *speed* (Sierra i Fabra, p. 32).

La RAE señala que las razas de animales, al no tener equivalente en español ni están adaptadas a este, su escritura debe ir en cursiva o entre comillas. Así, Bogunyà en *Las huellas misteriosas* cita *husky, setter, rottweiler, dóbermans* y *pitbull terrier*.

Curioso es el empleo de *popperazo* en *Campos de fresas*, en cuanto que Sierra i Fabra le ha aplicado un proceso derivativo sumándole el sufijo -azo a la forma sustantiva *popper*, que define la droga líquida y que etimológicamente produce del chasquido (pop) cuando era envasado en ampollitas que se rompían.

«Y cuando el cansancio podía con todo, para eso estaban las pastillas, el éxtasis, el eva, los *speeds*, los ácidos, las *anfetas*, los *popperazos*» (p. 93), «...ahora, quizás, acabara de pegarse un *popperazo*, por lo de reírse y no parar de moverse, que eran sus efectos. Aquella noche podía seguir con *speed*, y vuelta a las pastillas de nuevo» (p. 96), «¿Habían oído hablar del *popperazo*?» (p. 118).

No queremos dejar pasar la ocasión para recoger la técnica como Alfredo Gómez Cerdá define el italianismo *graffiti* en *El negocio de papá*: «Seguro que a ti y a muchos

de tus amigos os gusta pintar por las paredes. ¿Cómo se llama eso? ¡*Graffitis!*» (p. 35).

Y en la misma obra, con cierta gracia, el sustantivo *pub*: «Y como estaba previsto, el sábado por la tarde tuvo lugar la inauguración oficial y solemne de *La Loca Carpintería de Ricardo*, bar de copas para gente joven, también llamado *pub* por los ingleses, como decía mi abuela Ramona» (p. 43).

Actividades sugeridas

La palabra *fan* procede del acortamiento del inglés *fanatic*. Más que adecuada, ¿hasta qué punto es imprescindible la escritura de *fan* en estas situaciones en *Campos de fresas* y en *¿Quién teme a Pati Perfecta?* Proponemos al alumno que vea la idoneidad de léximas sustitutas nativas como *hincha*, *seguidor*, *animador*, *fanático*, *admirador*, *entusiasta*, *apasionado*, *idólatra*, *ferviente*.

- Ahora Cinta no era *fan* de ningún grupo de guaperas (*Campos de fresas*, p. 45).

- Tenía miedo de que me pasara algo en medio de la masa de *fans* enloquecidas que había (*¿Quién teme a Pati Perfecta?*, p. 105).

- Todo el grupo de *fans* de Pati se ha puesto a aplaudir (*¿Quién teme a Pati Perfecta?*, pp. 139-140).

Debido a su recurrencia, la presencia reiterada del sustantivo *ticket* en *Campos de fresas* nos permite com-

probar cómo, en su contexto, podemos obtener un correlato en castellano. Si el alumno consulta el diccionario de la RAE verá que dicho término no goza de ninguna entrada reconocida. Esta palabra tiene su origen en el antiguo francés *estiquet, estiquete*, que nuestro idioma adoptó como «etiqueta». Planteamos a los alumnos que recurran a sinónimos y sustituyan *ticket* por palabras equivalentes (según el contexto) como:

- recibo
- billete
- boleto
- vale
- papeleta
- entrada
- cupón
- pase

- Se la dejó sobre la mesa, con el pequeño *ticket* de la consumición al lado... Poli cogió el *ticket* maquinamente [...] Todavía llevaba el *ticket* en la mano... El *ticket* se lo guardó en el bolsillo de la chaqueta (p. 103).

- Del otro un simple papel, el *ticket* de una consumición cualquier en un bar cualquiera (p. 139).

- Lorenzo Roca se quedó con el pequeño *ticket* blanco en la mano [...] ¿De cuándo es ese *ticket*? (p. 139).

Es cierto que en otras ocasiones, un anglicismo como *poster* parece ser más preciso en su referencia semántica. Lo comprabamos en dos secuencias de *Pupila de águila*, de Alfredo Gómez Cerdá. Sugerimos al alumno que sustituya el extranjerismo comentado por otras unidades léxicas que, en otros contextos pueden ser adecuados, aunque no tanto en este, y que explica asimismo las diferencias de significado entre estas lexías candidatas:

- cartel
- mural
- rótulo
- inscripción
- anuncio
- pancarta
- muestra
- pasquín

- Una vez más su mirada fue recorriendo las paredes, llenas de láminas y *posters*, los escasos muebles de formas y colores irreconciliables (p. 33).

- Vine aquí tratando de reconstruir su vida, pero todo es mudo: los muebles, los cojines, lo *posters* de las paredes (p. 43).

La referencia en *Las huellas misteriosas* a la expresión «speak Braille» («Yo tendré un *speak Braille* y un ordenador portátil», p. 11) nos da la oportunidad para que el alumno indague en internet sobre el significado de la misma y luego comparta con sus compañe-

La aplicación de un léxico inadecuado o impreciso denota desconocimiento de su propia lengua y hasta de su propia cultura

ros el funcionamiento de este anotador parlante, muy útil sobre todo a las personas invidentes.

Es recomendable trabajar en clase con segmentos textuales más o menos amplios como el que reproducimos de *Campos de fresas*, el cual ayuda a distinguir distintos extranjerismos por campos semánticos. Una vez leída en voz alta esta secuencia, en una segunda lectura, un alumno declama los extranjerismos que es capaz de reconocer.

«Cuerpos embutidos en jerséis de lycra y pantalones de nailon cortos o largos, ajustados y andróginos, con muchas cremalleras, colores vistosos, aplicaciones holográficas, fluorescentes, metalizadas, irisadas o plásticas; cazadoras bombers, bolsas en bandolera, mochilas de charol a la espalda, gafas de plexiglás, cabellos divertidos, en punta o dejando espacio a la imaginación, desordenados y locos, tanto como cabezas peladas o con una leve capa de pelo, algún tatuaje ya visible, zapatillas deportivas a la última, con sus cámaras de aire que permitieran variar la presión y situarla en el tono ideal para bailar techno, rave, house. La suma expresión de lo sintético» (p. 92).

Indudablemente, el diccionario es una fuente de consulta como una herramienta necesaria pero de la que el alumno puede depender excesivamente si para cualquier duda le remitimos a la misma referencia. Por ello, es interesante que el alumno aplique otras técnicas para dar con la palabra adecuada. Algunas pueden ser la inferencia, el tema general del texto, la morfología de las palabras que comparten espacio textual, etc.

La siguiente cuestión es plantearse por qué *techno*, *rave* y *house* no están reconocidas por la RAE en su diccionario. Entre las varias marcas registradas que figuran en el fragmento, el alumno debe reconocer como extranjerismo *lycra* pero no *nailon* (está castellanizada su forma original *nylon*), mientras que *bomber* la percibimos como su lengua original. También *plexiglás* es una marca registrada, formada por el latinismo *plexum* (plegado) y el anglicismo *glass* (vidrio, cristal).

Como uno de los campos semánticos estaría encabezado por el hiperónimo *bomber*, sería un buen momento para que, en grupos, prepararan un dossier

que sobre esta prenda hallarán en la página:

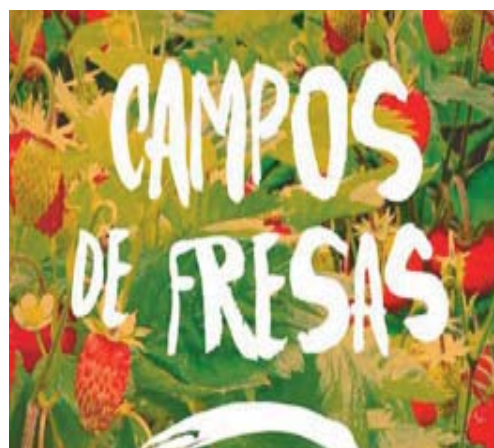
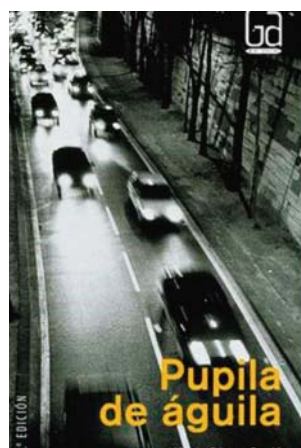
<https://www.periodistadigital.com/magazine/escaparate/20201008/chaquetas-bomber-noticia-689404163794/>

Otro campo semántico que se puede extraer del fragmento arriba reproducido es el de la música, atestiguado por los hipónimos *techno*, *rave*, *house*. Esta lista se podría ampliar mucho más si los alumnos aportaran palabras de otro origen distinto al castellano en el que vincularan campos tan estrechos como el de la moda y la música. Con esta estrategia, creamos relaciones léxico-semánticas múltiples, demostrando que las unidades léxicas no son unidades aisladas en el sistema de la lengua. Como podemos ver, actividades de este tipo orientan al alumnado hacia agrupamientos coherentes entre las palabras favoreciendo un progreso cuantitativo además de cualitativo en la adquisición de nuevo vocabulario.

Con otras palabras no recogidas aún en el presente artículo diseñamos actividades de reconocimiento y sustitución, como las siguientes, eliminando sus marcas en cursiva:

- ... y se había puesto una mini elástica y un *top* que le dejaba el ombligo al descubierto (*Callejón sin salida*, p. 32).
- ... ya sabes que todos vamos a poco escasos de *money* (*Callejón sin salida*, 49).
- Es un chaval que hace camello. Es un *dealer* (*Callejón sin salida*, 85).
- La moda de los *partys* privados ya no dejaba rincón virgen por descubrir (*Campos de fresas*, p. 92).
- Yo iré al lavabo, tú te pones entre la pecera del *disc jockey* y la barra del bar (*Campos de fresas*, 122).
- En este barrio donde vivís ahora hay unas *boutiques* preciosas, con una ropa buenísima (*El negocio de papá*, p. 67).
- un comedor central, muy luminoso gracias al techo con claraboyas, las dos habitaciones del lado Sur, separadas por el *water*, la cocina y la sala de estar al lado Norte (*El vecino prohibido*, p. 27).

En muchas ocasiones, los adolescentes emplean de manera incorrecta las palabras en un contexto determinado. Facilitándoles los vocablos a colocar (*crack*, *chip*, *walkman*, *top*, *paparazzis*), y mediante la combinación sintagmática, el alumno deberá elegir el tér-



mino que mejor se ajuste a la situación comunicativa. Todas las secuencias que siguen están extraídas de *¿Quién teme a Pati Perfecta?*, de Anna Cabeza.

- Y Pati, encantadísima de contestar preguntas, como si fuera una famosa de las que cobran por hablar a la que rodease un ejército de _____.
- Cuando yo ya estaba a punto de aislarme de esta familia que me ha tocado (es decir, ponerme el _____ y encerrarme en mi habitación).
- Pati me miraba de reojo mientras se enfundaba un _____ y unas mallas de última generación.
- El mundo, que siempre te había mirado con ojos de admiración, tiene que cambiar el _____.
- Mira por dónde, ahora resulta que, en alguna cosa, soy un poco más _____ que Pati.

Para aquellas palabras más desconocidas para los alumnos, como *baklava* (Cabeza, pp. 47-48), *battements* y *jetés* (Terzi, p. 105), una estrategia nemotécnica podría ser representarla con imágenes concretas o in-

rece que estos términos se incorporen como vocabulario activo al lexikón personal.

Sería interesante que el alumno consultara en el Diccionario hispánico de dudas la entrada de spot

(<https://www.rae.es/dpd/spot>) porque comprobará las directrices que la RAE ofrece sobre su empleo en tres ámbitos diferentes (publicitario, fotográfico y económico), además de su observación inicial como anglicismo evitable. Luego, se podría trabajar la siguiente oración de la novela de Anna Cabeza *¿Quién teme a Pati Perfecta?*: «Partiéndose de risa, se ha unido a mi particular *spot* publicitario y nos hemos puesto a hacer tonterías delante del espejo» (p. 128).

Expresiones como *after hours* dan pie a indagar más sobre este anglicismo que, traducido como «después de la hora», alude a clubes nocturnos, discotecas, etc. que abren de madrugada. En *Campos de fresas* lo leemos en cuatro ocasiones:

- El exterior del *after hour* era un hervidero de chi-

EXTRANJERISMO	LENGUA DE ORIGEN	ESPAÑOL	DEFINICIÓN	¿SINÓNIMOS?
top				
party				
jockey				
money				
dealer				
boutique				
paparazzi				
walkman				
gourmet				
chip				
crack				
spot				
water				
bistec				
club				
flash				

Tabla I

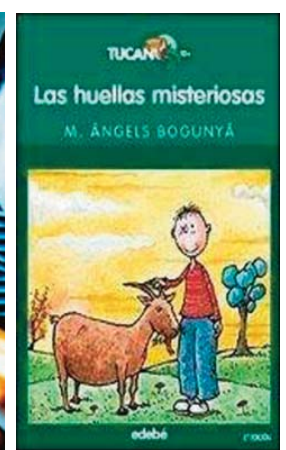
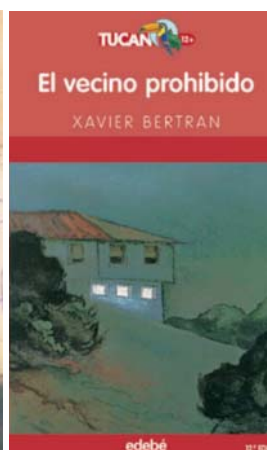
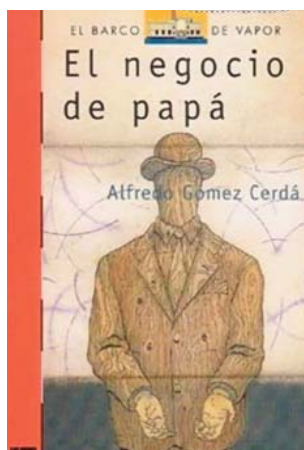
cluso experienciales. De esta manera, aportamos una dimensión pragmática a la identificación y comprensión de un vocablo foráneo.

A modo de recopilación, podemos realizar un glosario con todos los extranjerismos recogidos de las novelas seleccionadas, siguiendo los criterios que se pueden ver en la **Tabla I**

Que el alumno sea capaz de crear una narración en la que ponga en práctica todos estos términos favo-

ros (p. 16).

- ¿Por qué iba a estar aquí un sábado por la mañana habiendo *after hours*? (p. 50).
 - En una fiesta privada, o bailando en una nave recién estrenada o en cualquiera de los muchos *after hours* ilegales que proliferaban (p. 76).
 - Discotecas, *pubs*, *after hours*, clubes privados, con fechas, anotaciones y algunas marcas (p. 78).
- En la última de ellas, parece que el autor ha colo-



cado en la misma línea caracterizadora a distintos tipos de locales, lo que nos permite aprovechar para el alumno explique las diferencias entre ellos.

Otra actividad sugerida es trabajar de nuevo el Diccionario panhispánico de dudas:

<https://www.rae.es/dpd/>

En esta ocasión, se le ofrece al alumno un breve repertorio de palabras para que comprueben si han sido adaptadas al castellano. **Tabla 2**

EXTRANJERISMO	¿ADAPTACIÓN?
ticket	
techno	
glass	
party	
money	
boutique	
paparazzi	
crack	
wáter	

Tabla 2

De entre ellas, tendrá que concluir que tique, glas, paparazi, crac y wáter lo han hecho. Con este ejercicio, el alumno juzgará por sí mismo entre los extranjerismos que son aceptables y aquellos que son sustituibles por un término que ya cuenta en su lengua. En consecuencia, se persigue que el alumno adquiera una actitud de compromiso en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Reflexión y debate

Estructurar las actividades según el conocimiento que el alumnado tenga de los extranjerismos así como luego por su complejidad garantiza una asimilación progresiva de los contenidos, cuyo colofón es la reflexión sobre el fenómeno léxico que estamos analizando, poniendo énfasis simultáneamente en las destrezas de comprensión escrita y expresión oral. De esta manera, como actividad final, sería conveniente reflexionar a partir de la lectura y análisis del artículo que Julio Llamazares publicó en El País

https://elpais.com/diario/1993/05/13/opinion/737244014_850215.html

bajo el título «Modernos y elegantes». El alumno debe responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué postura defiende el autor con respecto al empleo de los extranjerismos? ¿Qué argumentos aporta?

2. ¿Qué efectos tiene su empleo en nuestro aspecto y costumbres?

3. A lo largo del artículo de opinión, Julio Llamazares pone multitud de ejemplos de voces foráneas de uso común. Selecciona cinco semánticos y añade, al menos, cinco palabras más a cada uno de ellos.

4. Define la actitud del autor en el artículo leído. Justifica tu respuesta con ejemplos: • irónico, • severo, • crítico, • imparcial, • tolerante, • categórico

5. Por último, retomamos las interrogantes expuestas al comienzo del trabajo para que el alumno aporte una respuesta personal argumentada: El empleo de

extranjerismos ¿enriquece o empobrece una lengua? ¿Adultera la lengua o la dota de prestigio?

Conclusiones

El estudio del léxico en general y de los extranjerismos en particular está íntimamente ligado a la competencia lingüístico-comunicativa, así como en el desarrollo de destrezas como la de comprensión y expresión oral y escrita, además de culturales, socioculturales e interculturales.

La adquisición de nuevo vocabulario, el empleo de formas correctas y adecuadas a cada situación comunicativa aumentará la competencia del alumno como hablante activo, sensible a los mecanismos de su propia lengua no solo desde el conocimiento de su uso, sino también desde la reflexión de su razón de ser.

Bibliografía

Alvar Ezquerro, M. (1993). La formación de palabras en español. Madrid: Arco Libros.

Bertran, X. (2006). El vecino prohibido. 14ª ed. Barcelona: Edebé.

Bogunyà, M. À. (2005). Las huellas misteriosas. 2ª ed. Barcelona: Edebé.

Cabeza, A. (2005). ¿Quién teme a Pati Perfecta? Barcelona. Edebé.

Castillo Fadic, M. N. (2002). El préstamo léxico y su adaptación: un problema lingüístico y cultural. *Onomázein*, 7; 469-496.

Gómez Cerdá, A. (2000). El negocio de papá. 6ª ed. Madrid: SM.

Gómez Cerdá, A. (2007). Pupila de águila. Madrid: SM.

Gómez Torrego, L. (2010). Ortografía del uso del español actual. Madrid: Ediciones SM.

Hoyo, A. del (1988). Diccionario de palabras y frases extranjeras. Madrid: Aguilar.

Lienas, G. (2007). Callejón sin salida. 4ª ed. Barcelona: Planeta & Oxford.

López Morales, H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología*, 35; 245-259.

Martínez de Sousa, J. (1999). Diccionario de usos y dudas del español actual. Barcelona: Vox/Círculo de lectores.

Pratt, Ch. (1981). El anglicismo en el español peninsular contemporáneo. Madrid: Gredos.

Real Academia Española de la Lengua (2005). Diccionario panhispánico de dudas. Madrid: Santillana Ediciones.

Sierra i Fabra, J. (2008). Campos de fresas. 32ª ed. Madrid: SM.

Terzi, M. (2006). Espiral. 2ª ed., 12ª reimp. Zaragoza: Edelvives.