Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas. Vol. 20. Núm. 40 (2026).
ISSN 1699-6569

Análisis de autenticidad emocional en narrativas escritas de aprendices argelinos y franco-argelinos de español como LA

Analysis of emotional authenticity in written narratives of Algerian and Franco-Algerian learners of Spanish as a AL

Hanane Rafika Ouarghi

Universidad de Alcalá, hanane.ouarghi@edu.uah.es

Resumen

El presente trabajo analiza la autenticidad emocional en autobiografías escritas por 86 aprendices argelinos de español, considerando su nivel (A2 y B2), país de residencia (Argelia y Francia) y género. Para ello, se emplea una herramienta multidimensional que hemos desarrollado para tal fin, que permite clasificar cada narrativa en función de su grado de profundidad, además de valorar elementos lingüísticos y psicolingüísticos en el texto. Los resultados revelan la existencia de distintos niveles de implicación emocional —falsa, semiauténtica y auténtica— y ponen de manifiesto una relación significativa entre la valencia emocional y las identidades discursivas registradas. Si bien las variables analizadas muestran distintos grados de influencia, se constata que la relación afectiva con la lengua española ejerce un peso determinante en la configuración del yo emocional.

Palabras clave. Autobiografías emocionales escritas, autenticidad emocional, análisis de discurso emocional.

Abstract

The present work analyzes the emotional authenticity in autobiographies written by 86 Algerian Spanish learners, considering their level (A2 and B2), country of residence (Algeria and France), and gender. To this end, a multidimensional tool that we have developed for this purpose is employed, which allows for the classification of each narrative based on its level of depth, as well as the evaluation of linguistic and psycholinguistic elements in the text. The results reveal the existence of different levels of emotional involvement—false, semi-authentic, and authentic—and highlight a significant relationship between emotional valence and the recorded discursive identities. Although the analyzed variables show different degrees of influence, it is found that the affective relationship with the Spanish language exerts a determining weight in the configuration of the emotional self.

Keywords. Written emotional autobiographies, emotional authenticity, emotional discourse analysis.

DOI: 10.26378/rnlael2040671
Recibido: 30/01/2026 - Aprobado: 22/03/2026
Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

1. Introducción

Desde una perspectiva constructivista, el bilingüismo no se concibe solo desde enfoques puramente cognitivos, sino que se entiende a partir de modelos multidimensionales que integran de manera interrelacionada las prácticas sociales, los factores afectivos y el contexto. Bajo esta premisa, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, existe un creciente consenso respecto a la inclusión de la dimensión identitaria en el aula (Norton, 2000; Pavlenko y Blackledge, 2004; Blanco Canales y Martín Leralta, 2023) en aras de formar aprendices capaces de exhibir rasgos intra-subjetivos (emociones y pensamiento) e implicarse con los estímulos que emergen de las variantes discursivas del entorno. Así, la enseñanza de lenguas en la actualidad pretende conseguir que la lengua meta transmita sutiles gradaciones emocionales.

Para la comprensión de la carga afectiva en narrativas de lenguas adicionales (LA), normalmente las investigaciones se han centrado en el análisis de la emoción en contextos orales, dejando un vacío documental en lo que respecta a las narrativas escritas. Sumado a ello, la mayoría ha optado por el análisis cuantitativo (Ross y Rivers, 2018), centrándose únicamente en datos numéricos de codificación léxica. Al respecto, Pavlenko (2007) considera el análisis de métricas léxicas como método insuficiente, porque cabe la posibilidad de que los aprendices recurran a estrategias lingüísticas de compensación. Dicha realidad valida la apertura de una línea de análisis profundo de narrativas escritas enfocada en entender cómo el alumno negocia la realidad subjetiva y de qué manera se acerca emocionalmente a ella. Es preciso señalar que la literatura carece de estudios en LA, y menos aún, en español, que aborden el tema desde este enfoque.

Ante estas limitaciones, y con el objetivo de conocer qué tipo de identidad emocional construyen los aprendices argelinos de español, se ha llevado a cabo un estudio a partir de narraciones autobiográficas que busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1) ¿Qué identidades -auténticas, semiauténticas o falsas- reportan más los aprendices en sus narrativas autobiográficas?
2) ¿Las identidades emocionales se presentan con la misma frecuencia en las narraciones positivas y negativas?
3) ¿Las identidades emocionales se aprecian de la misma forma según el país de residencia, el género y el nivel de competencia?

El estudio, por tanto, se focaliza en el concepto de autenticidad emocional, entendida como la expresión genuina conforme al estado interno, ajena a cualquier control o ajuste que podría hacerse para coincidir con expectativas sociales. La ausencia de la coherencia emocional lleva al hablante a distanciarse de sí mismo y a actuar de forma superficial con la realidad externa (Lindholm, 2005). Desde el enfoque humanista de la psicología, Rogers (1961) distingue el self real del self ideal. Mientras que el primero alude a la versión auténtica de uno mismo, el segundo se refiere a las cualidades que se aspiran alcanzar en el futuro, generalmente promovidas dentro del entorno social. Según el autor, cuanto más se acentúa la brecha entre ambas identidades, más incongruencia emocional se evidencia. Aplicado el concepto de autenticidad emocional a narrativas de aprendices de LA, este emerge cuando el texto refleja coherencia afectiva entre el yo emocional, la experiencia y los recursos lingüísticos y discursivos

empleados. Bajo esta premisa, la autenticidad emocional requiere que el aprendiz logre trascender barreras culturales, lingüísticas y psicológicas.

El estudio es de naturaleza cualitativa. Para su desarrollo, se ha diseñado una herramienta de análisis de discurso, Feel-text, compuesta por una rúbrica de evaluación y dos escalas. Las escalas permiten inferir la relación afectiva con el español y la rúbrica cubre aspectos lingüísticos y psicolingüísticos, todo ello para indagar la autenticidad emocional emergente en las narrativas. Como variables que pueden influir en dicha implicación se han considerado el nivel lingüístico, el país de residencia y el género.

En el estudio han participado 86 informantes argelinos y franco-argelinos de tercera generación divididos conforme a su nivel de competencia lingüística y país de residencia. La elección de dos contextos de aprendizaje socioculturalmente diferentes (Argelia y Francia) responde a un motivo dual; no solo busca comparar los hallazgos, sino que también pretende remediar la falta de atención en la literatura especializada sobre aprendices que comparten el mismo origen pero que residen en países distintos y que, por ello, estudian la lengua en contextos diferentes. El presente trabajo, por tanto, pretende enriquecer esta línea de estudio con la perspectiva sociocultural.

2. Estado de la cuestión

Desde una perspectiva antropológica, el lenguaje es una construcción social y cultural que categoriza, conceptualiza y orienta las experiencias afectivas (Averill 1980; Harré 1986). Las emociones, por su parte, actúan como moduladores en el manejo de prácticas lingüísticas y discursivas, dinámica que proyecta la constitución mutua entre emoción y lenguaje y justifica, simultáneamente, el renovado impulso científico por estudiar el componente afectivo en la interlengua de aprendices de LA.

En el marco de la investigación sobre la escritura emocional en LA, se ha priorizado el análisis de la riqueza léxica, esto es, de la complejidad, la diversidad y productividad de palabras afectivas. Al respecto, la investigación de Uygun Gökmen y Emirmustafaoğlu-Yarici (2018) se basa en una muestra de aprendices turcos de inglés de nivel intermedio-alto y examina la productividad, la diversidad y la elección del léxico emocional. Los resultados sugieren que la productividad en inglés es significativamente menor que en turco y que, a su vez, los aprendices tienden a emplear términos emocionales que presentan correspondencia parecida en su lengua materna (LM). Se concluye que los errores se deben a una transferencia lingüística de las diferencias en los esquemas emocionales entre inglés y turco. Frente a ello, Mavrou, Bustos y Chao (2023) descartan la relación directa entre la frecuencia emocional en LA y la distancia lingüística. Para llegar a esta conclusión, los autores han analizado las dimensiones afectivas de valencia y activación en 288 producciones escritas de aprendices de español de nivel inicial que provienen de distintos países. Los hallazgos evidencian superioridad de palabras positivas frente a las negativas en las narrativas; además, observan que la frecuencia de emociones de alta activación no depende de cuán distante es la LM, sino del nivel de competencia lingüística en la LA.

Por su parte, el foco de Wang (2020) se orienta hacia la relación entre la valencia emocional y la complejidad sintáctica en más de 2600 narrativas escritas por

estudiantes chinos de inglés. Mediante herramientas de procesamiento de lenguaje natural, el estudio halla que los textos con carga emocional alta, estructuralmente, presentan una menor complejidad sintáctica, en tanto que los textos neutrales exhiben mayor complejidad a nivel de cláusula (MLC, CP/C). Asimismo, Abdi Tabari y Wang (2021) profundizan en el análisis de la complejidad léxica y el tipo de consignas (temas sobre pandemia y otros) de 53 narrativas escritas por aprendices de nivel medio-avanzado de inglés. Los autores optan por índices de análisis textual automático para medir fluidez, sofisticación, diversidad y elementos poco frecuentes, además del análisis de sentimiento para detectar emociones positivas y negativas. Según los resultados, la emocionalidad y la complejidad léxica está más presente en los temas de pandemia, sugiriendo, así, que la forma cambia según es la emoción del texto.

Nicholes (2016) centra su examen en la implicación narrativa de 30 aprendices de inglés al realizar dos tipos de tareas: escritura autobiográfica y escritura creativa orientada a la conciencia crítica. Como herramienta de análisis, el autor emplea Linguistic Inquiry and Word Count (LIWIC) además de encuestas de implicación narrativa. Los resultados concluyen que los/las informantes se han implicado en las narrativas autobiográficas por el foco de atención y la sensación de cercanía que han percibido al escribir su historia. Una divergencia destacable entre las dos consignas es la tendencia al empleo de más palabras positivas en las autobiografías que la escritura de crítica, pese a que los sucesos no tratan de historias completamente felices.

Cabe destacar, asimismo, el estudio de Al-Madanat (2023), quien a través de Test de Apercepción Temática (TAT) como estímulo visual, realiza su estudio con 18 bilingües jordanos que residen en Hungría con el fin de examinar adverbios y adjetivos en narrativas escritas, así como patrones de pensamiento tanto en la LM como en la LA. Su enfoque mixto concluye que no hay superioridad de adjetivos y adverbios en las narrativas de la LM; paralelamente, se identifica una tendencia a describir la imagen de forma distinta según la lengua usada y los aspectos culturales asociados a ella. En concordancia con esto, diferentes estudios de semántica cultural muestran cómo el componente afectivo es percibido y producido en bilingües de forma diferente (Wierzbicka, 1986; 1994; 1999; Lutz y Abu-Lughod, 1990; Harkins y Wierzbicka, 2001; Panayiotou, 2004; 2006; Pavlenko, 2005; Wilce, 2009; Goddard y Ye, 2014; Blanco Canales y Boillos Pereira, 2025).

En sintonía con lo expuesto, la literatura previa coincide en que los aspectos socioculturales son variables que inciden de manera directa en los estilos de escritura emocional. Bajo un enfoque cuantitativo, Chamcharatsri (2013) realiza un estudio comparativo con universitarios tailandeses de inglés para analizar la expresión y la percepción de experiencias aterradoras en narrativas escritas tanto en la LM como en la LA. De acuerdo con los resultados obtenidos, se constata que una parte de la muestra percibe el inglés como el vehículo más fiel para expresar miedo, en tanto que la otra muestra valoración uniforme respecto a ambas versiones de narrativas. Dicho fenómeno se deriva, según el autor, de factores socioculturales, puesto que la cultura tailandesa tiende a reservar este tipo de emociones, por lo que expresarlo en una lengua libre de valores afectivos conduce a su mejor expresión. A esta dinámica se le denomina distancia o desapego emocional (Keysar et al., 2012), la cual, en ocasiones, supone una

ventaja para los bilingües porque experimentan menos intensidad emocional al utilizar la LA.

Una perspectiva complementaria al estudio anterior la ofrece El-Dakhs et al. (2024) en su estudio acerca de la frecuencia, la polaridad y la valencia del léxico emocional, tomando como ejes centrales la edad, el género y el nivel de competencia lingüística. Dicha investigación se ha llevado a cabo con una muestra de 64 aprendices egipcios de inglés para expresar emociones tristes o alegres en narrativas escritas tanto en árabe como en inglés. Los hallazgos muestran diferencia poco significativa en cuanto a la frecuencia de palabras en ambas lenguas, pero diferencias relevantes en que las narrativas en inglés han sido más negativas que en árabe. Respecto a la polaridad, se observa que las palabras en inglés han sido más marcadas que en su propia lengua. No obstante, se constata que las variables consideradas no han mostrado influencia en los resultados.

En relación con la expresión emocional por géneros, Ahmadi Azad (2015) busca contrastar la frecuencia y la valencia emocional en textos compartidos por 103 mujeres y 82 hombres iraníes, graduados de inglés como LA. El análisis de LIWC indica que las mujeres registran un número de términos afectivos marginalmente superior que los hombres, sin que dicha diferencia sea estadísticamente significativa. En lo que respecta a la valencia emocional, se observa una frecuencia elevada de palabras negativas en los hombres, en tanto que las mujeres usan más palabras positivas, lo cual lleva a la autora a concluir que las ideologías de igualdad y la edad son más influyentes en la expresión emocional que la variable género.

3. Metodología

El presente estudio sigue un paradigma de metodología cualitativa con la finalidad de determinar el grado de autenticidad emocional, infiriendo la relación afectiva de informantes argelinos y franco-argelinos conforme a la herramienta *Feel-text* de análisis emocional. Para ello, la investigación se articula a través de los siguientes interrogantes:

1) ¿Qué identidades -auténticas, semiauténticas o falsas- reportan más los aprendices en sus narrativas autobiográficas?
2) ¿Las identidades emocionales se presentan con la misma frecuencia en las narraciones positivas y negativas?
3) ¿Las identidades emocionales se aprecian de la misma forma según el país de residencia, el género y el nivel de competencia?

3.1. La muestra

Se ha contado con una muestra compuesta por 86 aprendices argelinos y franco-argelinos de español organizados conforme al país de residencia (Argelia y Francia) y el nivel de conocimiento lingüístico (A2 y B2). El grupo argelino lo conforman 44 aprendices procedentes de dos instituciones educativas: la Universidad Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem y el Instituto Cervantes de Orán. En cuanto al franco-argelino, queda constituido por 42 argelinos de tercera generación en Francia. Debido a las dificultades para lograr colaboración institucional, la investigadora ha asumido el proceso de recogida de datos, lo que ha supuesto el reclutamiento a través de

publicaciones en redes sociales (Facebook y Tandem) y el desplazamiento a tres ciudades distintas: Marsella, París y Lille.

Tabla1. Distribución específica de muestra

44 ARGELINOS				**42 FRANCO - ARGELINOS**			
Nivel A2 (A)		Nivel B2 (B)		Nivel A2 (C)		Nivel B2 (D)	
Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
9	11	11	13	10	11	10	11

3.2. La herramienta *Feel-text*

Para el análisis, se ha diseñado la herramienta *Feel-text*, integrada por dos escalas emocionales y una rúbrica. La estructura dual de la herramienta parte de la premisa de que la tipología emocional en las narrativas (escalas de profundidad) y las dimensiones lingüísticas y psicolingüísticas (rúbrica) son componentes necesarios para inferir el grado de autenticidad emocional en narrativas autobiográficas

3.2.1. Escalas emocionales

Las escalas emocionales tienen como objetivo determinar la relación afectiva con la lengua para poder examinar el grado de autenticidad con ella. En un primer nivel, se diferencia entre emociones positivas y negativas y, dentro de cada nivel, las emociones asociadas se organizan en grados emocionales. Cada grado posee una puntuación que mide el nivel de profundidad de la emoción, como se refleja en las Figuras 1 y 2.

Tipo	Puntuación	Emoción
SUPERFICIALES	1	APATÍA
	1,5	TRISTEZA
	2	ENFADO
	2,5	MIEDO
INTER-MEDIAS	3	EMPATÍA NEGATIVA
	3,5	CULPA
PROFUNDAS	4	DECECPCIÓN
	4,5	DESILUSIÓN
	5	DESESPERANZA
	5,5	DEPRESIÓN

Figura 1. Emociones negativas transmitidas en las narrativas de los/las informantes

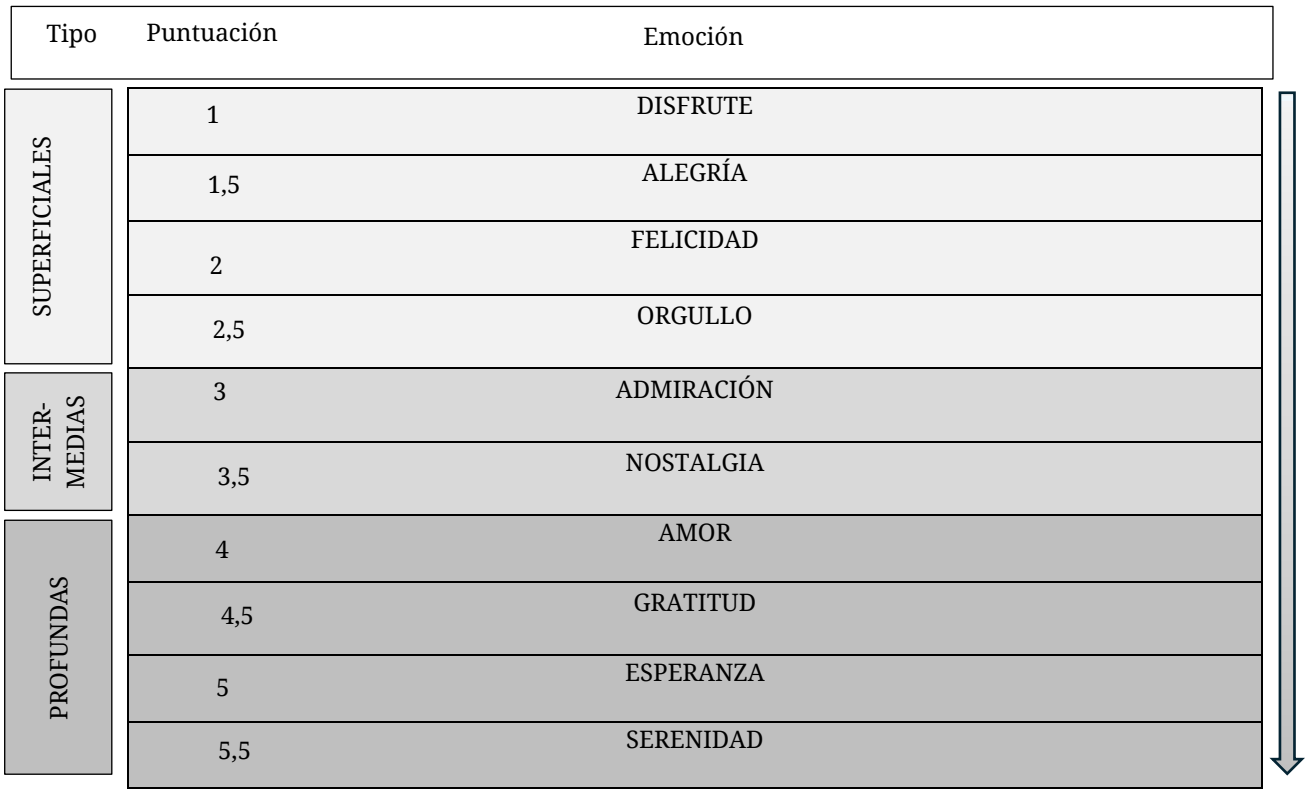


Figura 2. Emociones positivas transmitidas en las narrativas de los/las informantes

3.2.2. Rúbrica de evaluación emocional

La rúbrica recoge el grado de profundidad (a partir de las escalas), así como aspectos lingüísticos y psicolingüísticos, con lo cual ofrece un análisis profundo e integral, cuyos componentes basales son: emoción, narrador, experiencia, discurso y lenguaje. Con el propósito de agilizar la lectura de la rúbrica, cada dimensión queda explicada en las Tablas 2, 3, 4, 5 y 6:

Tabla 2. Dimensión *emoción*

1. EMOCIÓN	**1.1. PROFUNDIDAD**	**LA TIPOLOGÍA EMOCIONAL EN EL TEXTO**	**PROFUNDA (4-5,5)**	**INTERMEDIA (3-3,5)**	**SUPERFICIAL (1-2,5)**

1.2. Frecuencia	1.2.1. 4) 5) Frecuencia de las emociones en la historia: *antes, durante y después* de presentar el problema-situación, y no solo en una parte	Con frecuencia 3 emociones antes, 3 durante y 3 después (3)	A veces 3 emociones en dos partes de la historia (2)	Muy pocas veces 3 emociones en una sola parte (1)	Nunca 0 (0)
	1.2.2. Frecuencia de las emociones para el desarrollo de los acontecimientos de la historia	Con frecuencia 10 o más (3)	A veces Entre 9 y 6 (2)	Muy pocas veces Entre 5 y 1 (1)	Nunca 0 (0)
	1.2.3. Frecuencia de respuestas fisiológicas (relacionadas con las emociones)	Con frecuencia 4 o más (3)	A veces Entre 3 y 2 (2)	Muy pocas veces 1 (1)	Nunca 0 (0)

Tabla 3. Dimensión *narrador y posición*

2. *NARRADOR Y POSICIÓN*	**2.1. PRESENCIA**	**2.1.1. YO EMOCIONAL PRESENTE**	**CON FRECUENCIA 7 O MÁS (3)**	**A VECES ENTRE 6 Y 4 (2)**	**MUY POCAS VECES ENTRE 3 Y 1 (1)**	**NUNCA (0)**
	2.2. Postura	2.2.2. Toma distancia emocional, utilizando estrategias de evitación[1]	Nunca 0 estrategia de evitación (3)	Muy pocas veces 1 sola estrategia (2)	A veces 2 o 3 estrategias (a veces repetidas) (1)	Con frecuencia Más de 4 estrategias o más de 4 veces la misma estrategia (0)

Tabla 4. Dimensión *narrador y experiencia*

3. *NARRADOR Y EXPERIENCIA*	**3.1. IMPACTO AFECTIVO DE LA EXPERIENCIA EN SU IDENTIDAD**	**3.1.1. MUESTRA EL IMPACTO SIGNIFICATIVO DE LA EXPERIENCIA**	**CON FRECUENCIA 4 O MÁS**	**A VECES 3**	**MUY POCAS VECES ENTRE 2 Y 1**	**NUNCA**
			(3)	**(2)**	**(1)**	**(0)**
	3.2. Vigencia afectiva	3.2.1. Muestra que la experiencia sigue afectándole al momento de relatar la historia	Con frecuencia 4 o más (3)	A veces 3 (2)	Muy pocas veces Entre 2 y 1 (1)	Nunca 0 (0)

Tabla 5. Dimensión *narrador y discurso*

4. *NARRADOR Y DISCURSO*	**4.1. FOCO Y PERSPECTIVA**	**4.1.1. HAY MENCIÓN DE INTERPRETACIÓN SUBJETIVA**	**CON FRECUENCIA 4 O MÁS**	**A VECES 3**	**MUY POCAS VECES ENTRE 2 Y 1**	**NUNCA 0**
			(3)	**(2)**	**(1)**	**(0)**
		4.1.2. La interpretación subjetiva conlleva matiz emocional (sesgo emotivo)	Con frecuencia 4 o más (3)	A veces 3 (2)	Muy pocas veces Entre 2 y 1 (1)	Nunca 0 (0)
		4.1.3. La interpretación subjetiva conlleva diálogo introspectivo	Con frecuencia 3 o más (3)	A veces 2 (2)	Muy pocas veces 1 (1)	Nunca 0 (0)

Tabla 6. Dimensión *narrador y lenguaje*

5. *NARRADOR Y LENGUAJE*	**5.1. ORACIONES EMOCIONALES**	**5.1.1. LOS VERBOS CONJUGADOS DE LA HISTORIA REPORTAN CONTUNDENCIA EMOCIONAL**	**CON FRECUENCIA 7 O MÁS** **(3)**	**A VECES ENTRE 6 Y 4** **(2)**	**MUY POCAS VECES ENTRE 3 Y 1** **(1)**	**NUNCA 0** **(0)**

	5.1.2. Las emociones se presentan en oraciones detalladas, no abruptas, que ayudan a visualizar la continuidad del proceso emocional	Con frecuencia 5 o más (3)	A veces entre 4 y 3 (2)	Muy pocas veces entre 2 y 1 (1)	Nunca 0 (0)
5.2. Vocabulario emocional	5.2.1. Hay variedad léxica emocional coherente al tema de la historia y no etiquetas generales	Con frecuencia 7 o más (3)	A veces entre 6 y 4 (2)	Muy pocas veces entre 3 y 1 (1)	Nunca 0 (0)
5.3. Manejo del tiempo	5.3.1. Alterna adecuadamente entre el pasado y el presente en la historia	Con frecuencia recurre 3 veces o más al presente (3)	A veces 2 (2)	Muy pocas veces 1 (1)	Nunca 0 (0)
5.4. Metáforas emocionales	5.4.1 Utiliza metáforas emocionales de forma adecuada y coherente y no exagerada	Con Frecuencia 3 o más (3)	A veces 2 (2)	Muy pocas veces entre 2 y 1 (1)	Nunca 0 (0)

3.3. Procedimiento

Para la recogida de datos, se ha seguido el mismo proceso en ambos países. En una fase preliminar de la tarea, se ha planteado una serie de preguntas a los aprendices en su LM (árabe o francés) con objeto de incentivar en ellos las emociones correlativas a la experiencia que decidían relatar. Así, se les ha pedido que recuerden una historia personal en la que hayan experimentado emociones positivas o negativas; experiencias vinculadas de algún modo a vivencias alegres o tristes, especificando dónde estaban, si estaban solos o en compañía, si la historia sigue afectándoles o, al recordarla, ya no implica ninguna reacción fisiológica. Se ha dado el tiempo suficiente a esta fase preparatoria, porque el objetivo principal no se limitaba solo a que produjeran un volumen extenso de palabras emocionales, sino que se extendía, de igual modo, a averiguar cómo funciona el flujo cognitivo y emocional de la subjetividad en narrativas escritas en español. Tras esta fase, se ha pedido a los/las informantes que escriban en español la historia evocada con extensión mínima de 80 palabras. La tarea ha requerido

un total de 25 minutos aproximadamente, 10 minutos para la fase preparatoria y 15 para redactar la autobiografía.

Para realizar el análisis, cada narración ha sido anotada, etiquetada y puntuada en función de las categorías incluidas en la herramienta. En primer lugar, se ha valorado el contenido integral según la emoción prominente que aparece en las escalas, lo que ha permitido asignar una puntuación y clasificar al participante en un grado de profundidad. Ese valor se ha trasladado a la rúbrica concretamente al apartado de "profundidad emocional". En segundo lugar, se ha procedido a la identificación y valoración de los elementos contenidos en la rúbrica.

El sumatorio de los valores de las escalas emocionales y de la rúbrica ha constituido el criterio definitivo para establecer cómo es la identidad del aprendiz al escribir en español. La información se ha recogido en una tabla de datos (Tabla 7), que incorpora datos identificativos propios a cada alumno, que incluye género, número de identificación del informante y la valencia escogida. El registro de estos detalles permite caracterizar de forma individual a los perfiles para, en una fase posterior, contrastar las puntuaciones finales según las variables de estudio. En el estudio, los/las informantes han sido asignados con códigos conforme a su nivel y país de residencia, donde A corresponde al grupo argelino básico, B al grupo intermedio, C al franco-argelino básico y D al intermedio. En este caso, en el ejemplo que se muestra a continuación, H/D45 corresponde a un informante franco-argelino, hombre, de nivel intermedio que ha escogido para su narración la valencia negativa (VN):

Tabla 7. Clasificación sistemática de los valores de la herramienta *Feel-text*

H/D45-VN		
Dimensión	**Código**	**Puntuación**
Emoción	1.1 1.2.1 1.2.2 1.2.3	
Narrador y posición	2.1.1 2.2.2	
Narrador y experiencia	3.1.1 3.2.1	
Narrador y discurso	4.1.1 4.1.2 4.1.3	
Narrador y lenguaje	5.1.1 5.1.2 5.2.1 5.3 5.4	

3.4. Tipología de las identidades

A cada participante se le ha asignado un tipo de identidad en función de la puntuación resultante de las escalas y la rúbrica, proponiendo así clasificar las identidades en tres categorías, como se puede ver en la Tabla 8:

Tabla 8. Grado de autenticidad emocional conforme a *Feel-text*

IDENTIDAD FALSA	**0-17,5 PUNTOS**
IDENTIDAD SEMI-AUTÉNTICA	18-33,5 puntos
IDENTIDAD AUTÉNTICA	34-50 puntos

La propuesta de identidades auténticas y falsas guarda afinidad con el trabajo de Lindholm (2005), quien sostiene que, si la expresión emocional no está en sintonía con el estado interno, se clasifica como una práctica falsa, en tanto que, si existe simetría, se valida su autenticidad. Respecto a la identidad semiauténtica, se propone como identidad intermedia en la que se pueden configurar rasgos de ambas prácticas. En cierto modo, se ha inspirado en el constructo de la interlengua (Selinker, 1972) en cómo la producción de aprendices puede oscilar entre dos sistemas lingüísticos, reflejando, por tanto, diferentes grados de adecuación expresiva. Mientras que el principio de la interlengua supone transitar por dos sistemas lingüísticos, la idea de la identidad semiauténtica plantea desplazarse entre dos identidades: una auténtica y otra falsa. En el presente trabajo, las identidades emocionales se describen de la siguiente manera:

- Identidad auténtica: yo emocional activo en el discurso, presentando congruencia entre la experiencia y los elementos discursivos y lingüísticos.
- Identidad semiauténtica: aunque no es falsa, puede manifestar indicios de que todavía se encuentra atrapada en ciertas lagunas de su interlengua. Puede mostrar cierta coherencia afectiva, pero insuficiente según los criterios de la rúbrica.
- Identidad falsa: mínima presencia o ausencia total del yo emocional, carencia en el uso de elementos lingüísticos y discursivos emocionales.

4. Resultados

El análisis de datos arroja una serie de evidencias que se detallan a continuación. Primero, se clasifican los tipos de emociones y la identidad determinada en cada narrativa (Tablas 9, 10, 11 y 12); posteriormente, se exponen las puntuaciones promedio de cada categoría de la rúbrica por identidades (Tabla 13) y, luego, se procede a la clasificación de identidades en función de las valencias emocionales (Figura 3) y las variables de estudio (Tablas 14,15, 16 y 17) para, finalmente, dar respuestas a las preguntas de investigación.

Tabla 9. Tipos de emociones e identidades por cada informante argelino de nivel básico

CÓDIGO	**EMOCIÓN PREDOMINANTE**	**PUNTUACIÓN**	**IDENTIDAD**

M/A1	Miedo	13,5	Falsa
M/A2	Miedo	8,5	Falsa
H/A3	Disfrute	9	Falsa
M/A5	Miedo	6,5	Falsa
H/A6	Orgullo	10,5	Falsa
M/A7	Alegría	18,5	Semiauténtica
M/A8	Alegría	7,5	Falsa
M/A9	Alegría	6,5	Falsa
M/A10	Alegría	9,5	Falsa
M/A11	Tristeza	9,5	Falsa
H/A12	Disfrute	9	Falsa
H/A13	Disfrute	5	Falsa
M/A14	Alegría	4,5	Falsa
H/A19	Alegría	12,5	Falsa
H/A20	Felicidad	9	Falsa
M/A21	Alegría	15	Falsa
H/A30	Alegría	9,5	Falsa
M/A45	Esperanza	20	Semiauténtica
H/A46	Tristeza	12,5	Falsa
H/A50	Decepción	26	Semiauténtica

Tabla 10. Tipos de emociones e identidades por cada informante argelino de nivel intermedio

CÓDIGO	**EMOCIÓN PREDOMINANTE**	**PUNTUACIÓN**	**IDENTIDAD**
M/B4	Tristeza	13,5	Falsa
H/B8	Apatía	4	Falsa
H/B9	Alegría	7,5	Falsa
H/B10	Tristeza	9,5	Falsa
M/B11	Decepción	23	Semiauténtica
M/B13	Tristeza	11,5	Falsa
M/B14	Alegría	19,5	Semiauténtica
M/B20	Disfrute	12	Falsa
M/B21	Alegría	10,5	Falsa
M/B25	Alegría	9,5	Falsa
M/B26	Alegría	10,5	Falsa
M/B27	Orgullo	18,5	Semiauténtica
H/B28	Tristeza	12,5	Falsa

H/B29	Tristeza	6,5	Falsa
H/B30	Orgullo	11,5	Falsa
H/B31	Tristeza	3,5	Falsa
H/B32	Decepción	21	Semiauténtica
M/B34	Tristeza	5,5	Falsa
H/B36	Nostalgia	16	Falsa
H/B37	Miedo	12,5	Falsa
M/B40	Orgullo	8,5	Falsa
M/B41	Miedo	12,5	Falsa
H/B42	Desesperanza	27	Semiauténtica
M/B43	Orgullo	15,5	Falsa

Tabla 11. Tipos de emociones e identidades por cada informante franco-argelino de nivel básico

CÓDIGO	EMOCIÓN PREDOMINANTE	PUNTUACIÓN	IDENTIDAD
M/C11	Admiración	22	Semiauténtica
M/C17	Alegría	10,5	Falsa
M/C18	Alegría	13,5	Falsa
M/C20	Alegría	15	Falsa
H/C21	Disfrute	9	Falsa
H/C22	Disfrute	16	Falsa
H/C29	Felicidad	15	Falsa
H/C30	Miedo	6,5	Falsa
H/C33	Desesperanza	32	Semiauténtica
H/C34	Admiración	22	Semiauténtica
H/C37	Miedo	9,5	Falsa
M/C38	Amor	21,5	Semiauténtica
H/C42	Tristeza	19	Semiauténtica
H/C43	Tristeza	8,5	Falsa
M/C44	Tristeza	10,5	Falsa
H/C45	Tristeza	19,5	Semiauténtica
M/C47	Nostalgia	20	Semiauténtica
M/C48	Desesperanza	26	Semiauténtica
M/C49	Felicidad	21	Semiauténtica
M/C50	Disfrute	8	Falsa
H/C52	Orgullo	3,5	Falsa

Tabla 12. Tipos de emociones e identidades por cada informante franco-argelino de nivel intermedio

CÓDIGO	EMOCIÓN PREDOMINANTE	PUNTUACIÓN	IDENTIDAD
M/D12	Decepción	45	Auténtica
M/D13	Desilusión	29,5	Semiauténtica
H/D17	Apatía	8	Falsa
H/D18	Alegría	13,5	Falsa
H/D21	Orgullo	14,5	Falsa
M/D25	Orgullo	22,5	Semiauténtica
H/D27	Tristeza	7,5	Falsa
M/D28	Enfado	11	Falsa
M/D30	Admiración	10	Falsa
M/D31	Decepción	27	Semiauténtica
M/D37	Decepción	36	Auténtica
M/D38	Gratitud	23,5	Semiauténtica
M/D40	Admiración	21	Semiauténtica
M/D43	Serenidad	36,5	Auténtica
M/D44	Tristeza	26,5	Semiauténtica
H/D45	Culpabilidad	30,5	Semiauténtica
H/D51	Orgullo	12,5	Falsa
H/D52	Depresión	49,5	Auténtica
H/D53	Empatía negativa	24	Semiauténtica
H/D54	Orgullo	6	Falsa
H/D55	Nostalgia	34	Auténtica

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en cada categoría de la rúbrica.

Tabla 13. Promedios de puntuaciones de cada categoría por tipo de identidad

DIMENSIÓN	CÓDIGO	PUNTUACIÓN IDENTIDAD FALSA	PUNTUACIÓN IDENTIDAD SEMI	PUNTUACIÓN IDENTIDAD AUTÉNTICA
EMOCIÓN	1.1	1,78	3,25	4,6
	1.2.1	1,09	2,32	2,8
	1.2.2	1,70	2,96	3
	1.2.3	0,30	1,12	1,8
NARRADOR Y POSICIÓN	2.1.1	1,05	2,6	3
	2.2.2	0,16	1,16	2,8

NARRADOR Y EXPERIENCIA	3.1.1	0,75	1,2	2,4
	3.2.1	0,25	0,56	2,6
NARRADOR Y DISCURSO	4.1.1	0,09	0,36	1,8
	4.1.2	0,05	0,48	2,4
	4.1.3	0	0,2	1,2
NARRADOR Y LENGUAJE	5.1.1	0,86	1,96	2,8
	5.1.2	0,45	1,56	2,8
	5.2.1	1,32	2,6	3
	5.3	0	0,2	1,2
	5.4	0,14	0,64	2
TOTAL (SUMA DE PROMEDIOS)		9.99	23,17	40,2

Los datos muestran (Figura 3) que las identidades con mayor prevalencia en las narrativas son las falsas, con un porcentaje del 65,12%, seguidas de las semiauténticas (29,07%) y, finalmente, las auténticas (5,81%).

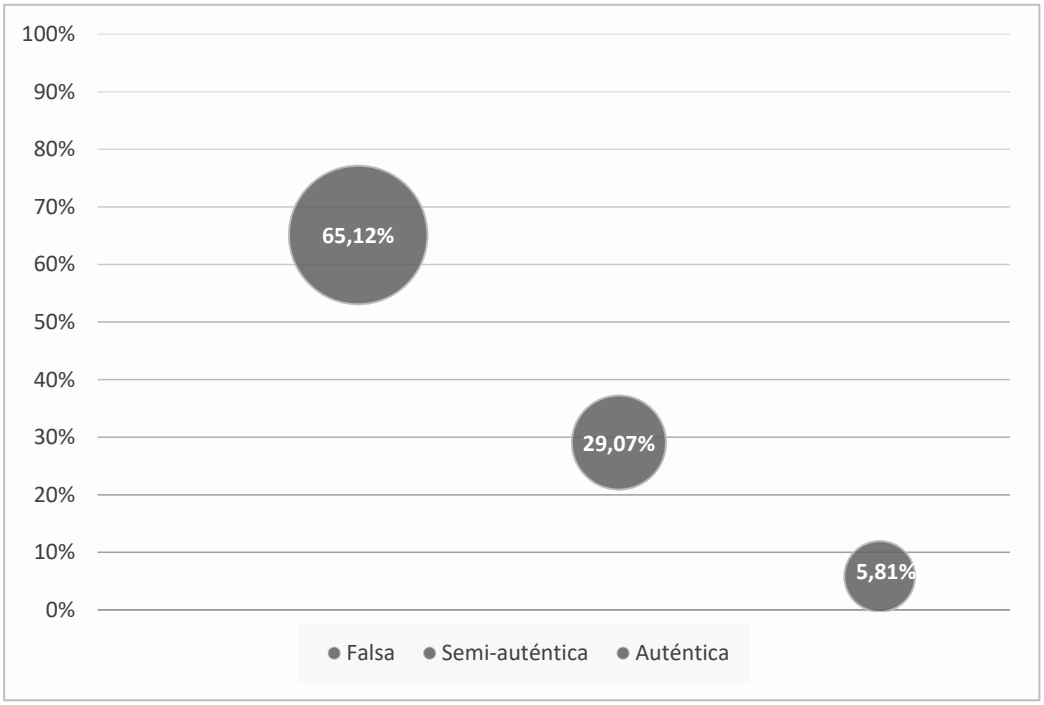


Figura 3. Distribución de tipos de identidades en las narrativas positivas y negativas

Tal como se puede apreciar en la Tabla 14, las identidades falsas sobresalen en las narrativas positivas, con un 39,53%. Sin embargo, las identidades semiauténticas se hallan más en las historias negativas (15,11%) que las positivas (13,95%). Las identidades auténticas se representan con un margen de diferencia estrecho, alcanzando el 3,48% en las historias negativas y el 2,32% en las positivas.

Tabla 14. Identidades en función de la valencia emocional

	FALSA	SEMIAUTÉNTICA	AUTÉNTICA

NARRATIVAS POSITIVAS	34 39,53%	12 13,95%	2 2,32%
NARRATIVAS NEGATIVAS	22 25,58%	13 15,11%	3 3,48%

Respecto a las identidades y su relación con el contexto sociocultural (Tabla 15), el análisis evidencia que el grupo argelino alcanza el porcentaje mayor en las identidades falsas (41,86%) en comparación con el franco-argelino (23,25%). En cuanto a las identidades semiauténticas, se observa que sucede a la inversa, y es ahora el grupo franco-argelino el que obtiene el porcentaje más alto, con 19,76%, frente al argelino, con 9,30%. En las identidades auténticas se observa presencia única del grupo franco-argelino, que alcanza 5,81%.

Tabla 15. Identidades en función del país de residencia

	6) **FALSA**	7) **SEMIAUTÉNTICA**	8) **AUTÉNTICA**
GRUPO ARGELINO	10) 36 11) 41,86%	12) 8 13) 9,30%	14) 0 15) 0%
16) GRUPO FRANCO-ARGELINO	17) 20 18) 23,25%	19) 17 20) 19,76%	21) 5 22) 5,81%

En lo que respecta al nivel de competencia (Tabla 16), la diferencia solo resulta relevante en el caso de las identidades auténticas, ya que se observa que esta categoría solo aparece en el nivel B2. En las demás identidades, se halla una proximidad en los niveles. En concreto, en las identidades falsas, el nivel básico obtiene un porcentaje mayor (33,72%) que el intermedio (31,39), aunque en las semiauténticas los intermedios presentan mayor porcentaje (15,11%) que los principiantes (13,95%).

Tabla 16. Identidades en función del nivel de competencia lingüística

	FALSA	**SEMIAUTÉNTICA**	**AUTÉNTICA**
A2	29 33,72%	12 13,95%	0 0%
B2	27 31,39%	13 15,11%	5 5,81%

En cuanto a las identidades y su relación con el género (Tabla 17), se observa que la diferencia no es importante en cuanto a las identidades falsas, pero sí en las semiauténticas, donde los hombres alcanzan un porcentaje inferior que las mujeres (10,46% frente a 18, 60%). En las identidades auténticas la diferencia es ligera, lo que corresponde a 3,48% para las mujeres y 2,32% para los hombres.

Tabla 17. Identidades en función del género

	FALSA	SEMIAUTÉNTICA	AUTÉNTICA
GÉNERO MASCULINO	30 34,88%	9 10,46%	2 2,32%
GÉNERO FEMENINO	26 30,23%	16 18,60%	3 3,48%

5. Discusión

Este trabajo tenía como objeto establecer qué tipo de identidad construyen los aprendices argelinos de español, para lo que hemos analizado las narrativas autobiográficas de 86 participantes con dos contextos socioculturales diferentes: Argelia y Francia.

La primera pregunta de investigación se enfocaba en averiguar cuál es el tipo de identidad predominante. Los resultados reportan que las identidades falsas han sido las más registradas en las autobiografías de los/las informantes. Partiendo de la idea de que el lenguaje construye la identidad (Norton, 2013) y modula la expresión emocional (Altarriba y Canary, 2004; Stepanova y Coley, 2002), parece que la mayoría de la muestra participante no ha sido capaz de plasmar sus experiencias emocionales de forma auténtica en español.

Entre las características principales que definen la falsedad en las narrativas destacan las estrategias de evitación empleadas por los/las informantes al describir su estado emocional. Esto se desprende de la escasez de palabras emocionales, a pesar de la extensión del contenido textual, en algunas narrativas. En su caso, se observa más un foco factual que emocional, tanto de los acontecimientos como de los sujetos involucrados en la historia. Este hallazgo guarda coherencia con diversos estudios lingüísticos (Dewaele y Furnham, 2008; Dewaele y Regan, 2001; Uygun Gökmen y Emirmustafaoğlu-Yarici, 2018), en los que también se observa la escasez de palabras emocionales, y en la elaboración menos coherente (Rintell, 1990).

El escaso uso de metáforas referentes a pensamientos y emociones es otro rasgo de las identidades falsas, resultado que respaldan estudios como los de Danesi (1995) y Gómez (2013), quienes afirman la carencia del lenguaje figurado en narrativas emocionales de LA. Por su parte, los hallazgos registrados en el presente estudio llevan a considerar la experiencia lingüística de los/las informantes desarrollada en su LM, esto es, si es habitual emplear metáforas para expresar el lenguaje figurado. A este respecto, Rababah et al. (2024) investigan la frecuencia del uso de metáforas conceptuales en argelinos para expresar ideas y emociones referentes al dolor, y según los resultados obtenidos, los/las informantes expresan sus emociones de forma variada y detallada, que incluye la tendencia a emplear lenguaje metafórico en su discurso. Según se colige de los hallazgos obtenidos, este fenómeno no se ha transferido al español. A partir de ello se desprende que los/las informantes buscan simplificar la estructura española y evitar estructuras complejas, de las que las metáforas forman parte.

Otra estrategia que han empleado los/las informantes identificados como falsos consiste en alejar su propia identidad emocional de la experiencia narrada; es decir, los/ las informantes se han reflejado como "personajes testigos" sin involucrarse en sus propias emociones ni pensamientos. El yo emocional ausente ha sido evidente, pese al empleo de palabras emocionales. Es posible que los/ las informantes no sientan tener el derecho de exteriorizar sus adentros en español, suposición compatible con la idea del derecho de hablar y la autorización social que propone Norton (1995). Más aún, alejar el yo emocional puede atribuirse a condicionamientos culturales, porque como declaran Markus y Kitayama (1991), las culturas interdependientes marcan más límites emocionales en comparación con las culturas en las que el yo es percibido como más autónomo e independiente.

Por lo que se refiere a las identidades semiauténticas, han sido las más registradas después de las falsas. En ellas, se nota la presencia de recursos lingüísticos emocionales, como palabras y metáforas, pero insuficiente según los criterios de la rúbrica diseñada. Esto sugiere que en estas narrativas los/las informantes han mostrado una leve mejora de implicación en las historias en la primera categoría, pero aún se encuentran atrapados en ciertas lagunas de su interlengua, lo que impide la expresión auténtica en español. Se parte de la premisa de que estos/estas informantes no han tenido oportunidades suficientes para enriquecer sus experiencias emocionales, lo que respalda el planteamiento de Dewaele (2013) de que el uso limitado de la lengua en el aula conduce a una menor aplicación de la misma en situaciones emocionales de la vida real.

El presente estudio registra una minoría de narrativas que ha conseguido proyectar una expresión coherente a las propiedades de su propio ser, resultado que está alineado con el estudio de Chamcharatsri (2013), en el que solo algunos/as de sus informantes tailandeses han confirmado ser auténticos, eficientes y profundos al narrar sus experiencias emocionales en el inglés como la LA. Además, los hallazgos obtenidos llevan a considerar que los aprendices han sido capaces de aportar descripción detallada de su propio estado afectivo al emplear variedad léxica emocional coherente, lo cual guarda sintonía con diversos estudios lingüísticos (Marian y Neisser, 2000).

Una interpretación plausible para este hallazgo sería la propia personalidad del aprendiz, que supuestamente se caracterice por la extroversión y la facilidad de exteriorizar el sentir interno. De acuerdo con Dewaele y Pavlenko (2002), los extrovertidos desarrollan habilidades sociopragmáticas mejor que los introvertidos, porque toleran el riesgo al emplear términos emocionales que pueden ser inapropiados bajo ciertas condiciones. Otros estudios sostienen la estrecha relación entre la cantidad de palabras y el idioma que se ha usado al vivir la experiencia (Schrauf y Rubin, 2000; Bilgin et al., 2023; Matsumoto y Stanny, 2005). Sin embargo, nuestro hallazgo no coincide con ellos, puesto que algunas narrativas, si bien han reportado escenarios vividos en español, han registrado pocos términos afectivos.

Respecto a las metáforas afectivas, Kellerman (2001) indica que el uso de este lenguaje actúa como indicador de la implicación emocional del narrador en la historia. En efecto, se halla un uso destacado de las metáforas de forma coherente en las narrativas

etiquetadas como auténticas, en línea con el estudio de Kapranov (2017). Asimismo, se observa que las metáforas han conceptualizado pensamientos de tensión ligados a experiencias significativas que los/las informantes no han superado, como son estados emocionales de depresión o decepción. Esto coincide con la investigación de Simón Cabodevilla (2022), en la que encuentra que aprendices chinos de español en autobiografías orales emplean frecuentemente y de forma más variada las metáforas afectivas en historias negativas que en positivas. De lo anterior se desprende que, cuanto más profunda es la emoción y más significativa resulta la experiencia emocional, más frecuente y coherente es el uso de metáforas

En consonancia con lo expuesto, se observa que la mayoría de los temas de las narrativas auténticas se relaciona directamente con los rasgos psicológicos del propio yo, como son los temas de problemas de pareja, de pertenencia étnica y de habilidades de autoconciencia. Se supone que percibirse cercano a lo emocional en español es lo que subyace al buen desempeño de los/ las informantes clasificados en esta categoría de identidades. En un estudio reciente, Zhang y Hatzidaki (2025) postulan que la vinculación ocasional de emociones a códigos lingüísticos específicos puede ser estrategia sociocultural y no siempre indicador de la reducida emocionalidad. La implicación que se desprende en este estudio es que los aprendices consideran el español como una herramienta que da voz a temas profundos, supuestamente difíciles de comunicar en la LM. Este argumento parece compatible con la visión de los aprendices como entes que negocian posturas e identidades diferentes según los repertorios lingüísticos que deciden utilizar.

Al observar el yo emocional en las narrativas auténticas, se constata asimismo que una parte de la muestra ha reportado diálogos introspectivos especialmente en lo relativo a sus pensamientos y emociones. Aquí se adopta el supuesto de que los diálogos introspectivos pueden ser un indicio de que el español prescinde de traducciones internalizadas de la LM, y de ahí proviene de forma automática, es decir, directamente de la imagen mental a la narrativa en español. En este contexto, Djandue (2012) sostiene que los/las aprendices que dependen de su LM evidencian que poseen conocimiento limitado de la LA, sugiriendo que, conforme aumenta el conocimiento de esta, se reduce el esfuerzo consciente, consolidando el pensamiento como automático y espontáneo.

En lo relativo a la segunda pregunta, que busca las posibles diferencias en el registro de identidades emocionales en las narraciones positivas y negativas, según los resultados las identidades falsas predominan en las historias positivas sobre las negativas. En este sentido, los hallazgos no confirman las investigaciones que evidencian la frecuencia del lenguaje emocional en narrativas positivas (Jiménez Catalán y Dewaele, 2017; Mavrou, Bustos y Chao, 2023). A pesar de lo expuesto, en el presente estudio ha sido notable la preferencia de los/las informantes por las narrativas positivas frente a las negativas. No obstante, como su mayoría ha sido registrada como falsa, su elección no se puede atribuir a virtudes que reflejen realmente su mundo interior, sino que, posiblemente, se relacione con condiciones anímicas. Para mayor abundamiento, algunos estudios afirman que la valencia negativa no siempre es la preferida para tratar en las narrativas, ya que los/las informantes no quieren experimentar emociones que les perturban (Huemer et al., 2016).

Los hallazgos reportan que las identidades semiauténticas y auténticas predominan en las historias negativas. De hecho, se observa que las narrativas negativas son más detalladas y ricas en el empleo de recursos lingüísticos emocionales, lo cual concuerda con el estudio de El- Dakhs et al. (2024), quien constata más registro de vocabulario negativo en narrativas de aprendices árabes de inglés. Dicho hallazgo podría encontrar su explicación por el trasfondo cultural de los participantes, suponiendo que el lenguaje emocional positivo es poco frecuente incluso en el uso cotidiano de los argelinos. Este planteamiento halla su fundamento en la base de datos de léxico emocional creada a partir de comentarios de argelinos en Facebook por Mataoui, Zelmati y Boumechache (2016), en la que se observan 2380 palabras negativas colectadas frente a solo 713 positivas. Otra suposición puede ser que el control cognitivo reducido sobre las emociones negativas (Cohen et al., 2016) haya aumentado la espontaneidad de los/las informantes en las narrativas de las emociones referidas. Concordantemente, los hallazgos obtenidos apoyan la idea de que el léxico negativo se procesa más profundamente (Baumeister et al., 2017), permitiendo así su recuperación de forma más fácil en comparación con el positivo (Ayçiçeği y Harris, 2004).

En lo que a la tercera pregunta se refiere, se trata de inferir qué variables pueden influir en la autenticidad emocional de los participantes en español. Empezando con el nivel de competencia lingüística, los resultados indican que el nivel A2 se asocia principalmente con las identidades falsas, lo que concuerda con Rintel (1990) en observar que las historias emocionales de aprendices con baja competencia lingüística han sido poco atractivas por no aportar suficientes recursos lingüísticos en las mismas. Pese a lo señalado, es importante considerar que el nivel básico no siempre es obstaculizador para emplear recursos emocionales en narrativas escritas. En dicho nivel se supone que los aprendices han desarrollado las habilidades lingüísticas básicas, aunque sean simples, a la vez con el componente emocional, dada su frecuencia en situaciones comunicativas del día a día. Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), un hablante de nivel A2 dispone de recursos afectivos para expresar gusto, placer, diversión, alegría, aburrimiento, preocupación, nerviosismo, enfado, tristeza y miedo.

De hecho, en este estudio, los aprendices principiantes podrían haber empleado cierta cantidad de recursos emocionales, pero como se ha observado en varias narrativas, hay una carencia casi absoluta de elementos afectivos. Esto lleva a considerar que el problema de estos/estas informantes radica en su desinterés por emplear el español para abordar cuestiones relativas a su identidad personal, y que su dependencia única de lo que se les enseña en el aula, donde normalmente están expuestos a cuestiones objetivas, ha limitado su expresividad subjetiva en español. No cabe duda que este desinterés ralentiza su progreso en la lengua y conduce a que los argelinos, como declara Belaidi (2020), tengan insuficiente dominio lingüístico, incluso siendo hablantes de varios idiomas.

El análisis muestra que las identidades semiauténticas predominan en el nivel B2, en tanto que las auténticas se registran únicamente en este nivel. Pavlenko y Driagina (2007) encuentran que los aprendices avanzados de ruso muestran uso adecuado de palabras emocionales, cercano, incluso, al de hablantes nativos. Resulta significativo

que, de los 86 participantes, tan solo 5 se han registrado como auténticos, lo que refuerza la idea de que no son las habilidades lingüísticas las que han llevado a estos/estas informantes a reportar componentes afectivos pertinentes, sino la proximidad con la que perciben el español, relación proveniente de experiencias auténticas e interés personal por seguir construyéndose en español.

En cuanto al contexto sociocultural, se observa una mayor predominancia del grupo argelino en las identidades falsas. También, resulta significativo observar ausencia total del grupo argelino en las identidades auténticas. Podría parecer que la razón principal de la falsedad de los argelinos en las narrativas es debida a las variaciones sustanciales entre árabe y español. Sin embargo, según Bourdin (2015), el modo habitual de describir las emociones en español es a través de adjetivos y participios, y en árabe (Al-Madanat, 2023) es principalmente mediante adjetivos y adverbios, lo que no supondrían diferencias notables.

La autora agrega que el árabe estándar cuenta con léxico emotivo detallado para describir diferentes intensidades emocionales, sugiriendo en este sentido cierta convergencia de forma entre árabe y español para la comunicación emocional. De ser así, se descarta la posibilidad de que la falsedad se deba a la intervención del árabe estándar, y se considera, por tanto, la influencia del árabe vernáculo, que constituye el sistema lingüístico sobre el cual se basan mayoritariamente los argelinos para formar sus ideas. El árabe argelino, al ser una variedad dialectal, tiende a simplificar las estructuras del árabe estándar, y por ser resultado de la hibridación lingüística con francés, turco, español y bereber, posee estructuras diferentes de las lenguas que se enseñan explícitamente en la escuela. Es posible que esta hibridación lingüística influya en el pensamiento de los hablantes del árabe vernáculo y haga que su pensamiento sea incoherente e impreciso. Dentro de esta línea, Balvet (2010) sostiene que las oraciones incoherentes son un criterio frecuente en las expresiones escritas de aprendices argelinos de español, e indica que la razón no se debe a que se expresan en una LA, sino a la forma en la que suelen estructurar su pensamiento, incluso en su LM.

Otra posibilidad a la que se puede atribuir la falsedad de los argelinos/as en las narrativas es el previo distanciamiento que pueden percibir no solo con el español, sino también con su cultura. De hecho, Nadir (2014) analiza cinco manuales que se utilizan en el Instituto Cervantes de Argelia y sostiene que algunos elementos culturales transmitidos en los mismos no son adecuados en absoluto para el perfil argelino musulmán, y de ahí sugiere la necesidad de adaptaciones escritas y gráficas que destaquen la diferencia cultural y religiosa entre Argelia y España, todo ello con el propósito de evitar posibles rechazos que pueden influir negativamente en los argelinos/as en su proceso de aprender el español.

En lo que concierne a la variable género, se halla que las identidades falsas están compuestas mayoritariamente por los hombres, en tanto que las semiauténticas predominan en las mujeres, y en las auténticas también, aunque con diferencia ligeramente marcada. En términos de contenido lingüístico, los hallazgos son equiparables con los estudios que muestran que las mujeres evidencian mayor número de palabras emocionales frente a los hombres (Dewaele y Pavlenko, 2002). Sin embargo,

en concordancia con Ahmadi-Azad (2015), se reitera que, en las identidades auténticas, la diferencia de elementos emocionales entre ambos géneros ha sido poco significativa.

En un estudio reciente en el que se investiga el nivel de la conciencia emocional en mujeres y hombres argelinos, se concluye que las mujeres son menos conscientes, principalmente debido a su sensibilidad (Nadir, Marabout y Boudouaia, 2022). Esto permite inferir que la interpretación que hacen los investigadores respecto a la sensibilidad como rasgo vulnerable en reconocer emociones constituye una clara evidencia de estereotipos sexistas en Argelia, los cuales contribuyen a distanciar a los hombres argelinos de posibles oportunidades para exponer su afectividad. De ahí, se asume que tales prejuicios son los causantes del mayor registro de aprendices hombres en la categoría de identidades falsas.

Otro aspecto que puede haber afectado la expresividad de los informantes hombres es el hecho de que la investigadora sea una mujer, esto es, al saber que va a leer sus intimidades, es posible que hayan sentido cierta resistencia por miedo de ser juzgados como sensibles. Esta premisa encuentra su respaldo en el estudio de Mohammad y Yang (2011), quienes analizan cómo el lenguaje emocional en narrativas puede cambiar según el género del destinatario. Los autores constatan que los hombres, al escribir a otros hombres, emplean un lenguaje que denota confianza cuando comparten emociones negativas, en tanto que con mujeres su lenguaje tiende a ser más alegre y optimista.

En este caso, es posible que la confianza compartida entre hombres sea un signo que refleja autenticidad; por el contrario, son más cautelosos con mujeres, porque buscan mantener cierta imagen dentro del tejido social. De hecho, aquí resulta oportuno hacer referencia al hallazgo previo en el que se encuentra que las identidades falsas predominan en las narrativas positivas, de manera que los hombres, al buscar mantener su imagen social, han preferido optar por historias positivas, reflejándose, de esta manera, como fingidos.

6. Conclusiones

De los resultados se infiere que la mayoría de los aprendices marcan grietas entre lo que sienten y lo que dicen en español, lo que sugiere que la nueva identidad que construyen todavía es ajena para plasmar experiencias emocionales de forma auténtica en narrativas escritas. En tal caso, los aprendices se han posicionado como testigos de la experiencia emocional en vez de centrarse en sus propias emociones, recurriendo a este fenómeno como estrategia de evitación para no implicarse en sus narrativas.

En el presente estudio se descarta la posibilidad de que el uso mínimo de elementos emocionales sea por el nivel de competencia, y se asume, por ello, que la razón principal se debe a las cosmovisiones socioculturales del país origen acerca de lo qué son las emociones. Esto sugiere que ni siquiera la LM de los informantes es lo suficientemente cercana para expresar el espacio emocional, distancia que se espera que sea mayor en una LA. En este caso, aprender una nueva lengua no ha llevado a estos informantes a construir una voz propia libre del efecto de la conciencia colectivista, al contrario,

frente a los estímulos emocionales de la tarea, han emitido la misma respuesta que suelen manifestar, basada específicamente en la resistencia. De esto se desprende que, enseñar emociones implica también sensibilizar sobre su carácter social, pues los matices que conforman los marcos intersubjetivos resultan esenciales para la efectividad de la comunicación en general, y emocional, particularmente. En este marco, resulta imprescindible realizar actividades que invitan a la auto-conciencia, la conciencia emocional y la adaptabilidad a nuevas circunstancias contextuales, en lugar de considerarlas como características fijas.

La interferencia sociocultural ha sido variable influyente para expresar emociones en español. Si bien la expresión emocional de los argelinos está supeditada a la imagen social, que oscila entre la validación externa y los estereotipos sobre la cultura española, algunos franco-argelinos experimentan cercanía y comodidad respecto a qué se puede sentir y cómo es posible expresarlo en español. Sin embargo, se ha de destacar que dicha tendencia presenta una incidencia minoritaria, por lo que, aunque la cognación entre lenguas es un criterio útil, en el presente estudio ha sido insuficiente. De ahí, se plantea la posibilidad de que otro factor haya influido la autenticidad de los franco-argelinos al expresar sus emociones en español, y esto consiste en la propia decisión de abandonar los patrones de conducta impuestos por la cultura origen, y permitir que el español sea el vehículo mediante el cual reprograman los esquemas con los que suelen interpretar el mundo y reaccionar ante él.

Lo expuesto sugiere que la elección de emociones profundas en las narrativas es una evidencia de una introspección dinámica que ha permitido exteriorizar temas difícilmente comunicados con el grupo de referencia de la LM. A partir de las premisas señaladas se desprende que el aprendiz ha conseguido desentrañar su composición psíquica en español, algo que no se podría conseguir sin una estrecha conexión con la lengua referida.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *Comprensión, expresión y evaluación de los significados emocionales en aprendices anglohablantes de español como segunda lengua* (PID2022-138973OB-C21), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Agencia Estatal de Investigación.

Notas

1. Ejemplos de estrategias de evitación: uso restringido de palabras emocionales; frases emocionales cortas; no citar el impacto (consecuencias) de la experiencia después de mencionar el motivo emocional (causa): “lo más duro que una persona puede sentir es la pérdida de sus seres queridos. El mundo no es más que experiencia.”; mostrarse poco afectado por el problema: “no importa cómo describa mis emociones”; enfocarse en describir informaciones sensoriales y objetivas; alejar el yo emocional y centrarse en el estado afectivo de otros personajes.

Referencias bibliográficas

Abdi Tabari, Mahmoud y Wang, Yizhou (2021). The effects of prompt types on L2 learners' textual emotionality and lexical complexity. *Journal of Second Language Studies*, *5*(1). https://doi.org/10.1075/jsls.21014.abd

Ahmadi Azad, Sahar (2015). Gender differences in emotional content of EFL written narratives. Journal of Language Teaching and Research, 6(3), 619–626. https://doi.org/10.17507/jltr.0603.19

Al-Madanat, Dina (2023). A contrastive analysis of emotions and thoughts across Arabic and English as foreign languages in narratives written by bilingual Jordanian university students studying in Hungary. *EduLingua*, *9*(1), 75–91. https://doi.org/10.14232/edulingua.2023.1.4

Altarriba, Jeanette y Canary, Tina (2004). The Influence of Emotional Arousal on Affective Priming in monolingual and bilingual speakers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 248–265.

Averill, James (1980). A constructivist view of emotion. En Robert Plutchik y Henry Kellerman (Eds.), *Emotion: theory, research, and experience* (pp. 305–339). Academic Press.

Ayçiçeği, Ayşe y Harris, Catherine (2004). Brief report: Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition & Emotion*, *18*(7), 977–987. https://doi.org/10.1080/02699930341000301

Balvet, Matthieu (2010). Enseñar español en el Oranesado: multilingüismo y trabalingüismo. Actas del II Taller de Profesores de Español del Oranesado «Sociedad y ELE». Instituto Cervantes de Orán.

Baumeister, Jenny, Foroni, Francesco, Conrad, Markus, Rumiati, Raffaella y Winkielman, Piotr (2017). Embodiment and emotional memory in first vs. second language. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1–11.

Belaidi, Ali (2020). The linguistic landscape of Algerian society from distinction to discrimination. *Language, Discourse & Society*, *8*(2), 11–25.

Bilgin, Ezgi, Adıgüzel, Zeynep, Göksun, Tilbe y Gülgöz, Sami (2023). The cost of changing language context: The language-dependent recall of fictional stories. *Memory & Cognition*, *51*(7), 1607–1622. https://doi.org/10.3758/s13421-023-01415-5

Blanco Canales, Ana y Martín Leralta, Susana (2023). *Emotion and identity in second language learning*. Peter Lang.

Blanco Canales, Ana y Boillos Pereira, Mari Mar (2025). *Entre emociones y lenguas: nuevas perspectivas y prácticas para la enseñanza*. Octaedro.

Bourdin, Gabriel (2015). *Las emociones entre los mayas. El léxico de las emociones en el maya yucateco*. https://doi.org/10.22201/iia.9786070257049e.2015

Chamcharatsri, Pisarn Bee (2013). Emotionality and second language writers: Expressing fear through narrative in Thai and in English. *L2 Journal*, *5*(1), 59–75. https://doi.org/10.5070/l25115703

Cohen, Alexandra, Dellarco, Danielle, Breiner, Kaitlyn, Helion, Chelsea, Heller, Aaron, Rahdar, Ahrareh, Pedersen, Gloria, Chein, Jason, Dyke, Jonatgan, Galvan, Adriana y Casey, Betty (2016). The impact of emotional states on cognitive control circuitry and function. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 28, 446–459.

El-Dakhs, Dina, Ahmed, Mervat, Altarriba, Jeanette y Sonbul, Suhad (2024). Differential emotional expression in autobiographical narratives: The case of Arabic–English bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 28 (5). https://doi.org/10.1177/13670069231201173

Danesi, Marcel (1995). Learning and teaching languages: the role of "conceptual fluency." *International Journal of Applied Linguistics*, *5*(1), 3–20. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00069.x

Dewaele, Jean-Marc y Regan, Vera (2001). The use of colloquial words in advanced French interlanguage. *EUROSLA Yearbook*, *1*, 51–67. https://doi.org/10.1075/eurosla.1.07dew

Dewaele, Jean-Marc y Pavlenko, Aneta (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 263–322. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185

Dewaele, Jean-Marc, Petrides, Konstantinos y Furnham, Adrian (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, *58*(4), 911-960.

Dewaele, Jean-Marc (2013). *Emotions in multiples languages.* Pal- grave Macmillan.

Djandue, Bi, Drombé (2012). Pensar en la lengua de aprendizaje: ¿Una utopía, una posibilidad o una realidad? redELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera**, (**24), 1–81.

Goddard, Cliff y Ye, Zhengdao (2014). Exploring 'happiness' and 'pain' across languages and cultures. *International Journal of Language and Culture*, *1*(2), 131–148.

Gökmen, Dilek, Uygun y Emirmustafaoğlu-Yarici, Aslihan (2018). Emotion words in foreign language learners' narratives. *International Journal of Language Academy*, *6*(22), 349–408.

Gómez, Lucía (2013). L'expression métaphorique de l'évènement émotionnel en français (L1) et en espagnol (L1/L2) : les images schéma haut/bas et dedans/dehors. Analyse descriptive et proposition didactique. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, *10*(1), 81–102.

Harkins, Jean y Wierzbicka, Anna (2001). *Emotions in crosslinguistic perspective*. Walter de Gruyter.

Harré, Rom (1986). *The Social Construction of Emotions*, Oxford. Blackwell.

Huemer, Julia, Nelson, Kristin, Karnik, Niranjan, Völkl-Kernstock, Sabine, Seidel, Stefan, Ebner, Nina, Ryst, Erika, Friedrich, Max, Shaw, Richard, Realubit, Cassey, Steiner, Hans y Skala,

Katrin (2016). Emotional expressiveness and avoidance in narratives of unaccompanied refugee minors. *European Journal of Psychotraumatology*, *7*(1).

23) Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.*

Jiménez Catalán, Rosa María y Dewaele, Jean-Marc (2017). Lexical availability of young Spanish EFL learners: Emotion words versus non-emotion words. *Language Culture and Curriculum*, *30*(3), 283–299.

Kapranov, Oleksandr (2017). The use of metonymy and metaphor in descriptive essays by intermediate and advanced EFL students. *Linguistics Beyond and Within (LingBaW)*, *3*(1), 87–101.

Kellerman, Eric (2001). New uses for old language: Cross-linguistic and cross-gestural influence in the narratives of non-native speakers. En Jasone Cenoz, Britta Hufeisen y Ulrike Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.

Keysar, Boaz, Hayakawa, Sayuri y An, Sun Gyu (2012). The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases, *Psychological Science, 23*(6), 661-668.

Lindholm, Charles (2005). An anthropology of emotion. En Conerly Casey y Robert Edgerton (Eds.), *A companion to psychological anthropology: modernity and psychocultural change*. Basil Blackwell.

Lutz, Catherine y Abu-Lughod, Lila (1990). *Language and the politics of emotion*. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme/ Cambridge University Press.

Marian, Viorica y Neisser, Ulric (2000). Language-dependent recall of autobiographical memories. *Journal Of Experimental Psychology General*, *129*(3), 361–368.

Markus, Hazel Rose y Kitayama, Shinobu (1991). Cultural variation in the Self-Concept. En Jaine Strauss y George R. Goethals (Eds.), The self: Interdisciplinary approaches (pp. 18–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5_2

Mataoui, Mhamed, Zelmati, Omar y Boumechache, Madiha (2016). A proposed lexicon-based sentiment analysis approach for the vernacular Algerian Arabic. *Research in Computing Science*, *110*(1), 55–70. https://doi.org/10.13053/rcs-110-1-5

Matsumoto, Akiko y Stanny, Claudia (2005). Language-dependent access to autobiographical memory in Japanese-English bilinguals and US monolinguals. *Memory*, *14*(3), 378–390. https://doi.org/10.1080/09658210500365763

Mavrou, Irini, Bustos, Fernando y Chao, Javier (2023). Emotional vocabulary in immigrants' L2 written discourse: is linguistic distance a proxy for L2 emotionality? *Journal of Multilingual and Multicultural Development:* 2325-2341.

Mohammad, Saif y Yang, Tony (2011). Tracking sentiment in mail: How genders differ on emotional axes (WASSA 2.011). En Alexandra Balahur, Ester Boldrini, Andres Montoyo y Patricio Martinez-Barco (Eds.), Proceedings of the 2nd workshop on computational

approaches to subjectivity and sentiment analysis (pp. 70–79). Association for Computational Linguistics.

Nadir, Rachid (2014). *La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de E/LE* para la enseñanza del español en Argelia [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Tesis Doctorals En Xarxa. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=98020

Nadir, Rachid, Othmani Marabout, Salima y Boudouaia, Khadidja (2022). Conciencia Emocional y participación en los estudiantes del primer curso de Español en la Universidad Amar Télidji de Laghouat. *Foro De Profesores De E/LE*, (18), 113–136. https://doi.org/10.7203/foroele.18.22019

Norton, Bonny (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, *29* (1), 9–31.

Norton, Bonny (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education Limited.

Norton, Bonny (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters. https://doi.org/10.2307/3587831

Nicholes, Justin (2016). Measuring writing engagement and emotional tone in L2 creative writing: Implications for interdisciplinarity. Journal of Creative Writing Studies, 2(1).

Panayiotou, Alexia (2004). Switching codes, switching code: Bilinguals' emotional responses in English and Greek. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *25*(2-3), 124–139.

Panayiotou, Alexia (2006). Translating guilt: An endeavor of shame in the Mediterranean? En Aneta Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 183–207). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853598746-009

Pavlenko, Aneta (2005). Bilingualism and thought. En Judith Kroll y Annette de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 433–453). Oxford University Press.

Pavlenko, Aneta y Blackledge, Adrian (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters.

Pavlenko, Aneta (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. Applied Linguistics, *28*(2), 163–188. https://doi.org/10.1093/applin/amm008

Pavlenko, Aneta y Driagina, Victoria (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *Modern Language Journal*, *91*(2), 213–234.

Rogers, Carl Ransom (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin.

Rababah, Ghaleb, Nesba, Kaouther, Alghazo, Sharif, Abusalim, Nimer y Rayyan, Mohammad (2024). Voices of discomfort: Metaphorical conceptualisations of physical pain in Algerian Arabic. *Frontiers in Communication*, *9,* 1–10. https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1409580

Rintell, Ellen (1990). That's incredible. Stories of emotion told by second language learners and native speakers. En Robin Scarcella, Elaine Andersen y Stephen Krashen (Eds.), Developing communicative competence in a second language (pp. 75–94). Heinle & Heinle.

Ross, Andrew y Rivers, Damian (2018). Introduction: (De)legitimization and participation in the digitized public sphere. En Andrew Ross y Damian Rivers (Eds.), Discourses of (de)legitimization: Participatory culture in digital contexts (pp. 1–14). Taylor & Francis.

Schrauf, Robert y Rubin, David (2000). Internal languages of retrieval: The bilingual encoding of memories for the personal past. *Memory & Cognition*, *28*(4), 616–623. https://doi.org/10.3758/bf03201251

Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10* (3), 209-231.

Simón Cabodevilla, Teresa (2022). La expresión de las emociones de tristeza y alegría en español por aprendientes sinohablantes: Lenguaje expresivo, descriptivo y figurado [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Antonio de Nebrija.

Stepanova, Olga y Coley, John (2002). The green eyed monster: Linguistic influences on concepts of Envy and jealousy in Russian and English. *Journal of Cognition and Culture, 2*(3), 235–262.

Uygun Gökmen, Dilek y Emirmustafaoğlu-Yarici, Aslihan (2018). Emotion words in foreign language learners' narratives / Yabancı Dil Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Duygu Sözcükleri. International Journal of Language Academy, *6*(1), 394–408. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3878

Wierzbicka, Anna (1986). Human emotions: Universal or culture-specific? *American Anthropologist*, *88*(3), 584–594.

Wierzbicka, Anna (1994). Emotion, language, and cultural scripts. En Shinobu Kitayama y Hazel Rose Markus (Eds.), *Emotion and culture*: *Empirical studies of mutual influence* (pp. 133–196). American Psychological Association.

Wierzbicka, Anna (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press.

Wilce, MacLynn James (2009). *Language and emotion*. Cambridge University Press.

Zhang, Zhan y Hatzidaki, Anna (2025). Switching to L2 for emotion expression: A sociocultural strategy beyond reduced emotionality. *International Journal of Bilingualism*. https://doi.org/10.1177/13670069251357842