

Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas





Revista  
**Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**

## Equipo de redacción

### **Editora responsable**

Dra. María Cecilia Ainciburu

### **Editor temático invitado**

Dra. Nancy Agray Vargas

### **Editores adjuntos pertenecientes al grupo de investigación LAELE**

Dr. Jon Andoni Duñabeitia Landaburu (IP)

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. Beatriz López Medina

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Eirini Mavrou

### **Editores internacionales asociados**

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco), Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra); Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán); Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania); Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco).

**Revisores invitados** (marzo 2018-noviembre 2018): Tammy Gregersen, Aneta Pavlenko, Beatriz López Medina, Joseba Ezeiza Ramos, Florentino Paredes García, Florencio del Barrio de la Rosa, Ana Maria Cestero Mancera, Claudia Fernández Silva, Shirlene Oliveira, Estela Peralta de Aguayo, María Fonseca-Mora, Eva Adam, Jon Andoni Dunabeitia, Jeanette Altarriba, Catherine Caldwell-Harris, Tina Sutton, Enrica Piccardo, Nairán Ramírez-Esparza, Gloriana Rodríguez Arauz, Cecilia Elena Muse, Darío Daniel Delicia.

## Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
José Gómez Asencio	Universidad de Salamanca
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Michael H. Long	University of Maryland
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
María Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 27 de noviembre de 2018

ÍNDICE DEL NÚMERO 25

SECCIÓN TEMÁTICA

**Emoción y lenguaje / *Emotion and language***

Dr. Kris Buyse (Universidad Católica de Lovaina y Universidad Antonio de Nebrija) y Dr. Jean-Marc Dewaele (Universidad de Londres, Birbeck)  
Editores Invitados

**Presentación del Número 25**

Kris Buyse (Universidad Católica de Lovaina y Universidad Antonio de Nebrija) y Jean-Marc Dewaele (Universidad de Londres, Birbeck)

- 7
1. **The impact of motivational didactic interventions on the writing process and its output: the case of descriptive texts**  
Kris Buyse (Universidad Católica de Lovaina y Nebrija Universidad) 13
  2. **Sources of variation in Galician multilinguals' attitudes towards Galician, Spanish, English and French**  
Jean-Marc Dewaele (University of London, Birbeck) y Carmen Pena Diaz (Universidad de Alcalá) 34
  3. **Percepciones sobre el significado emocional y las lenguas preferidas para tratar temas emocionales en hablantes bilingües y multilingües**  
Marta Alonso Saralegui (Universidad Antonio de Nebrija) e Irini Mavrou (Universidad Antonio de Nebrija) 59
  4. **The Effect of Emotional Affect in L2 Lexical Learning**  
María Turrero-García (Drew University) y Andie Faber (Princeton University) 96

MISCELÁNEA

5. **Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Las Palmas de Gran Canaria**  
Anwar Hawach Umpiérrez (Universidad Las Palmas de Gran Canaria) 119

**Sección temática**

---

**Thematic section**

### **Emoción y lenguaje: Presentación de los editores**

### **Emotion and language: Presentation of the editors**

#### **Kris Buyse**

*KU Leuven & Nebrija University*

kris.buyse@kuleuven.be

#### **Jean-Marc Dewaele**

*University of London*

j.dewaele@bbk.ac.uk

Como la dimensión afectiva ya no se considera separada de la cognición (Swain, 2013), prestar atención a la esfera emocional en el aprendizaje y en la enseñanza se ha postulado cada vez más como un enfoque más eficaz que el de la enseñanza puramente cognitiva (Arnold, 1999, 2011; Dewaele, 2005, 2015). Los investigadores siguen actualmente una vía abierta por Stevick (1980): "El éxito [en el aprendizaje de idiomas] depende menos de los materiales, de las técnicas y de los análisis lingüísticos y más de lo que ocurre dentro y entre las personas en el aula" (p. 4, *la traducción es nuestra*). El

As the affective dimension is no longer considered separate from cognition (Swain, 2013), attention to the emotional sphere in learning and teaching has increasingly been postulated as a more effective approach than that of purely cognitive teaching (Arnold, 1999, 2011; Dewaele, 2005, 2015). Researchers are currently following a path opened by Stevick (1980): "Success [in language learning] depends less on materials, techniques and linguistic analysis and more on what happens within and between people in the classroom" (p. 4, translation is ours). The "inside" refers to individual student factors

"dentro" se refiere a factores individuales del alumno como el autoconcepto, la ansiedad, los estilos de aprendizaje, pero también al propio desarrollo personal de los profesores. El "entre" se refiere a los aspectos relacionales que se generan entre los participantes en el aula -entre los alumnos o entre el profesor y los alumnos- o, posiblemente, entre los alumnos y la lengua y la cultura de destino (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele, Witney, Saito & Dewaele, 2018). El afecto positivo puede proporcionar un apoyo invaluable para el aprendizaje, de la misma manera que el afecto negativo puede cerrar la mente e impedir que el aprendizaje se realice por completo (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2016).

Esto explica el creciente interés por el entrelazamiento de emoción, actitud y cognición, tanto dentro de un contexto institucional como en contextos extra-institucionales donde se encuentran múltiples lenguas y culturas (Berdal-Masuy & Pairon, 2015; Berdal-Masuy, 2018; Dewaele, 2018).

Esta sección temática pretende sumarse a la creciente investigación empírica sobre el afecto y la

such as self-concept, anxiety, learning styles, but also to teachers' own personal development. The "between" refers to the relational aspects that are generated between the participants in the classroom - between the students or between the teacher and the students - or, possibly, between the students and the target language and culture (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dewaele, Witney, Saito & Dewaele, 2018). Positive affection can provide invaluable support for learning, just as negative affection can close the mind and prevent learning from taking place altogether (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2016).

This explains the growing interest in the interweaving of emotion, attitude and cognition, both within an institutional context and in extra-institutional contexts where multiple languages and cultures meet (Berdal-Masuy & Pairon, 2015; Berdal-Masuy, 2018; Dewaele, 2018).

This thematic section aims to add to the growing empirical research on



emoción en el aprendizaje de idiomas, tanto dentro como fuera de los contextos institucionales (Dewaele, 2018), presentando contribuciones empíricas sobre diversos aspectos de la emoción en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, tanto en la L1 como en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la primera contribución, Kris Buyse estudia *el impacto de intervenciones didácticas motivacionales en el proceso y el producto de la redacción de textos descriptivos*, que suelen producir una impresión de monotonía por su falta de variación léxico-gramatical (en gran medida consecuencia del abuso de los verbos "pobres" como *ser, estar, haber y tener*) y de dinamismo narrativo (debido al punto de vista estático elegido por el narrador). El efecto de las intervenciones didácticas fue investigado con un diseño pretest - test- postest entre estudiantes universitarios neerlandófonos. Los resultados muestran una incidencia significativa en el proceso (motivación, goce y percepción de mejora) y el output (riqueza léxica y estilo dinámico) de la escritura de este género discursivo.

affection and emotion in language learning, both within and outside institutional contexts (Dewaele, 2018), by presenting empirical contributions on various aspects of emotion in language learning and teaching, both in L1 and in foreign language teaching.

In the first contribution, Kris Buyse studies *the impact of motivational didactic interventions on the process and product of writing descriptive texts*, which tend to produce an impression of monotony for their lack of lexical-grammatical variation (largely as a consequence of the abuse of "poor" verbs such as *ser* "to be", *estar* "to be", *haber* "to have" and *tener* "to have") and of narrative dynamism (due to the static point of view chosen by the narrator). The effect of the didactic interventions was investigated with a pretest - test - post-test design among Dutch-speaking university students. The results show a significant incidence in the process (motivation, enjoyment and perception of improvement) and the output (lexical richness and dynamic

El segundo artículo describe *La variación de las diferencias individuales en las actitudes de los multilingües gallegos hacia el gallego, el castellano, el inglés y el francés* en alumnos de una escuela de idiomas en Galicia. Los análisis estadísticos de Jean-Marc Dewaele y Carmen Pena Díaz muestran que existe relación entre las actitudes hacia los diferentes idiomas, y que en las actitudes hacia los cuatro idiomas inciden variables del contexto tales como la autopercepción de la competencia, el tipo de educación (monolingüe o bilingüe), la edad de inicio del aprendizaje, la exposición a idiomas extranjeros a través de la televisión, así como los viajes al extranjero, el género y la edad.

María Turrero-García y Andie Faber, en una tercera contribución, investigan *el efecto de la afectación emocional en el aprendizaje léxico de una lengua segunda*. Se ha podido comprobar un impacto facilitador de tareas con señales audiovisuales en contextos emocionales para el reconocimiento y posterior evocación de los elementos léxicos nuevos en hablantes de español como segunda lengua, en comparación con contextos

style) of the writing of this genre.

The second article describes *The variation of individual differences in the attitudes of Galician multilinguals towards Galician, Spanish, English and French* in pupils of a language school in Galicia. Statistical analyses by Jean-Marc Dewaele and Carmen Pena Díaz show that there is a relationship between attitudes towards different languages, and that attitudes towards the four languages are affected by context variables such as self-perception of competence, type of education (monolingual or bilingual), age at the start of learning, exposure to foreign languages through television, as well as travel abroad, gender and age.

María Turrero-García and Andie Faber, in a third contribution, investigate *the effect of emotional affectation on the lexical learning of a second language*. They found a facilitating impact of tasks with audiovisual signals in emotional contexts for the recognition and later evocation of the new lexical elements in speakers of

emocionales neutros y negativos. De manera más general, los resultados sugieren que la adquisición y retención léxicas se pueden mejorar a través de la incorporación de materiales didácticos con un componente emocional positivo.

En el cuarto y último estudio de la sección, Marta Alonso Saralegui e Irini Mavrou analizan *las percepciones de hablantes bilingües y multilingües sobre el significado emocional de las lenguas que hablan y la lengua preferida para tratar temas emocionales*. La primera lengua parece percibirse como la lengua con mayor peso emocional. Los informantes suelen atribuir la dificultad de hablar de temas emocionales en lengua extranjera a la falta de vocabulario, los conocimientos del interlocutor y los malentendidos que se puedan crear, así como a la mayor emocionalidad de la primera lengua.

Spanish as a second language, in comparison with neutral and negative emotional contexts. More generally, the results suggest that lexical acquisition and retention can be improved through the incorporation of didactic materials with a positive emotional component.

In the fourth and final study section, Marta Alonso Saralegui and Irini Mavrou analyze *the perceptions of bilingual and multilingual speakers about the emotional meaning of the languages they speak and the preferred language for dealing with emotional issues*. The first language seems to be perceived as the language with the greatest emotional weight. Informants often attribute the difficulty of speaking about emotional issues in a foreign language to the lack of vocabulary, the knowledge of the interlocutor and any misunderstandings that may be created, as well as to the greater emotionality of the first language.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22, 11-22.
- Berdal-Masuy, F. & Pairon, J. (2015) Special issue "Affects et acquisition des langues". *Le Langage et l'Homme*, 50 (2).
- Berdal-Masuy, F. (2018) *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *Modern Language Journal*, 89, 367-380.
- Dewaele, J.-M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39, 13-15.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274.
- Dewaele, J.-M. (2018). (ed.) Special issue "Emotions in SLA". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1).
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: the effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22, 676-697.
- MacIntyre, P., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive Psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stevick, Earl W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2013). *The inseparability of cognition and emotion in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **The impact of motivational didactic interventions on the writing process and its output: the case of descriptive texts**

### ***El impacto de intervenciones didácticas motivacionales en el proceso y el producto de redacción: el caso de los textos descriptivos***

**Kris Buyse**

*KU Leuven & Nebrija University*

kris.buyse@kuleuven.be

**DOI:** <https://doi.org/10.26378/rnlael1225295>

#### **ABSTRACT**

In this article we describe the impact of motivational didactic interventions on the process and the output of writing descriptive texts in Spanish as a Foreign Language by Dutch speaking students of the 3<sup>rd</sup> Bachelor year of the Applied Linguistics curriculum at the Flemish KU Leuven university. The texts were stored and analysed in the Aprescrilov learner corpus application. The didactic intervention was tested in a pretest – test – posttest setting, both with consecutive and with simultaneous groups: the results of the year 2006-2007 (without intervention) were compared with the ones of 2007-2008 (with intervention), as well as the results of two groups in 2011-2012 (experimental versus control group). The results of quantitative and qualitative tests show an important impact on both process (motivation, enjoyment and perceived improvement) and output (lexical richness and dynamic style) of the writing of the descriptive texts.

Keywords: error analysis, interlanguage, learner corpora, task based language learning, motivation

#### **RESUMEN**

*En este artículo se describe el impacto de unas intervenciones didácticas motivacionales en el proceso y el output de la escritura de textos descriptivos en español como lengua extranjera por estudiantes neerlandófonos del 3er año de Grado de la formación de Lingüística Aplicada en la universidad flamenca KU Leuven. Los textos se almacenaron y analizaron en la aplicación del corpus de aprendices Aprescrilov. La intervención didáctica fue puesta a prueba con un diseño pretest – test-*

*posttest, con grupos tanto consecutivos como simultáneos: los resultados del año 2006-2007 (sin intervención) fueron comparados con los del año 2007-2008 (con intervención), así como los resultados de dos grupos en 2011-2012 (grupos experimental y de control). Los resultados de las pruebas cuantitativas y cualitativas muestran un impacto significativo en el proceso (motivación, goce y percepción de mejora) y output (riqueza léxica y estilo dinámico) de la escritura de los textos descriptivos.*

*Palabras clave: análisis de errores, interlengua, corpus de aprendices, aprendizaje de lenguas basado en tareas, motivación*

Fecha de recepción: 24/09/2018  
Fecha de aprobación: 10/11/2018

### **1. INTRODUCTION**

The 3rd Bachelor curriculum at the department of Applied Linguistics of the Flemish University of KU Leuven aims at teaching students to produce in the foreign language –in this case Spanish– qualitative texts in the major text genres at a general language level of B2 of the Common European Framework of Reference for Languages. Since our learner corpus Aprescrliv (see section 3 for more details) stores all texts of students of Spanish as a Foreign Language (SFL) and tags them a.o. by genre and error category, it enables us to discover certain tendencies in the output of the learners. In this way the error analysis of the descriptive texts produced between 2003 and 2006 learnt us that one of the most frequent problems in those texts is what we call ‘lexical poverty’: (over)use of the verbs *ser*, *estar*, *hay* (all hyper frequent verbs meaning ‘to be’) and *tener* (‘to have’) – instead of a variety of semantically ‘richer’ variants–, while this error category never enters the top 10 of the most frequent problems in other text genres. A second problem that emerges from the analysis of these texts is their monotone, static character, which is obviously a consequence of the static “to be” and “to have” verbs, but also of

the general point of view chosen by the authors, i.e. static instead of dynamic. Thirdly, in the writing portfolios that learners are asked to hand in after each writing assignment, students showed low motivation when writing the descriptive texts, with an average score of 2.3 on a scale of 1 to 5.

Therefore we adopted for the 2006-2007 edition of the course a TBLT approach, with a strong emphasis on real-life, meaning-making tasks, as well as focus on creativity, learner autonomy, motivation and team work, with pre and post tasks. In the pretasks, focus was set on lexical richness and dynamic style. As students with a task based motivation are expected to consider tasks as challenging and valuable learning experiences, and therefore perform them in a more structured and thorough way (Vandekerckhove, Vandergraesen and Cruysweegs, 2009), we expected this approach to entail a more motivating, meaningful and empowering writing process as well as a better output.

In the following sections we will go into the details of the study. In Section 2 we will provide a brief overview of the general theoretical framework and the key notions used in this study. Section 3 will outline the architecture of the Aprescrllov corpus, Section 4 the methodology and Section 5 the results of the present study.

## **2. THEORETICAL FRAMEWORK**

The Aprescrllov corpus and Aprescrllov-based case-studies performed to date can be located at the interface of five frameworks, viz. Error Analysis, Interlanguage studies, (Learner) Corpus Research, Task Based Language Learning and Teaching, and Studies on Motivation and Learning. In what follows, we will present succinctly these frameworks.

### **2.1 Error Analysis**

Error Analysis (EA) has become relevant thanks to the work of Corder (Corder, 1981). It is, essentially, a scientific procedure whose objective is to determine the nature, cause and consequences of errors made by non-native language learners when learning/acquiring a foreign language.

Additionally, the final objective of EA is to draw conclusions from the identification, description and explanation of errors, with

the aim of proposing didactic procedures designed to help avoid those errors in the interlanguage (IL) of non-native speakers (see Section 2.2). IL and EA are thus closely related.

Interestingly, in view of severe criticism of EA for paying too much and exclusive attention to learner's errors and deficiencies instead of also analyzing learners' strengths, EA has shifted focus "from mere error analysis to the analysis of performance in its entirety" (Callies et al., 2015: 166). Although errors are obviously more likely to draw analysts' attention, we also keep track of learners' successful uses of a particular linguistic item in our Aprescrilov-based case-studies.

### 2.2 Interlanguage

The Interlanguage framework (IL) was proposed by Selinker (Selinker, 1972). He hypothesized that in addition to the mother tongue and the learner's foreign language, there is a separate (idiosyncratic) linguistic system in learning processes, viz. the interlanguage. This system is based on observable output which results from a learner's attempted production of a Target Language (TL) norm. Selinker called this linguistic system "interlanguage".

IL has also come to be associated with another scholar, viz. Granger, in particular since her seminal paper on Contrastive Interlanguage Analysis (Granger, 1996). Granger proposes contrastive IL as the best methodological approach to Learner Corpora. This method compares the target language or L2 with the learner's native language or L1. Preferably, it also includes a comparison between distinct types of learners, with regard to their proficiency level and mother tongue.

### 2.3 Learner Corpus Research

Research in Learner Corpus Research (LC(R), see a.o. Granger, 2009) has only recently been recognized as a worthy field or subdomain within Corpus Linguistics<sup>2</sup>. Learner Corpora are generally defined as "systematic collections of authentic, continuous and contextualized language use (spoken or written) by L2 learners, stored in electronic format" (Callies and Paquot, 2015: 1). Although the framework initially mainly focused on English, LC of many languages are currently freely available<sup>3</sup>.



As is the case of corpora of native speaker productions, corpora diverge largely (among others as to size, text genres, year, etc.), usually in function of the corpus designer's research interest.

The introduction of corpus linguistics into language teaching makes it possible for the results of EA and IL studies not to be merely intuitive, descriptive and structuralist, but objectively based on solid data, in this case data from a LC. However, Hasko (2013: 4-5), among others, criticizes the lack of progress in establishing strong, bidirectional links between LC and Second Language Acquisition (SLA) and Foreign Language Teaching (FLT), due to (i) a shortage of longitudinal studies that would allow scholars to establish causality in interpreting corpus data analyses, and even better, test the efficiency of pedagogical adjustments and (ii) the fact that it is more typical of LC analysis to describe learner language rather than attempt to explain it. The Aprescrliv project intends to move a step forward in applying LCR to FLT (Cruz Piñol, 2012). Although it has been primarily designed to improve the didactic material and habits in SFL-teaching in Belgium, it allows to analyze the possible interference of more than one language (L1, but also other L2) in foreign language learning (Buyse, Delbecque and Speelman, 2009).

While both EA and IL originated in the 1960-1970s, LCR emerged at the turn of the 1990s (Callies and Paquot, 2015: 1). EA and IL initially included useful studies on several languages, but from the 90s onwards they were used predominantly in the field of English as a Second/Foreign Language (ESL/EFL). Their use for SFL remained limited. LCR researchers were also primarily concerned with EFL at the outset, but rapidly infected SLA researchers of many languages with their enthusiasm. In the light of promising benefits of LC for language learning and teaching, the field is increasingly gaining in interest, but is still considered to be 'on the move' or 'under construction' (Callies and Paquot, 2015; Callies et al., 2015). Hence, with respect to English L2 learner corpus research, Spanish L2 learner corpus research is gradually bridging the gap.

### 2.4 Task Based Language Learning

Task Based Language Learning and Teaching (TBLT) is an approach in which learning revolves around the completion of meaningful tasks. In the TBL approach (Ellis, 2003), the main focus is the authentic use of language for genuine communication. Tasks

can be real-life situations or have a pedagogical purpose. They should provide opportunities for students to exchange information with a focus on meaning, and have a clear purpose: learners should know the outcome they are expected to produce when they finish performing the task. The outcome may vary, and usually results in an outcome that can be shared with more people.

### 2.5 Affectivity in Language Learning and Teaching

Affect in learning and teaching is nowadays seen as more effective than a purely cognitive teaching approach (Arnold, 2011; Dewaele, 2005, 2015). As Stevick (1980) states: "Success [in language learning] depends less on materials, techniques and linguistic analyses and more on what goes on inside and between the people in the classroom" (p. 4). The "inside" refers to individual learner factors such as self-concept, anxiety, learner styles, but also to teachers' own personal development. The "between" is about the relational aspects which develop between the participants in the classroom – between students or between teacher and students - or possibly between learners and the target language and culture (Dewaele and MacIntyre, 2014). Positive affect can provide invaluable support for learning just as negative affect can close down the mind and prevent learning from occurring altogether (MacIntyre, Gregersen and Mercer, 2016).

This explains the growing interest of the intertwining of emotion and cognition both within an institutional context and in extra-institutional contexts where multiple languages and cultures meet (Berdal-Masuy and Pairon, 2015; Dewaele, 2018).

In this study we investigated the possible influences of didactic interventions both on the skills and on the emotions of students when writing (descriptive) texts in SFL, more particularly on perceived L2 improvement and enjoyment (Nakamura, 2018).

## 3. THE CORPUS

The architecture of *Aprescrlilov* – which stands for *Aprender a Escribir en Lovaina* 'Learning to write in Leuven' (see Buyse, 2011) – is based on the models proposed by Díaz-Negrillo and Fernández Domínguez (2006), Granger (1996) and others. It is an online corpus with restricted access for researchers<sup>4</sup>. It allows (i) to perform quasi-longitudinal studies of writings by SFL-students, (ii)

to objectively determine the interference of more than one language, (iii) to take into account both task and learner variability (cf. Granger 2015; Tracy-Ventura & Myles, 2015), and, eventually, (iv) to successfully implement conclusions from studies based on LC in the development of new didactic material (cf. Fernández Pereda, Buyse and Verveckken, 2014).

Aprescrilov consists of two subcorpora. The first, Aprescrilov I, is composed of 2700 texts written in the academic years 2004-2010 by students of Spanish Linguistics and Literature at the Faculty of Arts of the KU Leuven and of Applied Linguistics at the Lessius Hogeschool (now "KU Leuven @ Antwerp"). The compositions were written by 1st, 2nd and 3rd year Bachelor students of these two institutions and have been digitally marked with the same customized version of the Markin program (see a.o. Buyse and González, 2013). This "button set" allows systematic marking of problems or 'errors' in the texts, as well as of positive aspects. The annotations cover all components of writing – from spelling to discourse structure, punctuation, morphology, morphosyntax, pragmatics, lexicon, etc.<sup>5</sup> The online corpus also includes a qualitative and quantitative description of each component: number of compositions; number of words per text; distribution of text types: descriptive, argumentative, expository and narrative texts, as well as letters. It also contains a search interface which allows us to search (anonymized) examples and their contexts using criteria such as type of problem (or positive aspect), course, academic year or institution (see Figure 1). The corpus contains both assignments and tests.

## Aprescrilov

palabra:	<input type="text" value="estar"/>
observaciones:	<input type="text" value="pobreza léxica"/>
carrera:	<input type="text" value="TT"/>
curso:	<input type="text" value="3"/>
año académico:	<input type="text" value="1112"/>
tarea:	<input type="text" value="elige"/>
busca	<input type="text" value="observa las estadísticas"/>

número de párrafos encontrados: 3

número de observaciones encontradas: 3

número de palabras encontradas: 3

observa el original Por supuesto no viviría sola en esta hermosa casa: mi esposo y los hijos **estarían** sobrecarga léxica también. **Tendríamos** error cometido anteriormente una planta donde dormirían los niños y otra para nosotros dos, para desconectarnos de la realidad. Esta planta solo consistiría de un dormitorio espacioso acompañado de un cuarto de baño **como** conectores no hay otro. En la bañera antigua con patas me tomaría una copita de vino chileno de nuestra bodega.

observa el original El 14 de febrero se celebra el Día de San Valentín. Se trata de una celebración tradicional en la que las parejas de enamorados expresan su amor y cariño mutuamente. Muchos piensan que este día **surgió** verbo (forma) uso de verificador ortográfico por el interés de los grandes centros comerciales y detestan la cursilería, que cada año llega a su máxima plenitud a mediados de febrero.

Aunque entiendo perfectamente, y hasta cierto punto comparto, las críticas de la gente, el martes pasado me puse triste por no poder **estar** sobrecarga léxica con mi querida novia. buen uso de los tiempos

observa el original **Finalmente** buen uso de los conectores, la invención uso de la preposición 'Twitterature' es muy **utili** word four gespet uso de verificador ortográfico para los jóvenes, porque les gusta **estar** al corriente de todo. **Viendo** referencia en el contexto de la escuela, los jóvenes aprenden **cosas** sobrecarga léxica sobre la literatura y las obras de **importantes escritores** orden de palabras (adjetivo). Cuando utilizan Twitterature, **pueden** perífrasis verbales (infinitivo) hablar sobre las obras con compañeros o compañeras. Esto va en contra de la **tendencia a la baja** buen colocación uso de la preposición que los jóvenes **leen en menor medida** coherencia (cantidad) después de salir del colegio.

Figure 1. Search interface of the Aprescrilov corpus.

The operating extension of the corpus results in an ongoing creation of the second (sub)corpus, *Aprescrilov II*, composed of Spanish texts from Dutch-speaking students of the same institutions, Spanish texts from Dutch students of the Radboud Universiteit (Nijmegen, the Netherlands) and from French-speaking Walloon students of the UCL (Louvain-la-Neuve, Belgium) written in the same period (viz. the academic year 2013-2014) and on comparable subjects. These texts are gathered in an online corpus with the same interface as Aprescrilov I. The corpus is currently

being expanded both with new versions of the same (writing) tasks in the following academic years with new students, and with writing tasks of students in higher years.

Texts were annotated with our customized version of Marlin (see Section 3) by annotators who had been trained in order to obtain a systematic treatment of the same errors (inter-rater reliability test for Kappa = 0.85 with  $p < 0.001$ ). The Aprescrllov corpus allows to perform queries per level, per year and per assignment, and the integrated information on words per text enables us to convert the absolute figures into relative ones.

With regard to the aforementioned shortcomings of LC studies (see 2.3), it is worth mentioning that Aprescrllov varies as to task, learner and other aspects:

- (1) Task: genre, assignments vs test.
- (2) Learner: it includes texts written both by beginners and by advanced learners (viz. successful learners in higher years, allowing pseudo-longitudinal research). Since 2013, metadata on the authors have been available, more precisely on their native language(s), the (amount of) contact with the Spanish language and their proficiency level of other foreign languages. Overall, the corpus contains texts of three main groups of students: (1) Dutch-speaking students in Flanders (Dutch as L1, French as L2); (2) Dutch-speaking students in the Netherlands (Dutch as L1, English as L2); (3) French-speaking Walloon students (French as L1, Dutch as L2).<sup>6</sup>
- (3) Other variables: course, academic year, institution.

#### 4. RESEARCH DESIGN AND METHODOLOGY

As already mentioned in the introduction, the analysis of the descriptive texts of Aprescrllov of the period between 2003 and 2006 and the portfolios of the authors of the texts, revealed three main problems:

- (1) “lexical poverty”, viz. the (over)use of the verbs *ser*, *estar*, *hay* and *tener*, and a lack of semantically ‘richer’ variants
- (2) its monotone, static character, as result of the static “to be” and “to have” verbs, but also of the general point of view chosen by the author, i.e. static instead of dynamic.
- (3) low student motivation when writing the descriptive texts, with an average score of 2.3 on a scale of 1 to 5.

Problems two and three are all the more striking, since one year earlier the authors of these texts, during the writing course of the 2nd bachelor year, had received a two hours class on “lexical poverty” and been trained to avoid it with exercises on sentence and paragraph level (although not on text level), such as the following two (underlining is ours):

(1) Rewrite:

*Me gustó mucho el pueblo; pero lo que más me gustó del pueblo fue la plaza porticada. Sin embargo, a mis padres les gustó más la torre de la iglesia del pueblo. (“I liked the village a lot; but what I liked most about the village was its arcaded square. Nevertheless, my parents liked more the tower of the church of the village”).*

(2) Find an alternative for the following verbs:

*¿Por qué están los coches en las aceras? (“Why are the cars on the sidewalks?”)*

*En esa tumba hay el cadáver de un español ilustre. (“In this grave there is a famous Spaniard”)*

*Esa ley tiene 40 artículos muy extensos. (“That law has 40 very extensive articles”)*

(...)

Despite of this training, one year later, the same students (now in the 3rd Bachelor), when writing descriptive texts, seem to have forgotten the knowledge and skills they had been training on sentence and paragraph level, as can be deduced from the following example, with 18 instances of the “poor” verbs *ser*, *estar*, *hay* and *tener* on a total of 310 words (italics and underlining are ours):

*La casa de mis sueños*

*Aunque todavía vivo con mis padres, de vez en cuando ya pienso en mi propia casa. Me gusta leer los folletos publicitarios y los catálogos con muebles modernos, pinturas nuevas, aparatos electrodomésticos... En resumidas cuentas, me hace gracia imaginarme cómo será mi casa futura.*

*En realidad, mi sueño es vivir en la casa –o mejor dicho la hacienda– de mis padres que tiene un patio, un establo, una casa espaciosa y un jardín grande. Después de 18 años aún no está renovada totalmente. Además, quiero modificar y sobre todo modernizar mucho. Prefiero tener un interior moderno y acogedor que incluso sea fácil para limpiar.*

*Creo que la cocina y la sala de estar son los cuartos más importantes puesto que se está mucho tiempo allí. Me gusta cocinar, de modo que una cocina grande y sobre todo práctica es imprescindible. Voy a pintar la sala de estar de colores cálidos, pero no demasiados oscuros. Además, una chimenea y un parquet oscuro en el rincón para sentarse tienen que aportar al ambiente acogedor.*

*Los otros cuartos de la planta baja son un estudio donde quiero colocar estantes llenos de libros, un cuarto de los niños, un cuarto con la lavadora y la secadora, y claro, un servicio. También voy a comprar una sauna, ya que es bastante sano y no me gusta el frío.*

*En el piso de arriba hay 4 habitaciones y un pequeño cuarto de baño. Me gustaría tener un cuarto de baño mayor con baño, dos lavabos y una ducha grande. Voy a tener 2 dormitorios para los niños y uno para los huéspedes. En mi propio dormitorio quiero otro cuarto de baño y un guardarropa muy grande.*

*No voy a tener tiempo para cuidar del jardín ni de un huerto, sin embargo, quiero tener un jardín con un césped y muchas flores que florecen en diferentes estaciones.*

In conclusion, students do not link their knowledge on "lexical poverty" to the genre of descriptive texts.

Therefore we redesigned the introductory class on this genre, including guidelines on how to write this type of descriptive texts. The introduction "new style" contains a comparison between a descriptive text of a Spanish writer and an (anonymized) one by a former student.

A first pre-task consists in listing and counting the instances of the four aforementioned 'poor' verbs in both texts, as well as the lexical and grammatical alternatives used by each author in order to enhance the variation in the students' productions. Together with the teacher they draw the following conclusions:

- Text of professional writer: *Ser* 6, *Estar* 5, *Hay* 4, *Tener* 3 (Total = 18/500, or 3.4%, versus 6% in student text)
- Lexical alternatives:
  - for *Estar* > *pasar muchas horas* ("to spend a lot of hours"), *disfrutar de* ("enjoy"), *vivir en* ("to live in"), *quedarse* ("to stay"), *cocinar* [*vs estar en la cocina*] ("to cook" [*vs* "to be in the kitchen"]), *jugar* ("to play")...

- for *estar/hay* > *nos encontramos con* ("we find"), *irradiar* ("irradiate"), *caer* ("to fall"), *saltar a la vista* ("to hit in the eye"), *llegar a* ("to arrive at"), *entrar en* ("to enter")...
- ...
- Syntactic alternatives:
  - Postponed adjective / participle: *rodeado de* ("surrounded by")
  - Relative clause: [*está claro* >] *lo que salta a la vista* ([ "it is obvious that" ] > "what hits in the eyes is")
  - Pronominal verbs: [*está dividido en*] > *se divide en* ([ "it is divided into" ] > \* "it divides itself in")
  - Verbal periphrases: *se puede* / *podemos* + inf. ("one can..." / "we can...")

A second pre-task requires the student to rewrite a (poor) descriptive text, aiming at more variation and dynamics, using techniques such as "travelling", where the author moves the angle like a moving camera does in movies. In that exercise he discovers formulas such as the following:

- Dynamics: *bienvenida* ("welcome"), *como puedes ver* ("as you can see"), *empecemos con* ("let us start with") ...

In order to measure the effect of that didactic intervention, we designed the following experiments.

1. 2006-2007 (N = 21): pretest – test – post test without control groups, texts of  $\pm 300$  words; this experiment was repeated in 2007-2008 (N = 20)

- a. "pretest" (assignment): descriptive text without new instructions
- b. didactic intervention: new introduction (cf. supra)
- c. "Test" (assignment)
- d. "Post test" (*test*, 2 months later)

2. 2011-2012: pretest – test – post test with control group, students being randomly assigned to experimental vs control group (N = 10 vs 11)



- a. "pretest" (assignment): descriptive text without new instructions
- b. didactic intervention: new introduction, only for experimental group
- c. "Test" (assignment)
- d. "Posttest" (*test*, 2 months later)

All activities were assessed by 2 independent raters.

Despite of the very homogeneous character of the population, the students were asked to deliver the following metadata: gender, age, nationality, mother tongue,  $\pm$ bilingual, education, earlier Spanish courses, earlier Spanish immersion period(s), other languages.

Participants were also asked to answer a short list of questions in a portfolio. Besides procedural items such as "did you look at the model of the text genre before starting to write?", "did you brainstorm on the topic beforehand?", "did you work out a structure for the text before starting to write?", students were asked to score their motivation, their enjoyment and their perceived improvement when writing the descriptive text on a scale from 1 (not motivating / enjoying / improving at all) to 5 (extremely motivating / enjoying / improving).

Our research hypotheses were the following.

(RH1) The didactic intervention will have a positive and significant effect on lexico-grammatical richness and on the dynamic and creative character of the descriptive text. Hence, the variables "lexico-grammatical richness" and "dynamic expression" will increase, as well as the general score for the test. The variables "lexical poverty" and "static expression" will decrease.

(RH2) The level of lexico-grammatical richness and textual dynamics will drop significantly in the post test (due to time lapse and different conditions of the activity).

(RH3) The student will be more motivated when writing texts of this text genre.

## 5. RESULTS AND DISCUSSION

Table I shows the results of the first experiment (with consecutive groups). They seem to confirm **RH1**: the general scores for the years 06-07 and 07-08, respectively, improve with 14,5 to

20% between pretest and test, and accordingly for lexicogrammatical richness and dynamic expression (increase of occurrences with 94 till 115%), on the one hand, and lexical poverty and static expression (decline of 38 till 125%), on the other. A series of paired samples t-tests revealed that the differences between pretest and test are significant: for 2006-2007 there was a significant difference in the scores for pretest ( $M=11.3$ ,  $SD=1.62$ ) and test ( $M=14.2$ ,  $SD=1.17$ ) conditions;  $t(20)=-16.02$ ,  $p = 0.000$ ; for 2007-2008 there was a significant difference in the scores for pretest ( $M=11.0$ ,  $SD=1.21$ ) and test ( $M=15.0$ ,  $SD=1.39$ ) conditions;  $t(19)=-17.69$ ,  $p = 0.000$ .

**RH2**, on its turn, does not seem to be confirmed, as there is only a minor decrease of the general score when comparing test and posttest: for 2006-2007 there was no significant difference in the scores for test ( $M=14.2$ ,  $SD=1.17$ ) and posttest ( $M=14.1$ ,  $SD=1.18$ ) conditions;  $t(20)=1.45$ ,  $p = 0.162$ ; for 2007-2008, there was no significant difference neither in the scores for test ( $M=15.0$ ,  $SD=1.39$ ) and posttest ( $M=14.5$ ,  $SD=1.76$ ) conditions;  $t(19)=-16.02$ ,  $p = 0.016$ .

The same holds for the more specific parameters (lexical poverty, lexicogrammatical richness, static expression and dynamic expression): the differences between pretest and test are significant ( $p<0.01$ ), the ones between test and posttest are not ( $p>0.01$ ).

A Spearman rank correlation analysis revealed no highly significant influences of the variables listed in the metadata document: criteria such as gender, age, nationality, mother tongue, other languages, type of education showed no correlation with the results ( $r=< .10$ ); even criteria with stronger possible influences such as  $\pm$ bilingual upbringing, earlier Spanish courses and earlier Spanish immersion period(s) showed only small possible influences ( $r=.10 - .29$ ).

	General score		Lexical poverty		Lexico-grammatical richness		Static expression		Dynamic expression	
	/20 points		/300 words		/300 words		/300 words		/300 words	
	0607	0708	0607	0708	0607	0708	0607	0708	0607	0708
<b>Pre t</b>	11.3	11.0	10.3	12.7	2.8	5.4	35.3	33.8	2.6	4.3
<b>Test</b>	14.2	15.0	2.6	3.2	23.1	24.3	10.7	8.7	25.3	27.3
<b>Post t</b>	14.1	14.5	3.6	3.4	20.3	24.1	12.2	8.9	23.7	26.8

Table I. Results of quantitative analysis. Average scores of 2006-2007 and 2007-2008

The analysis of the portfolios confirms **RH3**: the writing of the descriptive texts is now scored as highly motivating (averages of 4 and 4.2 on a scale of 5 vs the average of 2.3 in the portfolios of earlier years before the didactic intervention), highly enjoyable (averages of 4.1 and 4.0, vs 2,4 before) and with a highly positive effect on the perceived improvement (averages of 4.1 and 4.3, vs 2,6 before).

Table II shows the results of the second experiment (with experimental and control group). Also in this experiment the general scores improve between pretest and test, with 30% for the EG and 11.5% for the CG, and accordingly for lexico-grammatical richness and dynamic expression (increase of occurrences with 115 till 116% for EG vs 6 to 21% for CG), on the one hand, and lexical poverty and static expression (decline of 45 till 127% for EG vs 3.5 to 8.5 for CG), on the other. A series of paired samples t-tests revealed that the differences between pretest and test are significant in both groups: for EG there was a significant difference in the scores for pretest (M=10.5, SD=0.97) and test (M=16.5, SD=1.50) conditions;  $t(9)=-23.24$ ,  $p = 0.000$ ; for CG there was also a significant difference in the scores for pretest (M=11.2, SD=1.33) and test (M=13.5, SD=0.93) conditions;  $t(10)=-11.66$ ,  $p = 0.000$ .

In this case, **RH1** is confirmed by a series of independent samples t-tests, which revealed that, on the one hand, the results at the pretests of both groups are comparable: there was no significant difference in the scores of the EG (M=10.5, SD=0.97) and CG (M=11.2, SD=1.33) conditions;  $t(19)=-1.33$ ,  $p = 0.199$ ; and, on the other hand, the differences between the results of both groups at the tests and post tests were significant: for the test, EG (M=16.5, SD=1.50) and CG (M=13.5, SD=0.93) conditions;  $t(19)=5.62$ ,  $p = 0.000$ ; for the post test, EG (M=16.2, SD=1.16) and CG (M=13.2, SD=0.60) conditions;  $t(19)=7.71$ ,  $p = 0.000$ . The same holds for the differences between the values of EG and CG of the more specific parameters ( $p < 0.01$ ).

**RH2**, on its turn, does not seem to be confirmed here neither: we only note a minor decrease of the general score when comparing test and posttest (-1.5%, both for EG and CG). For EG there was no

significant difference in the scores for test ( $M=16.5$ ,  $SD=1.51$ ) and posttest ( $M=16.2$ ,  $SD=1.14$ ) conditions;  $t(9)=-1.96$ ,  $p = 0.081$ ; for CG, there was no significant difference neither in the scores for test ( $M=13.5$ ,  $SD=0.93$ ) and posttest ( $M=13.2$ ,  $SD=0.60$ ) conditions;  $t(10)=-1.40$ ,  $p = 0.192$ .

The same holds for the more specific parameters: the differences between pretest and test are significant ( $p<0.01$ ), the ones between test and posttest are not ( $p>0.01$ ).

Again, a Spearman rank correlation analysis revealed no highly significant influences of the variables listed in the metadata document, neither for criteria such as gender, age, nationality, mother tongue, other languages, type of education ( $r< .10$ ), nor for criteria such as  $\pm$ bilingual upbringing, earlier Spanish courses and earlier Spanish immersion period(s) ( $r=.10 - .29$ ).

	<b>General score</b> /20	<b>Lexical poverty</b> /300	<b>Lexico-grammatical richness</b> /300	<b>Static expression</b> /300	<b>Dynamic expression</b> /300
<b>Pre test</b>					
EG	10.5	11.2	2.3	35.6	2.6
CG	11.2	12.3	2.5	32.3	3.2
<b>Test</b>					
EG	16.5	2.2	25.6	10.2	25.6
CG	13.5	11.6	6.7	30.6	4.4
<b>Post test</b>					
EG	16.2	3.3	23.2	12.6	23.4
CG	13.2	12.6	5.6	32.3	3.4

Table II. Results of quantitative analysis: experimental group (EG) vs control group (CG). Average scores of 2011-2012.

The analysis of the portfolios confirms also RH3: the writing of the descriptive texts is scored as highly motivating by the students of the EG (average of 4.4 on a scale of 5, vs an average of 2.4 in the portfolios of the control group), enjoyable (EG: average of 4, vs 2,3 for CG) and with a highly positive effect on the perceived improvement (EG: average of 4.1, vs 2,8 for CG).

By way of illustration we copy here an example of a text (posttest) produced by a student of the EG (3 "poor verbs" vs 27 "rich expressions" on a total of 283 words):

Se vende burbuja financiera: la Residencia de los Reyes Magos

*Entrando por la puerta inmediatamente notamos que los Reyes Magos han incorporado su origen en la decoración de la casa. Pasamos por estatuas griegas igual que budistas y vudúes. Acudiendo a la cocina ya olemos las especias que provienen de tres continentes diferentes. En la cocina vemos grandes hornos que los Reyes utilizaban para cocer artículos de confitería. Colgados por todas partes hay crucifijos que nos recuerdan el origen de este día tan especial para los españoles. Las otras habitaciones a nivel del suelo se utilizaban para producir los regalos. Máquinas de empaquetar aparecen al lado de mesas de diseño.*

*Subiendo a la primera planta por una escalera ancha encontramos las habitaciones de los reyes y sus pajes. En un rincón oscuro se esconde una escalera muy estrecha que nos permite el acceso al desván. Allí arriba, nos damos cuenta de que había un museo. Colgadas en la pared vemos múltiples imágenes relatándonos el origen de los Reyes. Para bajar utilizamos el medio más rápido siendo un tobogán espiral que da al jardín.*

*Situado en un monte, el jardín nos presta una vista espectacular sobre Andalucía. Descendiendo del monte buscamos la entrada al túmulo donde apilaban todas las cartas recibidas de los niños. A los nuevos propietarios les costará vaciar el sitio. Seguimos descendiendo hasta el pie del monte donde se encuentran los establos de los camellos. Abriendo la verja para pasar a los establos, en un santiamén, estamos rodeados por ovejas, cabras y gallinas. Nos estorban el paso manifestando claramente que están hambrientas. Empujando los animales a un lado nos dirigimos hacia la zona segura, fuera de la verja. Un telesquí nos lleva a la cumbre del monte donde termina nuestra visita.*

Since this didactic intervention is now systematically applied when the text genre of descriptive texts is introduced, the category of 'lexical poverty' has left the top 5 of most frequent problems in general, and in descriptive texts in particular.

On the other hand, the Aprescrilov corpus has certain limitations and could benefit from a number of extensions that are

currently missing due to lack of funding: lemmatization and POS-tagging would open a whole range of new research perspectives; tagging of all contexts without a certain error, i.e. which may have a learning potential for a specific problem (in Aprescrilov, for legibility reasons this is only done for a few studies, as Markin does not allow multi-layer annotation and the annotated versions are first sent to the students).

## 6. CONCLUSIONS

This study offers insights into the essential role of learner corpora such as Aprescrilov in the evolution of errors by students and student groups, and shows how powerful some methodological and didactic changes can prove to be, both for the writing process (motivation, enjoyment, perception of improvement) and for the output (richness of the writing product).

However, the study is limited to the writing of one text genre by students of one type of department in a Flemish university, with a very homogeneous population regarding age, education, mother tongue, etc. More studies into other languages at other departments in other countries should be carried out in order to be able to extrapolate to other populations.

## NOTES

1 Some results of a pilot of this study were previously published in Buyse, Fernández Pereda and Verveckken (2016).

2 The emergence is situated at “the turn of the 1990s” (Callies and Paquot 2015: 1) but the field has developed rapidly. It now has a proper international academic association (the Learner Corpus Association) holding an international conference every two years. A proper handbook has been published by Granger and colleagues. Since April 2015, it also has its own international scientific journal (International Journal of Learner Corpus Research, John Benjamins) (cf. Callies and Paquot, 2015: 1-3; Callies *et alii*, 2015: 160-161).

3 Cf. the LC listed in the online overview by Granger *et al.*:

<http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html>.

4 Aprescrilov is available at <http://ilt.kuleuven.be/aprescrilov> under the acceptance of the terms and conditions stated in the introduction. The interface and search buttons are both in Dutch (the language of the institution, KU Leuven, Belgium) and in Spanish.

5 Markin, elaborated by Creative Technology, allows noting down compositions digitally. "It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program." (<https://www.cict.co.uk/markin/index.php>)

6 The corpus takes advantage of the institutional differences between Belgium and the Netherlands in foreign language teaching at primary/secondary education level. The Aprescrllov corpus includes three groups of SFL-learners, characterized by two distinct mother tongues (Dutch vs. French) and distinct L2s (French – English – Dutch), and in doing so, allows to determine not only the inference of L1 on the IL of SFL-learners but also the interference of L2. The underlying hypothesis is that differences in performances may be found between the three learner groups and that some differences may be due to the a distinct degree of interference from French, according to the following cline: French-speaking students will probably make more errors reflecting the influence of French than Dutch students, while Flemish students will be situated at the center of the scale, between French-speaking and Dutch students, due to the different status of French as a FL in Flanders and the Netherlands.

## REFERENCES

- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22, pp. 11-22.
- Berdal-Masuy, F. and Pairon, J. (2015). Special issue "Affects et acquisition des langues". *Le Langage et l'Homme*, 50 (2).
- Buyse, K., Delbecque, N. and Speelman, D. (2009). *Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos*. Edelsa-Averbode: Madrid-Averbode.
- Buyse, K. (2011). Effective Writing Tasks and Feedback for the Internet Generation. *Language Learning in Higher Education* 1 (2), pp. 1–22.
- Buyse K., Fernández Pereda L., Verveckken K. (2016). The Aprescrllov Corpus, or Broadening the Horizon of Spanish Language Learning in Flanders. In: M. Alonso Ramos, ed., *Studies in Corpus Linguistics, vol: 78, Spanish Learner Corpus Research Current trends and future perspectives*. Amsterdam: Benjamins, pp. 143-168.

- Buyse K. and González Melón E. (2013). El corpus de aprendices Aprescrivov y su utilidad para la didáctica de ELE en la Bélgica multilingüe. In: B. Bleuca et alii, eds., *Multilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Gerona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 247-261.
- Callies, M. and Paquot, M. (2015). Learner Corpus Research. An interdisciplinary filed on the move. *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), pp. 1-6.
- Callies, M., Paquot, M. and Tono, Y. (2015). An interview with Yukio Tono. In memoriam Geoffrey Leech. *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), pp. 160-171.
- Corder, S. (1981). *Error analysis and Interlanguage*. Oxford University Press: Oxford.
- Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *Modern Language Journal*, 89, pp. 367-380.
- Dewaele, J.-M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39, pp. 13-15.
- Dewaele, J.-M. (2018). (ed.) Special issue "Emotions in SLA". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (1).
- Dewaele, J.-M. and MacIntyre, P. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 237-274.
- Díaz-Negrillo, A. & Fernández Domínguez, J. (2006). Error Tagging Systems for Learner Corpora. *Revista española de lingüística aplicada*, 19, pp. 83-102.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics.
- Fernández Pereda, L., Buyse, K. and Verweckken, K. (2014). Error analysis, contrastive linguistics and learner corpora, or how to use current linguistic tools to improve the level in SFL class: the case of change-of- state verbs. *Studies van de BKL/Travaux du CBL/ papers of the LSB (Belgische Kring voor Linguïstiek)*, 8, pp. 59-68.



- Fernández, S. (2007). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In: K. Aijmer, B. Altenberg, M. Johansson, eds., *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*. Lund: Lund University Press, pp. 37-51.
- Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. In: K. Aijmer, ed., *Corpora and language teaching*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, pp. 13-32.
- Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis. A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), pp. 7-24.
- Hasko, V. (2013). Capturing the Dynamics of Second Language Development via Learner Corpus Research: A Very Long Engagement. *The Modern Language Journal*, 97 (1), pp. 2-10.
- MacIntyre, P., Gregersen, T., and Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nakamura, S. (2018). How I see it: An exploratory study on attributions and emotions in L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (3), pp. 553-574.
- Santos Gargallo, I. (2008). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: J. Sánchez Lobato and I. Santos Gargallo, eds., *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L 2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 391-410.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, pp. 209-232.
- Stevick, Earl W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Suby, J. and Asención-Delaney, Y. (2009). El uso del español del profesor en las clases de principiantes. *Hispania*, vol. 92, n. 3, pp. 593-607.
- Vandekerckhove, J., Vandergraesen, F., Cruysweegs, B. (2009). *Competent: een algemene didactiek in 101 lemma's*. Wommelgem: Van In.

**Sources of variation in Galician multilinguals' attitudes  
towards Galician, Spanish, English and French**

**Fuentes de variación en las actitudes de los  
multilingües gallegos hacia el gallego, el castellano, el  
inglés y el francés**

**Jean-Marc Dewaele**

*University of London*  
j.dewaele@bbk.ac.uk

**Carmen Pena Diaz**

*Universidad de Alcalá*  
carmen.pena@uah.es

**DOI:** <https://doi.org/10.26378/rnlael1225293>

**ABSTRACT**

In this study we investigate the sources of individual differences in the language attitudes of 125 students enrolled in a language school in La Coruña (Galicia). Adopting a multicompetence perspective (Cook, 2012), we assumed that the presence of a particular language in the mind of a multilingual may affect attitudes towards the other languages. Considering the unique status, prestige and history of Galician, Spanish, English and French in La Coruña, we also assumed that differences in attitudes towards these languages could be linked more or less strongly to various background variables in participants such as self-perceived proficiency, type of upbringing (monolingual or bilingual), age of onset of learning, exposure to foreign languages through television and visits to the foreign country, gender and age. The results of statistical analyses confirm that connections exist in the attitudes toward the different languages, and that the independent variables have different effects on the attitudes towards the four language.

Keywords: Attitudes, multilingualism, Galicia

**RESUMEN**

*En este trabajo se investiga la variación de las diferencias individuales en las actitudes de lenguaje de 125 estudiantes matriculados en una escuela de idiomas en La Coruña (Galicia). Siguiendo la teoría de la multicompetencia (Cook, 2012), establecemos que la presencia de una lengua concreta en la mente de un multilingüe puede variar su actitud hacia otras lenguas. Teniendo en cuenta el estatus único, el prestigio y la historia del gallego, castellano, inglés y francés en La Coruña, establecimos la premisa de que las diferencias en las actitudes hacia estos idiomas podrían estar relacionadas con variables del contexto tales como la autopercepción de la competencia, el tipo de educación (monolingüe o bilingüe), la edad de inicio del aprendizaje, la exposición a idiomas extranjeros a través de la televisión, así como los viajes al extranjero, el género y la edad. Los resultados de los análisis estadísticos muestran que existe relación entre las actitudes hacia los diferentes idiomas, y que las variables independientes tienen diferentes efectos sobre las actitudes hacia los cuatro idiomas.*

*Palabras clave: actitudes lingüísticas, multilingüismo, Galicia*

Fecha de recepción: 14/08/2018

Fecha de aprobación: 7/11/2018

## **1. INTRODUCTION**

The study of linguistic attitudes, which are speakers' opinions, ideas and prejudices about a language, has been a key area in sociolinguistic studies for the last 40 years. It gives researchers an insight into the process of what speakers actually think about their speech production and their identity. Language is not neutral and from the moment we deliver an utterance we are also consciously or unconsciously expressing our views, judgements and thoughts. As Tabouret-Keller (1997: 315) states "the language spoken by somebody and his or her identity as a speaker of this language is inseparable. [...] Language acts are acts of identity." This process affects not only the individual everyday interactions, but also at a macrosociological level. Being this fundamental in any linguistic

community, when more than one language is spoken in one same community, attitudes acquire a greater importance, as they normally not only include attitudes towards the language itself but towards speakers of a particular language (Fasold 1984: 148). Furthermore, the status and importance of a language in a particular society are individual but originate in-group behaviour. For this reason, Baker (1988) stresses the importance of attitudes in the discussion of bilingualism.

In regions where different languages co-exist, linguistic choices become marked and can either simply reflect social group behaviour, personal preferences, traditional or customary use or ideological positioning, amongst others.

Spain has a linguistic diversity comparable to Switzerland, Belgium or Canada. However, it does not have a state language policy of protection and promotion of its internal linguistic diversity, but each bilingual region regulates its own linguistic policy and is in charge of protecting and promoting its minority language. As is normally the case in this type of socio-linguistic context, there is an important difference between the perspectives of monolingual Spanish language users and that of plurilingual other languages users (Catalan-Valencian, Galician and Basque). Spanish is the common language for all Spanish citizens and on the other hand, the common languages of the four different regions<sup>1</sup> which are officially bilingual, Catalonia and the Valencian Community, Galicia and the Basque country. As in other diglossic and bilingual areas of the world, conflicts arise from the setting in which the common language (Spanish or *Castellano* in this case) is considered a taboo by a significant part of the population in the monolingual regions where monolinguals find it suspicious that there are bilingual regions and see them as possible separatists and also in the bilingual ones, where people find it difficult to accept that no matter which the first language is, all citizens in Spain can understand each other perfectly in Spanish.

The aim of this paper is not to report on the language attitudes in a mini-census approach but rather to investigate to what extent sources of individual differences are comparable across languages and whether the language attitudes of Galician students towards Spanish, Galician, English and French are interrelated. It also assumes that just as linguistic systems influence each other in the mind of multilingual users (cf. Cook 2012), attitudes towards

various languages also exert an influence on each other (Dewaele 2016).

## 2. SOCIOHISTORICAL AND GEOGRAPHICAL CONTEXT

Galician is a co-official language of the North-western region of Spain called Galicia. The *galego* language belongs to the Romance language group –like French or Catalanian– and it is the result of the evolution of Latin introduced by the Romans on the north west of the Iberian Peninsula. Galician's consolidation did not take place until the 20th century. A recovery of Galician as literary, cultural and historical language was confirmed towards the end of 20th century. Galician was not standardized yet and this had a negative effect on social prestige and affected its geographical spread (less widely used in cities).

Since the middle of the 12th Century, when Galicia became part of the Castilian Crown, Galician started its differentiation from Portuguese, slowly losing its prestige with regard to the dominant Castilian classes and language (Ramallo 2007: 21). There were attempts to strengthen its status (*Rexurdimento*), but the middle classes imitated the habits of the more prestigious Spanish upper classes, for whom Spanish was the language of choice. Spanish was the only language considered official during Franco's reign and Galician thus became considered a dialect used by the rural lower classes. With the promulgation of the Statute of Autonomy of Galicia in 1981 and the transition into democracy, Galician was given the status of co-official language and its normalization began to take place in all fields of public institutions and powers, especially administration, education and media, however, as Herreiro-Baleiro (2002: 297) states, according to the Law of Linguistic Normalization, Galicians have the right to know Galician and the duty to know Spanish, which places Galician in a disadvantageous position with regard to the Spanish language.

The legislative setting in which different orders and decrees regulate the use of Galician in local, judicial, military and administration allow the use of Galician with local and autonomic administrations who must write all their official documents in Galician; it has been incorporated into education from primary level and the promotion of the Galician language is guaranteed where

there are immigrants and in the territories bordering the Community.

The *Secretaría Xeral de Política Lingüística* (General Secretariat of Linguistic Policy) is the organism monitoring Galician use at every level of public life. It is also responsible for the promotion of the use of Galician in society, providing the means to achieve a full "*galeguización*" (change into Galician), fighting against the traditional prejudices and promoting positive attitudes.

Galician is the language of almost two and a half million of the 2,800,000 inhabitants of Galicia. According to *A Sociedade Galega e o Idioma: a evolución sociolingüística de Galicia (1992-2003)*, published by the Language Section of the Council for Galician Culture, the majority of people still learn to speak in Galician, although nearly half the population learns to speak in Castilian or in both languages. This publication also states that although nearly all of the older generation said their first words in Galician and consider it their first language, it is not the case amongst younger people. In general, it is in the rural setting, i.e. in villages and in the coastal areas, that more people use Galician whereas in cities and inland areas Spanish is generally more widely used. A decrease in the number of people who learn to speak in Galician has been observed over the last few years, and more and more people are now being brought up as bilingual speakers.

Since the co-official status was granted, there has been a greater presence of Galician in areas where it had been traditionally been absent. The Social-linguistic Map of Galicia, *MSG*, an important work done thanks to an agreement between *Xunta de Galicia* (the regional government) and the Social-linguistic seminar of the Royal Academy of Galicia, shows a change in values with respect to the language: 72% of the population have a good attitude towards Galician; 68,7% think that Galician is similar or more useful than Spanish, and 66% think that Galician should be the language used in schools. This study, which constitutes the most reliable tool for the sociological analysis of Galician language, was elaborated from polls which projected the opinion of a representative example of the population and collected information from the different social, cultural and geographical dimensions. It was introduced in 1992 and the last results are from the year 2004, although published completely in 2009. Concerning linguistic attitudes, the most striking feature was that in contrast with the general positive results

found towards Galician, the number of speakers is lower amongst the young population who have a positive attitude yet speak relatively Galician (O'Rourke 2005). In further studies taken from the same MSG data<sup>2</sup>, it was found that youngsters who normally speak Spanish have more negative views towards Galician than expected; it was also revealed that Galician in general played a discrete role in young people's identity, they valued negatively those who code-switched, and even pretended to have a lower level of linguistic competence in Galician than they actually had. The younger people also had prejudiced and negative stereotypes of Galician speakers. On a more positive note, the research did show a favourable attitude towards linguistic diversity and plurilingualism and an improvement in the social prestige of Galician.

Summarising the results, the number of people who normally speak Galician has gone down from 61% to 39%. The opposite has happened to Spanish. The main difference which has occurred between the MSG from 1992 and 2004 is in the monolingual population, the Galician monolinguals were over 30% in the 1992 MSG whereas only 16% now. With Spanish, figures have shown an increase from 13% to 25.8%. Although there does not seem to be a direct link between the use of Galician and ideology, the use of Galician increases among those with left-wing inclinations and the use of Spanish increase on the other side of the political spectrum.

There are three broad types of speakers in Galicia: monolingual Spanish speakers, Galician speakers and the bilingual ones. Each will be described.

### *Monolingual Spanish*

In the first group are those who usually speak Spanish, understand Galician, but were brought up speaking only Spanish and it is their everyday language of use. However, despite the fact that they publicly show positive attitudes towards Galician, they do not actually consider it as important as Spanish or even English and may not teach their children Galician. Their preference for their children's schooling is the denominated "bilingual" education in which Galician and Spanish are used on a 50% basis<sup>3</sup>. These speakers mainly live in cities or larger towns. During the Spanish Transition, an important part of a whole generation was brought up as Spanish speakers although their parents' main language was Galician. They normally have a strong Spanish national identity and consider Spanish as the

language that will allow them to study and work both inside and outside Galicia.

### *Galician speakers*

The Galician speakers can be subdivided into two further groups: the monolingual Galicians, those who live in rural areas and who have problems speaking Spanish and those who choose to speak Galician all the time even though they are fully bilingual. The first are normally older people who have never left their place of origin and have problems communicating in Spanish. Whichever their attitude is, they are less likely to speak Spanish. The latter are on the opposite side of the scale, i.e. younger generations with higher levels of education and living in cities or larger urban centres. They may have been brought up in Spanish or Galician, but have a strong Galician identity, can speak Spanish but prefer and choose to use *normativo* Galician (the standardised official variety) perfectly and raise their children in Galician. They would also opt for more teaching hours in Galician at school. Their choice of Galician over Spanish typically reflects their political ideology. This group is a good example of how changes in social values affect the attitudes and intergroup relations. As Galician is used by intellectuals and socially empowered individuals, the social value of the language is increased in this group and so is its prestige. Not all varieties of Galician are equally appreciated. Loureiro-Rodríguez, Boggess and Goldsmith (2013) found significant differences in Galician high school students' attitudes towards standard Galician, non-standard Galician and Spanish. They particularly disliked non-standard Galician and a Galician accent in Spanish.

### *Bilingual speakers*

The bilingual group is the largest and it includes different socio-cultural classes, age groups and geographical areas. They use Galician or Spanish depending on the situation and context. Normally if an interlocutor uses either, the bilingual will answer in the same language. O'Rourke's (2005, 2006) study of 725 Galician university students in Vigo showed that positive attitudes towards Galician were strongly linked to Galician national sentiment and that these contributed to changes in the language behaviours of younger users of Galician.



### 3. SECOND AND FOREIGN LANGUAGES IN GALICIA

As in the rest of Spain, students study a first foreign language in primary education, typically English, and can choose a second foreign language (French, Portuguese or German) at secondary level. French is the preferred option for this second foreign language.

Older generations may have received most of their schooling in Spanish with Galician as an obligatory subject throughout their primary and secondary education. Education curricula before the nineties included the study of foreign languages at ages ranging from 8 to 10 years old.

The first foreign language is, to a very wide extent, English. In fact, in 2009 the Galician government introduced a "plurilingual education" CLIL project similar to those in Madrid or Andalucía, in which 144 Primary and Secondary schools use English (80% of all the schools), French (15%) or Portuguese (5%) as one of their languages of instruction in a third of their school hours (in subjects such as art, mathematics, music, biology, geology and physical education). This programme wants to make most Galician schools "plurilingual". This issue has become quite controversial, as those who want more teaching hours in Galician claim it will reduce them. Concerns have also been voiced about the negative effects of CLIL on academic performance. González Gándara's (2015) study of academic grades of 747 pupils from 13 primary schools in Galicia over a two-year period showed that "there were no negative effects on academic performance caused by CLIL" (2015: 13).

A study by Dewaele (2012) on variation in self-perceived proficiency in Spanish, Galician, English and French among 122 Galician students (i.e. the sample on which the current study is based) showed that they felt maximally proficient in Spanish, somewhat less so in Galician, and less still in English and French. Early Spanish-Galician bilinguals scored significantly higher than the participants who had been brought up monolingually on comprehension and writing in Galician and in speaking, reading and writing in French. The language(s) of upbringing had no effect on self-perceived proficiency in Spanish nor English, nor on speaking and reading Galician. Participants who had had their education in bilingual Spanish-Galician schools felt significantly more proficient

in Galician compared to those who had gone to monolingual schools. Age of onset of acquisition was found to have an effect for Galician, English and French, with an early start being linked to high level of proficiency. Participants with more positive attitudes towards Galician, English and French (but not Spanish) reported significantly higher levels of proficiency. Participants who had stayed in French- or English-speaking countries or watched television programmes regularly in these languages rated their proficiency in these two languages significantly higher than those who had not been abroad on a number of skills. No gender differences emerged, but older participants were found to score lower on oral self-perceived proficiency in Galician, English and French but not in Spanish.

#### **4. LANGUAGE ATTITUDES**

Gardner (1985) defined attitude as “an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual beliefs or opinions about the referent” (1985: 9). Attitudes are at the core of his model, yet they are not attitudes towards a particular language but rather attitudes towards its speakers and towards speaking that language. As Dörnyei, Cziser and Németh (2006) have shown, attitudes towards various languages are linked to macrocontextual and geopolitical factors (2006: 423).

Lasagabaster (2001) has shown that the knowledge of previous languages affects attitudes towards subsequent foreign languages. In his study on Basque university students with Basque L1, Spanish L1 and bilingual speakers, he found that the different first languages affected not only attitudes towards Spanish and Basque (the two official languages in the Basque Autonomous Community) but also towards English (the foreign language), which had been learned in instructed settings. Further studies in the same context showed that Basque students’ most positive attitudes were towards English and their own L1 (Basque or Spanish) (Ibarraran, Lasagabaster and Sierra 2007; Lasagabaster 2004, 2005).

A study by Huguet, Lapresta and Madariaga (2008) on language attitudes towards regional and foreign languages in three Spanish regions (Huesca, Teruel and Zaragoza) in Aragon showed that school children have, on average, the most positive attitudes towards Spanish, followed by Aragonese, English, French and Catalan (which is spoken in the eastern fringe of the province).

Further analysis showed that attitudes towards Aragonese and English were similar across the three regions, but that Catalan and French were more popular in the east while participants had more positive attitudes towards Spanish in the Teruel region (2008: 286). Age was not related to language attitudes. Participants who attended Catalan classes had more positive attitudes towards that language. The social status of the family had little effect on attitudes, except on English, which were more positive among children from higher social status families. The participants' home language had no effect on their attitudes towards Aragonese, English and French, but it did have an effect on attitudes towards Spanish and Catalan. Children from bilingual homes scored lower on attitudes towards Spanish than those from monolingual Spanish homes and higher on their attitudes towards Catalan (2008: 287).

Dewaele (2005) found a similar pattern in attitudes towards foreign languages among Flemish high school students: attitudes towards English were much more positive than those towards French. Participants with a strong regional identity (i.e. Flemish) displayed more negative attitudes towards French than participants with a stronger national identity (Belgian). The more negative attitude towards French was attributed to the tense socio-political relations between the Dutch and French-speaking communities in Belgium while English is generally perceived to be a 'cool' lingua franca. This departure point could be used as a hypothesis of what occurs in Galicia.

The effect of age of onset of learning on language attitudes and motivation has been studied in a number of studies. The early introduction of English (at the age of 4) seems to have exerted a positive influence on Basque students' attitudes (Cenoz 2001; Cenoz & Gorter 2005, 2017). However, Tragant (2006) reported that Catalan students who had started learning English at 11 had more positive attitudes towards the language than participants who had started at age 8. Learners who had had more hours of exposure to English also held more positive attitudes (Tragant & Muñoz 2000).

In a more decontextualised study of multilinguals' perceptions and attitudes towards their languages, Dewaele (2010a, b) found that languages that have been acquired later in life typically score lower on affective dimensions such as perceived emotionality, richness, colourfulness, warmth but not necessarily on more instrumental dimensions such as perceived usefulness. The use of

languages acquired later in life typically elicits higher levels of foreign language anxiety (Dewaele 2010a).

## **5. MULTICOMPETENCE**

Vivian Cook pointed out that learning a new language has consequences beyond the linguistic realm. The L2 user gains multicompetence which “involves the whole mind of the speaker, not simply their first language (L1) or their second. It assumes that someone who knows two or more languages is a different person from a monolingual and so needs to be looked at in their own right rather than as a deficient monolingual.” (2012: 1). Dewaele and Pavlenko (2003) highlighted the dynamic nature of an individual's multicompetence. It is constantly evolving through use and exposure to different languages. As a consequence, we posited that no two individuals can have perfectly isomorphic multicompetence. Comparing languages in contact in the multilingual's mind with liquid paint on a canvas, the authors argued that: “two liquid colours that blend unevenly, i.e. some areas will take on the new colour resulting from the mixing, but other areas will retain the original colour while still other may look like the new colour, but a closer look may reveal a slightly different hue according to the viewer's angle” (2003: 137). In other words, the languages in the mind of the multilingual constitute a highly complex system in a state of flux, as new linguistic input can cause widespread change with some parts of the system remaining unaffected (Dewaele & Pavlenko 2003).

## **6. METHOD**

### **6.1 Participants**

The sample consists of 92 women and 30 men (aged 15-65, mean age = 34) who were students at the Escuela Oficial de Idiomas in La Coruña (Galicia, Spain). As such they cannot be seen as a representative sample of the Galician population, because all had voluntarily enrolled in the language school and are therefore expected to have more favourable attitudes towards foreign

languages than the general population. However, there is no reason to believe that their attitudes towards the local languages would differ from other inhabitants of the region of La Coruña. Forty-eight participants grew up with Spanish as their L1, 17 grew up with Galician as their L1, and the remaining 57 grew up with both Spanish and Galician from birth. The sample consists of 3 trilinguals, 97 quadrilinguals, 20 pentalinguals, and 2 sextalinguals. All had studied -or were studying- French and English at secondary school, and were studying French. A majority ( $n = 81$ ) had spent some time in an English-speaking country and 30 watched an English programme on television at least once a week. Similarly, a large group ( $n = 84$ ) had spent some time in France and 49 watched a French programme on television at least once a week.

Twelve participants had studied another Romance language (Portuguese or Catalan) and 10 had studied another Germanic language (German).

The mean Age of Onset of Acquisition (AOA) of learning of Spanish was 1.5 years ( $SD = 2.1$ ), it was 5.5 years for Galician ( $SD = 8.5$ ), 12.3 years for English ( $SD = 12.0$ ) and 18.2 years for French ( $SD = 10.1$ ).

A look at the distribution of AOA shows an important shift across languages. A majority of participants had started with Spanish before age 3 (87.6%) compared to 60.9% for Galician, 5.6% for English and only 1.9% for French.

The largest proportion of participants (52%) had started English between the age of 8 and 12. This bulge fell in the next AOA bracket for French, where 36.8% started between the age of 13 and 18 and another 31.1% started learning French after their secondary education (see table 1)

AOA	Spanish		Galician		English		French	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Birth	52	43.0	37	32.2	0	0.0	0	0.0
1-3	54	44.6	33	28.7	7	5.6	2	1.9
4-7	12	9.9	18	15.7	24	20.0	1	0.9
8-12	3	2.5	12	10.4	64	52.0	31	29.2
13-18	0	0.0	7	6.1	15	12.8	39	36.8
19+	0	0.0	8	7.0	12	9.6	33	31.1
TOTAL	121	100	115	100	122	100	106	100

Table 1: Distribution of participants according to AOA brackets for the different languages

Seventy participants had had – or were having – their secondary education in Spanish-medium school, 42 had been– or were– in bilingual Galician-Spanish schools.

Participants rated their proficiency levels in speaking, comprehending, reading and writing on a 4-point Likert scale. The highest average score was for Spanish (*mean* = 3.96), followed by Galician (*mean* = 3.46), English (*mean* = 2.54), and French (*mean* = 2.23).

## 6.2 The research instrument

The study received ethical approval at the first author’s research institution. Attitudes towards the different languages were measured through scales consisting of 10 items (from Lasagabaster 2007, who based it on Baker 1992) with 4-point Likert scales, ranging from “totally agree to “totally disagree”. These were the items: I like hearing X spoken; X should be taught to all pupils in the region of Galicia; I like speaking X; X is an easy language to learn; There are not more useful languages to learn than X; I prefer to be taught in X; Learning X enriches my cultural knowledge; I would not mind marrying a speaker of X; X is a language worth learning; If I have children, I would like them to be speakers of X regardless of other languages they may know.

Cronbach alpha analyses revealed strong internal consistency reliability for the attitude scales in the different languages: Spanish (alpha = .87), Galician (alpha = .89), English (alpha = .77) and French (alpha = .73).

A series of one-sample Kolmogorov-Smirnov tests revealed that the attitude values for the four languages are normally distributed (Kolmogorov-Smirnov Z values vary between .8 to 1.2, all  $p = ns$ ). As a consequence, parametric statistics were used, with the exception of self-perceived proficiency values, which were not normally distributed.

Printed versions of the anonymous questionnaire in English were collected by Flor Gonzales who was a teacher at the Escuela Oficial de Idiomas.

### 6.3 Research design

The following independent variables were selected in the present design: 1) self-perceived proficiency; 2) type of upbringing (monolingual or bilingual); 3) monolingual vs bilingual schooling; 4) age of onset of learning the language; 5) exposure to foreign languages through television and visits to the country; 6) gender; 7) and age. Sample sizes may vary across the analyses because some participants did not provide data for all the dependent variables.

#### *Hypotheses*

- 1) Attitudes towards the four languages will differ.
- 2) Higher levels of self-perceived proficiency will be linked to more positive attitudes in all languages.
- 3) Bilinguals from birth (Spanish/Galician) will have more moderated attitudes towards both languages.
- 4) Monolingual versus bilingual schooling will have an effect on attitudes towards the two local languages but not the foreign languages.
- 5) Independent variables of a more general nature, such as Age of onset of acquisition (AoA), exposure to the languages, could equally affect the local and the foreign languages.
- 6) Gender and age may affect language attitudes towards the local languages.
- 7) Attitudes towards the four languages will be connected.

#### *Analysis*

Attitudes were most positive towards Spanish, followed by English, French, and finally Galician (see figure 1). A series of paired t-tests

revealed that the attitudes towards Spanish were significantly higher than for Galician ( $t(123) = -6.7, p < .0001$ ). The attitudes towards English were also significantly more favourable than those towards French ( $t(125) = 3.9, p < .0001$ ). No difference existed between attitudes towards Galician and French ( $t(123) = -0.74, p = ns$ ).

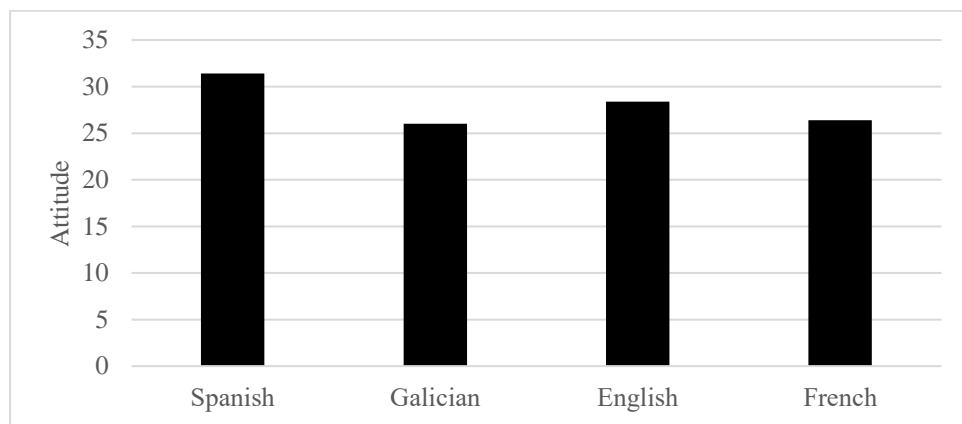


Figure 1: Attitudes towards the four languages

We hypothesised that participants with more positive attitudes towards a language would rate their proficiency higher in that language. A Spearman rank correlation analysis revealed a highly significant positive relationship between attitudes to Galician, English and French and self-perceived proficiency in the four skills in these languages (table 1). However, no such link existed between attitudes towards Spanish and self-perceived proficiency in that language.

	Spanish	Galician	English	French
Speak	0.05	0.47***	0.41***	0.38***
Comprehend	-0.01	0.42***	0.40***	0.34***
Read	-0.04	0.41***	0.35***	0.41***
Write	0.00	0.45***	0.43***	0.33***

\*\*\*  $p < .0001$

Table 1: The relationship between language attitude and self-perceived proficiency (Spearman Rho)



Participants who grew up in bilingual (Spanish/Galician) families had significantly more positive attitudes towards Galician ( $t(115.3) = -2.0, p < .046$ ) and more negative attitudes towards Spanish ( $t(115.3) = 2.1, p < .036$ ) compared to participants who grew up in monolingual families. There was no significant difference between both groups in their attitudes neither towards French nor towards English. As the group of participants in monolingual families included both Galician and Spanish-speaking families, we decided to dig a little bit deeper by examining the effect of the first language(s) of participants on their attitudes towards their languages. A multivariate analysis of variance (MANOVA) indicated a significant effect: Wilks' lambda = 0.71,  $F(8, 224) = 4.83, p < 0.001, \eta^2 = 0.16$ . A closer look at between-subject effects showed a significant effect of first language(s) on attitudes towards Galician ( $F = 10.9, p < .0001$ ) and Spanish ( $F = 10.7, p < .0001$ ), but not on English ( $F = 0.9, p = ns$ ) nor French ( $F = 0.7, p = ns$ ).

As expected, the scores for both Galician and Spanish of the bilinguals from birth were halfway between scores those who had been brought up in one language only. It is striking also that the attitudes towards Galician of the Spanish monolinguals were considerably lower than that of the Galician monolinguals towards Spanish.

The type of schooling turned out to have no effect on language attitudes: participants who went to monolingual or bilingual schools had similar attitudes towards Galician ( $t(120) = -1.0, p = ns$ ), towards Spanish ( $t(117) = 1.4, p = ns$ ), English ( $t(119) = 1.3, p = ns$ ), and French ( $t(119) = 0, p = ns$ ).

Age of onset of acquisition correlated negatively with attitudes towards Galician ( $r = -.273, p < .003$ ), in other words, those who had started with Galician at a younger age had more positive attitudes towards that language. No such relationship emerged between AoA for Spanish ( $r = -.18, p = ns$ ), nor English ( $r = -.12, p = ns$ ), nor French ( $r = .13, p = ns$ ).

Participants who had more exposure to English through television and film had significantly more positive attitudes towards that language ( $r(122) = .383, p < .0001$ ). The same pattern emerged for French ( $r(122) = .347, p < .0001$ ).

The 83 participants who had spent some time in an English-speaking country also had more positive attitudes towards English ( $mean = 29.6$ ) compared to the 43 participants who had not been

abroad ( $t(122) = 2.89, p < .005$ ) ( $mean = 26.6$ ). Surprisingly, no such pattern was found for French where the 86 participants who had spent some time there had no more favourable attitudes towards French ( $mean = 26.9$ ) compared to the 40 participants who had not been in France ( $t(122) = 0.92, p = ns$ ) ( $mean = 26.1$ ).

Gender was not found to have any significant effect on attitudes towards the various languages. Male and female participants did not differ in their attitudes towards Galician ( $t(122) = -.114, p = ns$ ), Spanish ( $t(122) = 1.0, p = ns$ ), English ( $t(122) = -1.1, p = ns$ ), nor French ( $t(122) = -.442, p = ns$ ).

Age was correlated negatively with attitudes towards Galician ( $r(122) = -.29, p < .001$ ) but positively with Spanish ( $r(122) = .20, p < .035$ ). No significant relationships emerged between age and attitudes towards English ( $r = -.06, p = ns$ ), nor French ( $r = -.16, p = ns$ ). In order to see more clearly where the age differences were situated in the attitudes towards the local languages, we divided our sample in three groups: the young group (aged 16-21,  $n = 17$ ), the medium group (22-47,  $n = 80$ ), and the older group (48-65,  $n = 19$ ). An ANOVA revealed a significant effect of age group on attitudes towards Galician ( $df = 2, F = 4.3, p < 0.015, \eta^2 = .07$ ) and a non-significant effect on Spanish ( $df = 2, F = 1.8, p = ns$ ). A Scheffé post-hoc analysis showed that the attitudes of the older group towards Galician were significantly less positive ( $p < .01$ ) that those of the two younger groups (see figure 2).

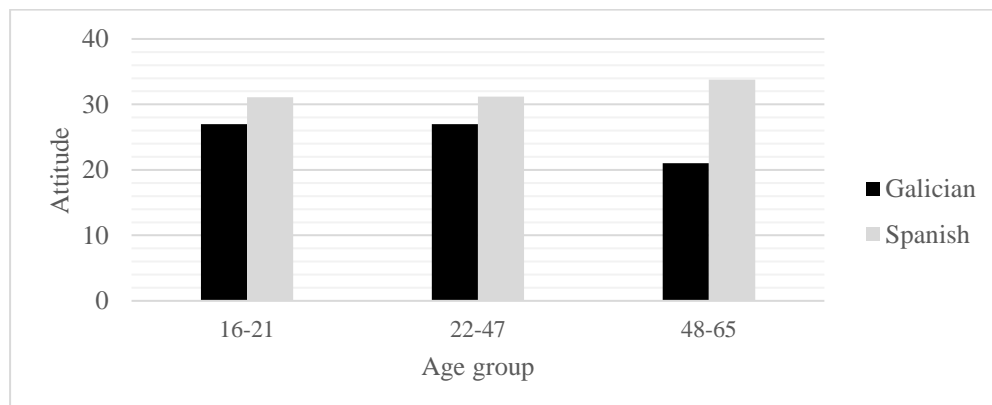


Figure 2: Differences in attitude towards Galician and Spanish among three age groups

Finally, we wondered whether attitudes towards the various languages would be connected. A Pearson correlation analysis revealed significant positive correlations between attitudes towards Galician and attitudes towards French ( $r = .23, p < .01$ ), between attitudes towards Spanish and attitudes towards English ( $r = .36, p < .0001$ ) and French ( $r = .25, p < .006$ ). There was also a significant relationship between attitudes toward French and English ( $r = .40, p < .0001$ ). Interestingly, no relationship emerged between attitudes towards Galician and Spanish ( $r = -.10, p = ns$ ).

## 7. DISCUSSION

The findings in the present study mirror to a certain extent those for variation in self-perceived proficiency on the same population (Dewaele 2012). Indeed, attitudes, just as proficiency levels, were highest for Spanish and significantly lower for English and French. Only the position for Galician is different: while participants rated their proficiency in Galician half-way between Spanish and the two foreign languages, their attitudes towards Galician are the least positive of the four languages. The most positive attitudes towards Spanish reflect the pattern uncovered in Aragon for Spanish and Aragonese (Huguet, Lapresta & Madariaga 2008). The relatively low score for Galician also resonates with the following observation by O'Rourke (2018): "While official language policies in Galicia since the 1980s have increased the potential for language use through bilingual educational policies, these policies have failed to convert the large pool of potential speakers amongst a younger generation of Galicians into active language users" (2018: 407).

Sources of variation in attitudes towards to the four languages turned out to be quite different (see table 2 for an overview).

Independent variable	Spanish	Galician	English	French
Proficiency	ns	***	***	***
Early bilingualism	*	*	ns	ns
Schooling	ns	ns	ns	ns
AoA	ns	**	ns	ns
Exposure to media	NA	NA	***	***
Lived abroad	NA	NA	**	ns
Gender	ns	ns	ns	ns
Age	*	**	ns	ns

NA: not applicable, ns: not significant, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Table 2: Overview of the relationships between independent variables and attitudes towards the four languages

Participants who were brought up bilingually in Spanish and Galician had more nuanced attitudes towards these two languages compared to those with monolingual upbringings. This was the same pattern that Huguet, Lapresta and Madariaga (2008) found in Aragon. However, the language(s) of upbringing had no effect on French or English. Participants who had had their education in bilingual Spanish-Galician schools did not differ in their language attitudes compared to those who had gone to monolingual schools.

Participants with more positive attitudes towards Galician, English and French rated their self-perceived proficiency in the four skills in these languages higher. No such relationship was found for Spanish. This could be explained by the fact that both self-perceived proficiency in Spanish and attitudes towards that language were near ceiling. It is likely that a dominant and very frequently used language rules the hearts and minds of users, and that the language therefore occupies a unique position. Little investment is needed to maintain proficiency and positive attitudes in the dominant language. However, given the possibility of **not** using Galician, English and French in Galicia, participants need to make a conscious effort to attain a high level of proficiency in the language, and a positive attitude towards these languages will thus be linked to a higher level of (self-perceived) proficiency (cf. Gardner 1985), though not necessarily a higher frequency of use (cf. O'Rourke 2006).

Age of onset of acquisition was only found to have an effect on attitudes towards Galician, with younger starters displaying more positive attitudes towards that language.

The quantity of exposure to foreign languages through television and film was linked to more positive attitudes towards these languages. This is obviously not a direct cause-effect relationship, as more positive attitudes towards French or English might be the reason why participants would tune in to these channels rather than channels in the local languages. The same argument applies to the link between stay abroad and attitudes towards the foreign languages. Those who had stayed in English-speaking countries displayed more positive attitudes towards the language, but that was not the case for French. It is possible that participants had actually been discouraged by negative feedback by French speakers on their performance (Dewaele 2010b). Indeed, English speakers seem to have a less normative view on accuracy of expression, while the French might react more strongly to non-target-like features.

While gender was not linked to attitudes towards the local and not the foreign languages, participants' age was correlated with attitudes towards the local languages. A closer look at three age groups revealed that the more favourable attitudes towards Spanish and the less favourable attitudes towards Galician were most pronounced in the oldest group of participants, reflecting the findings in O'Rourke's (2001, 2005, 2006). This difference might be linked to the finding in Dewaele (2012) that the older participants felt significantly less proficient in oral Galician and more proficient in Spanish. In that case it could be argued that older participants' lack of proficiency in the language caused them to have less favourable attitudes towards Galician (which seems to be a universal phenomenon, i.e. unknown is unloved), rather than an active dislike of the language. Older participants had less schooling in Galician and could only study it formally as one more subject in their curricula, whereas younger participants received bilingual education with more teaching hours in Galician than previous generations, thus less proficiency being directly linked to less favourable attitudes.

Participants felt more proficient in Spanish, which is not surprising as it is the language to which they are mostly exposed to, and it is also the language that is mostly used. Galician is used by a

significant percentage of participants, but mostly by bilinguals and not as their only language of everyday use. An important number of participants were what was previously denominated “monolingual speakers”, i.e. those who had been brought up in either language/s but who have a strong Galician identity and choose to make Galician their everyday language, the language in which they were brought up is not a significant variable. The results might have been different if the research had been conducted on a wider sample of population. However, as could be expected, education in a bi- or multilingual school boosts proficiency in all languages (Dewaele 2012) and Basque (Cenoz & Gorter 2017), but surprisingly, not the attitudes towards that language. It is equally important to remember that our participants’ attitudes towards the foreign languages might not be shared by the rest of the Galician population. Since our participants were enrolled in foreign language courses, one might expect that their attitudes towards these languages were substantially more positive than that of the general population in Galicia.

Finally, attitudes towards the four languages were significantly positively correlated, with the exception of the relationship between Galician and Spanish. This provides evidence that with the exception of the default language (Spanish), language learners have broadly similar positive attitudes towards all the lesser used or foreign languages. This could be a reflection of their unique multicompetence (Cook 2012; Dewaele 2016), i.e. the appreciation of the uniqueness and beauty of the languages they might not yet fully master.

## **8. CONCLUSION**

The present study investigated the sources of individual differences in the attitudes of 125 Galician multilinguals towards Galician, Spanish, English and French. Patterns not only diverged between the “local languages”, Galician and Spanish, but also between the two foreign languages, English and French. Self-perceived proficiency, type of upbringing, age of onset of learning, language exposure through television, visits to the foreign country and age had different (or null) effects on attitudes towards the four languages. With the exception of the relationship between Galician and Spanish, positive relationships existed between attitudes towards the other languages. This confirms previous findings that

language attitudes are linked to a wide range of micro and macrocontextual and geopolitical factors and well as unique learner-internal sociobiographical variables and linguistic profiles (Dewaele 2010b; Dörnyei et al. 2006; Huguet et al. 2008; Lasagabaster 2001).

## Acknowledgment

We would like to thank Flor Gonzales for collecting the data and the anonymous reviewers for their excellent comments.

## NOTES

1 The term "regions" refers to the Comunidades Autónomas, the geopolitical territories into which Spain is divided.

2 <http://www.consellodacultura.org/arquivos/cdsg/loia/socio.php?idioma=2&id=5#h742>

3 This is the most recent linguistic law (Decreto 79/2010 from 20th May 2010) which regulates the languages used in non-university education levels.

## REFERENCES

- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2001). Three languages in contact: Language Attitudes in the Basque Country. In: D. Lasagabaster & J. M. Sierra, eds., *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Zarautz: University of the Basque Country, pp. 37-60.
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing. In: M.P. García Mayo & M.L. García Lecumberri, eds., *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 77-93.
- Cenoz, J. and Gorter, D. (2005). Trilingualism and minority languages in Europe. *International Journal of the Sociology of Language*, 171, pp. 1-5.
- Cenoz, J. and Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.

- Cook, V. J. (2012). Multi-competence. In: C. Chapelle, ed., *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New York: Wiley-Blackwell, pp. 3768–3774.
- Dewaele, J.-M. (2005). Sociodemographic, psychological and politico-cultural correlates in Flemish students' attitudes toward French and English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26, pp. 118–137.
- Dewaele, J.-M. (2010a). *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2010b). The perception of French by native speakers and advanced L2, L3 and L4 learners. In: V. Regan & N. Chasaide, N., eds., *Language Practices and Identity Construction in French*. Bern: Peter Lang, pp. 133–156.
- Dewaele, J.-M. (2012). Variation in self-perceived proficiency in two "local" and two foreign languages of Galician students. In: J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, S. & J. Rothman, eds., *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 223–253.
- Dewaele, J.-M. (2016). Multi-competence and emotion. In: Li Wei & V. Cook, eds., *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 461–477.
- Dewaele, J.-M. & Pavlenko, A. (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. In: V. J. Cook, ed., *The effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 120–141.
- Dörnyei, Z., Csisér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- González Gándara, D. (2015). CLIL in Galicia: Repercussions on academic performance. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(1), pp. 13–24.
- Herrero-Valeiro, M. J. (2003). The discourse of language in Galiza: Normalisation, diglossia, and conflict. *Estudios de Sociolingüística*, 4(1), pp. 289–320.



- Huguet, A., Lapresta, C. & Madariaga, J.M. (2008). A study on language attitudes towards regional and foreign languages by school children in Aragon, Spain. *International Journal of Multilingualism*, 5(4), pp. 175-293.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2007). *Inmigración y Aprendizaje de Lenguas en un Contexto Bilingüe*. Bilbao: LETE Argitaletxea.
- Lasagabaster, D. (2001). University students' attitudes towards English as an L3. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner, eds., *Looking beyond Second Language Acquisition*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, pp. 43-50.
- Lasagabaster, D. (2004). Attitudes towards English in the bilingual Basque Autonomous Community. *World Englishes*, 23, pp. 211-224.
- Lasagabaster, D. (2005). Bearing multilingual parameters in mind when designing a questionnaire on attitudes: Does this affect the results? *International Journal of Multilingualism*, 2, pp. 26-51.
- Lasagabaster, D. (2007). Language use and language attitudes in the Basque Country. In: D. Lasagabaster & Á. Huguet, eds., *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 65-89.
- Le Page, R. & Tabouret-Keller, A. (1984). *Acts of Identity. Creole-based approach to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loredo Gutiérrez, X., Fernández Salgado, A., Suárez Fernández, I. & Casares Berg, H. (2007). Language use and language attitudes in Galicia. In: D. Lasagabaster & Á. Huguet, eds., *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 40-64.
- Loureiro-Rodríguez, V., Boggess, M. M. & Goldsmith, A. (2013). Language attitudes in Galicia: using the matched-guise test among high school students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2), pp. 136-153.
- O'Rourke, B. (2001). Conflicting values in contemporary Galicia: Attitudes to 'O Galego' since autonomy. *International Journal of Iberian Studies*, 16(1), pp. 33-48.
- O'Rourke, B. (2005). Attitudes towards minority languages: An investigation of young people's attitudes towards Irish and Galician. Unpublished PhD dissertation, Dublin City University.

- O'Rourke, B. (2006). Language contact between Galician and Spanish: Conflict or harmony? Young people's linguistic attitudes in contemporary Galicia. In: C. Mar-Molinero et al., eds., *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 178-196.
- O'Rourke, B. (2018). Just use it! Linguistic conversion and identities of resistance amongst Galician new speakers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(5), pp. 407-418.
- Ramallo, A. (2007). *A planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Tabouret-Keller, A. (1997). From sociolinguistics to the anthropology of language. In: B. Paulston & R. Tucker, eds., *The early days of sociolinguistics: memories and reflections*. Dallas: Summer Institute of Linguistics, pp. 225-233.
- Tragant, E. (2006). Language learning, motivation and age. In: C. Muñoz, ed., *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 237-276.
- Tragant, E. & Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In: C. Muñoz, ed., *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, pp. 81-105.
- Vez, J.M. & Martínez, E. (2002). *Competencia comunicativa oral en lenguas extrañas. Investigación sobre logros del alumnado gallego de Inglés y Francés al finalizar la ESO*. Santiago de Compostela, CE-Servicio de Publicaciones de la Universidad.

**Percepciones sobre el significado emocional y las lenguas preferidas para tratar temas emocionales en hablantes bilingües y multilingües**

***Perceptions Regarding the Emotional Significance and Preferred Languages to Talk About Emotional Topics in Bilingual and Multilingual Speakers***

**Marta Alonso Saralegui**

Universidad Antonio de Nebrija  
malonsos@alumnos.nebrija.es

**Irini Mavrou**

Universidad Antonio de Nebrija  
emavrou@nebrija.es

**DOI:** <https://doi.org/10.26378/rmlael1225199>

**RESUMEN**

El objetivo del presente estudio fue analizar las percepciones de hablantes bilingües y multilingües sobre el significado emocional de las lenguas que hablan y la lengua preferida para tratar temas emocionales. Se contó con 40 informantes de nacionalidades variadas, en su mayoría hablantes de tres lenguas, y se empleó el cuestionario *The Bilingualism and Emotions Questionnaire* para obtener información sobre sus percepciones en relación con la lengua y el lenguaje emocional. Los resultados mostraron que la primera lengua se percibe como la lengua con mayor peso emocional, aunque dicho peso parece estar ligado a factores como el contexto de adquisición y uso de la lengua y las experiencias vitales y oportunidades de interacción que se tiene con una lengua y no con otra. En cuanto a la dificultad que supone hablar de temas emocionales en lenguas diferentes a la primera, la gran mayoría de los informantes atribuyó dicha dificultad a la falta de vocabulario, los conocimientos del interlocutor y los malentendidos que se puedan crear, así como a la mayor emocionalidad de la primera lengua.

Palabras clave: expresión de la emoción, peso emocional, aculturación emocional, socialización

## ABSTRACT

*The aim of the present study was to analyse the perceptions of bilingual and multilingual speakers regarding the emotional weight of their languages and the preferred language to talk about emotional topics. Forty participants from different linguistic backgrounds, most of them speakers of three languages, completed The Bilingualism and Emotions Questionnaire, which allowed to collect data related to their languages and their perceived emotionality. The results revealed that first language is perceived as the one with the greatest emotional weight, although this emotional superiority seems to be linked to factors such as the context of language acquisition and use, and life experiences and opportunities for interaction using a certain language. Moreover, the difficulty in talking about emotional topics in languages other than the first language was attributed to the lack of vocabulary, linguistic knowledge (not) shared with the interlocutor and misunderstandings that may arise, as well as to the greater emotionality of the first language.*

*Keywords: emotional expression, emotional weight, emotional acculturation, socialization*

Fecha de recepción: 06/08/2018  
Fecha de aprobación: 11/10/2018

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las emociones humanas es un tema clásico dentro del ámbito de la filosofía. Numerosos autores han probado a definir la emoción a lo largo de la historia y, como consecuencia, se ha producido una base teórica que ha servido de punto de partida para las posteriores teorías psicológicas sobre el tema.

En el ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), sin embargo, el papel de las emociones seguramente sea el menos comprendido (Scovel, 1978, en Dewaele, 2011a), y los escritores de libros y manuales de enseñanza de segundas lenguas (L2) dan una atención mínima al afecto, la motivación y la expresión emocional. Este desinterés fue señalado por Garrett y Young (2009: 209): "*affect and emotion are terms that have been in the shadows*

*of discussions of classroom foreign language learning ... one reason for this is the neglect of emotion by psychologists during most of the 20th century”.*

Fussell (2002) defiende que comunicar emociones es una actividad social importante que nos ayuda a mantener una buena salud física y mental. Dewaele (2008b, 2011b), por su parte, opina que el vocabulario de la emoción y los conceptos emocionales<sup>1</sup> difieren en las distintas lenguas, por lo que no es suficiente con enseñar listas de palabras emocionales sin contexto lingüístico y situacional. Es importante que los aprendientes sepan que el incumplimiento de un guion emocional en una L2 puede llevar a repercusiones pragmáticas y sociales negativas; deben comprender que las palabras emocionales aparecen en conceptos conocidos por el interlocutor de una lengua, quien es capaz de interpretar los diferentes matices: lo no dicho, las reacciones físicas, el lenguaje no verbal, etc. Por ejemplo, decir “te amo” en España puede llevar a pensar que la persona es poco creíble y un tanto artificial, ya que la expresión de amor se suele manifestar comúnmente con la frase “te quiero”. Sin embargo, en Italia “ti amo” describe perfectamente la emoción que uno siente por la otra persona. El entendimiento de los guiones prototípicos que siguen estos conceptos emocionales permitirá a los aprendientes no solo reconocer la emoción, sino también suscitar las emociones de sus interlocutores.

En ASL, el estudio de las emociones ha ido cobrando una relevancia importante, especialmente en la última década, y en la comunidad científica existe una aceptación cada vez mayor de los sentimientos y uso del lenguaje emocional, de la identidad del hablante de L2 que continuamente cambia, así como de la necesidad de comprender aquello que pueda afectar a las emociones de los propios aprendientes y reconocer los obstáculos lingüísticos o culturales a los que se enfrentan a la hora de expresar sus emociones en la lengua que aprenden (Dewaele, 2015). Partiendo de estas premisas, la presente investigación analiza las percepciones de hablantes bilingües y multilingües sobre el significado emocional de sus lenguas y las preferencias de lengua a la hora de hablar sobre temas emocionales.

## 2. LA NOCIÓN DE EMOCIÓN

Si se parte de la raíz etimológica latina de los verbos *emovere* (sacudir) y *movere* (mover), las emociones son cambios físicos del cuerpo ante situaciones concretas, unos esquemas neuronales inconscientes que preceden a los sentimientos; estos últimos serían la percepción de dichos cambios (Damasio, 2003). Las emociones están ligadas al placer, al equilibrio interior o, por el contrario, al desequilibrio y al dolor. Son los cambios del estado psíquico provocados por factores externos y reales o producidos por la memoria y la imaginación, a los cuales les corresponden los sentimientos. Estos últimos constituyen representaciones mentales referidas a la parte de la respuesta emocional que es sometida a una reflexión consciente y que viene etiquetada con un nombre (Frijda, Mesquita, Sonnemans, & Van Goozen, 1991).

Reeve (1994) considera cuatro elementos de una emoción: (a) la activación del organismo (biológica, fisiológica, neuronal y hormonal); (b) la expresión social de la emoción (facial, verbal, kinestésica); (c) la orientación hacia una meta u objetivo que suscita la emoción; y (d) la experiencia subjetiva o significado personal de esta. Kolb y Whishaw (2005), por su parte, distinguen los siguientes componentes: (1) fisiológico (procesos involuntarios como la respiración, la presión de la sangre, etc.); (2) cognitivo (procesamiento de la información, a nivel consciente e inconsciente, que afecta a la cognición y a cómo vivimos los acontecimientos de una forma subjetiva); (3) conductual (tono de voz, expresiones de la cara, movimientos del cuerpo, etc., que dejan ver conductas diferenciadoras que ayudan a la comunicación).

En cuanto a las funciones que desempeñan las emociones, es cierto que todas tienen alguna utilidad, incluso las más desagradables. Reeve (1994) sostiene que las emociones tienen tres funciones principales: (1) adaptativa: las emociones preparan al organismo para llevar a cabo de forma eficaz el comportamiento necesario dependiendo de las condiciones ambientales, usando la energía justa y dirigiendo la acción hacia un objetivo concreto; (2) social: la expresión de las emociones permite predecir el comportamiento que se asocia a estas, lo cual es importante para las relaciones interpersonales; (3) motivacional: las emociones dan más fuerza a una conducta motivada, estimulan hacia aquello que nos resulta agradable, y pueden determinar la aparición de dicha

conducta, dirigirla a un objetivo específico y hacer que se lleve a cabo con empeño.

De lo expuesto se desprende que la emoción es un constructo complejo, multidimensional, que puede estudiarse desde diferentes perspectivas de análisis. Asimismo, las características de la persona (estado de ánimo, temperamento, personalidad, etc.) y su situación ambiental influirán en las respuestas emocionales que tenga, y estas podrán afectar al estímulo que las desencadenó, teniendo como objetivo el beneficio personal y la adaptación. En relación con el aprendizaje de L2, dichas funciones pueden manifestarse de varias maneras: si no se consiguen los objetivos marcados o se tienen problemas de aprendizaje, se producen emociones negativas que pueden provocar el rechazo y el abandono del aprendizaje de dicha L2; por otro lado, tratar en clase temas emocionales de carácter positivo favorece la unión entre los estudiantes y ayuda a crear un clima favorable de aprendizaje colaborativo.

### 3. LAS EMOCIONES EN EL ÁMBITO DE ASL

En la bibliografía sobre el tema, el mayor avance que se hizo para tener en cuenta las emociones en el ámbito de ASL fue gracias al cognitivismo. Los cognitivistas se centraron en investigar qué medidas favorecían o no la activación de las emociones y, por tanto, el aprendizaje. Clasificaron las emociones en positivas y negativas, una clasificación estática y limitada que parece no tener en cuenta el filtro afectivo de Krashen (1985). Las emociones son vistas como algo fundamental del individuo y se encuentran en el espíritu (Arnold, 1999), en el cerebro (Schumann, 1999) o son meros estados psicológicos (Horowitz, 2001).

Según la perspectiva *inside-out* (Benesch, 2012), las emociones surgen dentro del individuo para luego manifestarse exteriormente. Además de los aspectos neurobiológicos que sitúan la respuesta emocional en el cerebro, se encuentran la dimensión psíquica (Benesch, 2012) y la dimensión social, la cual se reduce a la reacción cultural del individuo cuando hace frente a una nueva lengua y cultura (Arnold, 1999). Con el socioconstructivismo la interacción dejó de ser una confrontación para convertirse en colaboración. Las emociones son consideradas como *outside-in* (Ahmed, 2004), es decir, se producen gracias a la interacción social

para después ser interiorizadas por el individuo. Ahora bien, los principales problemas de estas dos perspectivas son que las emociones siguen sin estar adecuadamente teorizadas y que no se toma en cuenta suficientemente su complejidad (Benesch, 2012).

Gracias al aumento de estudios en el ámbito de ASL, se ha ido produciendo un giro afectivo (Benesch, 2012: 36) y surge un nuevo paradigma donde las emociones encuentran su espacio y su protagonismo. Dicho paradigma trae consigo una variedad de discusiones que ayudan a reflexionar sobre la terminología y las posiciones epistemológicas. El campo de las emociones abarca diferentes dominios y ha sido objeto de estudio en el marco de diferentes disciplinas (Neurología, Psicología, Filosofía, etc.), por lo que la creación de conceptos se apoya en las teorías de otras ciencias y, por tanto, muestra un enfoque diverso.

Arnold (1999) es la primera autora en evidenciar los diferentes tipos de relación entre las lenguas y la afectividad, pero será Kramersch (2009) la que muestre, gracias a sus trabajos con aprendientes de L2, que la aparición de las emociones y de los sentimientos puede estar ligada a cualquier cosa considerada como insignificante o incluso superficial (por ejemplo, al escuchar el sonido de una L2, se puede desencadenar una reacción automática de disgusto o de placer). La distinción que hizo Damasio (1994) entre emociones y sentimientos se consideró por Kramersch (2009) como muy útil para comprender los mecanismos de aprendizaje de L2 y para entender las reacciones de los aprendientes cuando se enfrentan a una nueva lengua: *"[t]he sense of continuity of the self comes from being firmly grounded in the body and its neurological processes. It is precisely this continuity that foreign language learners lack"* (Kramersch, 2009: 69).

Las dimensiones corporales y físicas de las emociones encuentran cada día más confirmaciones gracias a los diferentes estudios sobre el funcionamiento cerebral. La investigación sobre las neuronas espejo evidencia que las neuronas se activan cuando hacemos una acción, pero también cuando observamos a otro individuo llevar a cabo la misma acción o si la imaginamos (Rizzolatti, Fadiga, Gallese, & Fogassi, 1996). La cognición es algo interno al cuerpo (Aden, 2010; Damasio 1994, 2003), no solo se sitúa en el cerebro, sino que ocupa todo el cuerpo entero.

En este sentido, las emociones influyen y guían todo lo que asociamos normalmente al cerebro. Ellas ayudan a la selección de



la información y a la toma de decisiones que procuran la supervivencia individual o social de la especie. Ese proceso psíquico dejará una traza en el individuo que le servirá para guiarlo en acciones y reacciones futuras. Desde el punto de vista psicológico, cuando aprendemos una nueva lengua se activan los procesos psíquicos y la estructuración de la persona se ve afectada, ya que los anclajes afectivos y simbólicos deben ser creados de alguna forma. Como Kramsch (2009) ha remarcado, el ámbito de ASL se ha centrado más en el valor comunicativo de las emociones que en el valor simbólico o en el efecto emocional de la lengua.

Pero el valor simbólico es fundamental, es un vehículo de mensajes, de pensamientos, es la identidad del individuo. En palabras de Coïaniz (2001: 248) “[n]ul n’acquiert une langue comme il le ferait d’une quelconque discipline: la langue guide et iltre nos rapports, remet en cause profondément non seulement nos acquis, mais aussi nos ancrages affectifs, symboliques, imaginaires, ainsi que nos valeurs”<sup>2</sup>. Por tanto, el poder simbólico que proviene de la capacidad de usar diferentes lenguas no es solamente el de representar el mundo de forma diferente, sino también de reaccionar ante el mundo, de crear realidades simbólicas diferentes, de cambiar la realidad cambiando la percepción de esa misma realidad (Kramsch, 2009).

#### **4. ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA PREFERIDA PARA EXPRESAR EMOCIONES EN HABLANTES BILINGÜES Y MULTILINGÜES**

El estudio de la afectividad y de las emociones en ASL está situado en un cruce entre sociolingüística, sociopragmática, pragmática intercultural, lingüística cognitiva, psicología social, psicología cognitiva y psicología cultural; por tanto, muchos investigadores de ASL, interesados en la relación entre lenguaje y emoción, combinan diferentes enfoques, a la vez que adoptan diferentes aspectos de la pragmática del interlenguaje y de la comunicación intercultural (Dewaele, 2005).

Uno de los primeros estudios de ASL sobre la relación entre lenguaje y emoción fue el de Dewaele y Pavlenko (2002) que se centró en el uso de vocabulario emocional en un corpus de interlengua francesa e inglesa. Los investigadores encontraron que

sus participantes usaban en menor medida el vocabulario emocional en la L2 en comparación con los hablantes nativos, y que la proporción de vocabulario emocional iba conectada con el tipo de material lingüístico, el nivel de dominio de la L2, el nivel de extraversión y el género, siendo las mujeres las que parecían producir un número mayor y más diverso de palabras emocionales.

Esta colaboración entre Dewaele y Pavlenko llevó a la creación de *The Bilingualism and Emotions Questionnaire* (Dewaele & Pavlenko, 2001-2003), y los datos obtenidos a partir de dicho cuestionario dieron lugar a varios estudios posteriores. Entre los principales hallazgos de dichos estudios se pueden destacar los siguientes: (a) la fuerza emocional es mayor en la primera lengua (L1) y gradualmente menor en las lenguas que se fueron aprendiendo posteriormente; (b) los hablantes multilingües pueden llegar a sentirse diferentes cuando cambian entre sus diferentes idiomas, lo que Pavlenko (2006: 28) denominó "*linguistic schizophrenia*"; (c) la adquisición de L2 a una edad temprana parece determinar la percepción de la fuerza emocional de dicha(s) lengua(s); (d) el aprendizaje de L2 en clase y su práctica frecuente dentro y fuera de clase promueven un mayor uso de esta(s) a la hora de expresar emociones; (e) la emocionalidad percibida en la lengua y los repertorios afectivos ofrecidos por lenguas particulares juegan un rol en la elección de una lengua u otra en la comunicación padre-hijo, sobre todo, en la expresión emocional; (f) la naturaleza de las redes de interlocutores en la L2 y la percepción que tiene el propio hablante sobre su nivel de competencia lingüística en dicha(s) lengua(s) influyen en la percepción del peso emocional de ciertas expresiones; (g) el fenómeno de *code-switching*, tal y como es percibido por el propio hablante, suele ser más frecuente cuando se habla de temas emocionales con interlocutores familiares o con amigos en comparación con aquellas situaciones en las que se habla de temas neutros; además, dicho fenómeno parece determinarse por el historial lingüístico, la edad, el nivel de competencia lingüística y el uso actual que se hace de las diferentes lenguas habladas; (h) la socialización y la intensidad de exposición a la(s) L2, así como la oportunidad de utilizarla(s) en interacciones auténticas, reduce la ansiedad y, a la vez, amplía la gama estilística a la hora de comunicar emociones (Dewaele, 2004a, 2004b, 2005, 2008a, 2013; Dewaele & Li, 2014; Dewaele & Zeckel, 2016; Pavlenko, 2004, 2005, 2006, entre otros). También nos parece

importante incluir aquí el estudio realizado por Lorette y Dewaele (2015) en el que se hallaron patrones similares de reconocimiento de emociones básicas por parte tanto de hablantes nativos como de no nativos.

Aunque presentada de manera demasiado breve, la evidencia empírica aportada por los estudios reseñados apunta a un fuerte vínculo entre emociones y lenguaje. Siguiendo el paradigma de los autores citados, y partiendo de la base de que es fundamental profundizar en el estudio de las emociones para luego llevar dicho conocimiento al aula y fomentar en nuestros alumnos tanto la afectividad como el aprendizaje del lenguaje emocional, la presente investigación analiza las percepciones de un grupo de hablantes bilingües y multilingües enfocando en dos aspectos: (a) la lengua con mayor significado emocional; y (b) el grado de dificultad que supone expresar sentimientos y emociones en una lengua diferente a la L1.

## 5. METODOLOGÍA

En función del objetivo anteriormente expuesto, se establecieron las siguientes preguntas de investigación<sup>3</sup>:

1. ¿Cuál es la lengua con mayor peso emocional y considerada como más apropiada para expresar emociones por parte de un grupo de hablantes bilingües y multilingües?
2. ¿Qué grado de dificultad supone para ellos hablar de temas emocionales en lenguas diferentes a su L1?

Se trata de una investigación primaria de corte transversal y de metodología esencialmente cualitativa. Tal metodología se combina con una perspectiva *emic* donde la visión de los participantes es igual de importante que la de los investigadores. Según Harris (1985), se trata de una perspectiva atractiva para la investigación cualitativa, ya que abarca el contenido consciente de lo emitido por el hablante. En nuestro trabajo, se recoge la reflexión de las percepciones y creencias sobre las emociones y el lenguaje por parte de los propios participantes, lo que hace que nos alejemos de la perspectiva *etic*, en la que simplemente se describen hechos observables sin intención ninguna de darle un significado.

## 5.1 Informantes

En el estudio participaron 40 personas de diferentes nacionalidades con un alto dominio de, al menos, dos lenguas. Asimismo, se buscaron participantes multilingües que hubieran desarrollado un alto nivel de plurilingüismo y de consciencia metapragmática sobre sus experiencias y sentimientos como hablantes de diversas lenguas, lo cual se consiguió en gran parte. Para la selección de estos informantes se optó por un muestreo no probabilístico de conveniencia.

Se contó con 10 hombres y 30 mujeres, de edades comprendidas entre los 20 y los 45 años y de nacionalidades variadas; entre ellas predominaron la española ( $n=17$ ), la italiana ( $n=9$ ) y la griega ( $n=6$ ). De ellos, 3 eran bilingües mientras que los demás 37 hablaban entre tres y cinco lenguas (que fue el caso de 13 personas). La mayoría de los informantes ( $n=30$ ) había realizado un máster, una persona había continuado sus estudios con un doctorado y otras 6 habían completado diferentes grados universitarios.

## 5.2 Herramienta de recogida de datos

La recogida de datos se hizo mediante el cuestionario *The Bilingualism and Emotions Questionnaire* (BEQ) de Dewaele y Pavlenko (2001-2003). El BEQ se divide en tres partes. La primera comprende preguntas sobre el perfil sociobiográfico del informante, la segunda se centra en su historial lingüístico, mientras que la tercera parte aborda cuestiones relacionadas con la expresión de las emociones, de manera general o en contextos específicos, y en función de ciertas variables como la ansiedad y la actitud que se tiene hacia cada una de las lenguas habladas. Por último, el BEQ comprende una serie de preguntas abiertas sobre el peso emocional de la frase "te quiero" dependiendo de la lengua, las preferencias de lengua para términos emocionales y términos cariñosos, el significado emocional de las diferentes lenguas que habla el informante, la lengua con la que discute en casa y la facilidad o dificultad que le supone hablar de temas emocionales en otros idiomas diferentes a su L1.

El cuestionario se entregó a los informantes en su versión inglesa, idioma que todos ellos entendían<sup>4</sup>, y se administró

utilizando el formulario de *Google*. Asimismo, es necesario aclarar que, a pesar de que los informantes completaron el cuestionario en su totalidad, solamente se analizaron las respuestas de las preguntas abiertas del BEQ que estaban directamente vinculadas con los objetivos de este estudio.

### **5.3 Procedimiento**

El envío del cuestionario se realizó a través de un correo electrónico en el que se invitaba a la persona a completarlo en uno de los cuatro idiomas mencionados previamente. En ese correo, se adjuntaba el enlace que llevaba directamente al cuestionario, se proporcionaba información sobre el tema del estudio, el tiempo aproximado de realización del cuestionario, la fecha límite de entrega y unas palabras de agradecimiento por la colaboración. Durante la recogida de datos, no hubo ninguna incidencia, a excepción de un cuestionario que se tuvo que descartar porque llegó repetido.

## **6. RESULTADOS**

### **6.1 Significado emocional de las diferentes lenguas habladas**

La primera pregunta de investigación se refería a si las distintas lenguas habladas por los informantes tenían para ellos diferente peso o importancia emocional. La gran mayoría ( $n=31$ ) respondió que sí, 2 personas contestaron que no, y otras 2 afirmaron que todo depende de la persona con la que se está hablando, así que no es una cuestión de lengua sino de interlocutor. Los demás informantes no respondieron dicha pregunta.

En lo que respecta a cómo se visualiza la importancia emocional de las lenguas habladas, no hemos obtenido tantas respuestas como en la pregunta anterior. De hecho, 20 personas prefirieron obviarla, tal vez, debido al formato de presentación de dicha pregunta (en un mismo párrafo junto a la pregunta referida al peso emocional) o a la dificultad que supone contestarla (no encontrar las palabras adecuadas para ello, no entender exactamente el término "importancia emocional" o nunca antes haber reflexionado sobre dicha importancia).

El análisis de las demás respuestas aportadas (Anexos, Tabla 1) reveló los siguientes patrones<sup>5</sup>:

- (a) La L1 se percibe y se siente como la lengua con mayor peso emocional, ya que es la lengua en la que se aprendió primero el lenguaje de las emociones (ID6, ID8). También, se percibe como más original (ID5: *"For me in English emotional words and sentences are used like a cliché"*; el inglés es la L2 del ID5) o incluso como más sincera (ID7: *"English always felt like my first language so when I say something emotional in English it feels more sincere"*).
- (b) El peso emocional de la lengua está ligado y depende del interlocutor y del contexto (ID3, ID10, ID12, ID24, ID33), que puede ser el de familia, de trabajo, de amigos y de pareja (ID25, ID39: *"I find Greek language more emotional over English and Norwegian because it's a language I learnt just to communicate with people I liked or loved"*). Particularmente, el contexto de trabajo podría llegar a concebirse como más estresante (ID8: *"il francese rappresenta i momenti di gioia ma anche di stress e tensione rispetto al lavoro [el francés representa momentos de felicidad, pero también de estrés y tensión por el trabajo]"*) y la lengua utilizada en dicho contexto como más neutral (ID21: *"English is a language that I use actively almost exclusively for work, thus it is rather a neutral language for me"*). En cuanto al interlocutor, puede hacer que una lengua distinta a la L1 se sienta igual de emocional o incluso de mayor impacto (ID10: *"También tengo muy en cuenta la L1 de la persona con la que hablo, y cuando se trata de una persona francófona, o anglófona, etc., y hablamos en esta lengua sobre algo emocional, me hace el mismo efecto que si fuera en mi lengua materna porque, de una forma, el mensaje que me llega es que esas emociones las está viviendo exactamente de la forma en las que me las está comunicando, y tienen para mí más impacto, de alguna manera"*). Asimismo, se reconoce la importancia de que el interlocutor se sienta cómodo durante la interacción (ID33: *"He or she needs to feel comfortable with regards to the language I am using when talking to him/her, hence I adapt accordingly"*).
- (c) El peso emocional puede variar en el tiempo dependiendo de las experiencias vitales o de las oportunidades de interacción que se tiene con una determinada lengua y no con otra (ID10, ID20:

*"Currently English is the language I have the most opportunities in which to actually express my emotions because most of my conversations in Spanish are superficial or study and needs related").*

- (d) En la percepción del peso emocional de la lengua podría influir, hasta cierto punto, su proximidad lingüística a otras lenguas que habla la persona (ID2: *"Since Spanish and Italian share that "passionate vibe", L3 isn't felt as a distant language to express my emotions; more or less like I do in Spanish"*).
- (e) La L1 puede carecer de peso emocional dependiendo del estado anímico de la persona o de la importancia del asunto tratado (ID39: *"If I am in a small dilemma it's probable I will think about it in English or Spanish in order to `dramatise´ it a bit in my head. If I have to think through something serious it's going to be in Greek"*).

En lo que se refiere a la lengua que se considera más apropiada para expresar emociones, las respuestas están diversificadas (Anexos, Tabla 2). La mayoría de los participantes respondió que la lengua más apropiada era su L1 ( $n=18$ ), seguida de la L2 ( $n=8$ ) y la L3 ( $n=8$ ), mientras que 6 informantes no contestaron dicha pregunta. Entre los motivos de elección de una lengua u otra aparecen:

- (a) La pareja y el trabajo (ID15, ID16: *"L2 because even if I live in my country, my partner is Italian and is the language that we usually use to talk"*, ID18: *"If feel that English is the most significant language to express my feeling, because it is the language that I use with my husband"*; el inglés es la L2 de la ID18).
- (b) El contexto de interlocutores en general (ID10, ID2: *"Context and company would be decisive factors when choosing between L1 and L2 to express my emotions"*).
- (c) El propio carácter (ID14: *"Para mí es más fácil mostrar afecto y cariño cuando no utilizo mi lengua materna. Supongo que como persona introvertida recurro a otra lengua como vía escapatoria"*).

Especialmente interesante es también la respuesta de la informante ID27 quien considera que no existe una lengua más o menos apropiada para expresar emociones.

### 6.2 Grado de dificultad que supone hablar de temas emocionales en lenguas diferentes a la L1

La segunda pregunta analizada tenía que ver con el grado de dificultad que supone hablar sobre temas emocionales en las L2 y L3 (Anexos, Tablas 3 y 4). La mayoría de los participantes afirmó que resulta más difícil utilizar dichas lenguas ( $n=17$ ), 4 personas respondieron que "depende", 8 señalaron que no encuentran ninguna diferencia, mientras que otras 5 personas contestaron que les resulta más fácil expresar emociones en sus L2 y L3.

Entre los informantes que respondieron que las L2 y L3 les parecen más difíciles para hablar de temas emocionales, algunos explicaron que la dificultad recae en el dominio del idioma o la falta de vocabulario en dichas lenguas, o porque uno de los interlocutores no conoce ciertas palabras y, por tanto, se pueden crear malentendidos. También, se ha hecho alusión a la mayor emocionalidad de la L1 frente a las demás lenguas habladas. Algunos ejemplos representativos son los siguientes:

(a) Dominio de la lengua y falta de vocabulario:

ID7: *"It's just you can use more words [in L1] to correctly express your emotions".*

ID14: *"Personalmente, cuando me expreso en mi L1, tengo un repertorio lingüístico mucho más vasto y, por ende, me es más fácil relatar cualquier cosa".*

ID19: *"It is very difficult because of the lack of terminology".*

ID20: *"When I am very angry, it is more difficult to appropriately express myself in my second language because I feel that I have a lack of words".*

ID31: *"It is clearly more difficult since sometimes you do not have the pertinent words or expressions and things can be misunderstood".*

(b) Conocimientos del interlocutor y posibles malentendidos:

ID10: *"Al inicio de mi relación con una persona que no habla mi lengua materna, tenía algunas dificultades y deseaba que esta persona aprendiera español para que pudiera entender detalles de algunas palabras que uso para expresarme en español, detalles que no encuentro en otras lenguas".*

ID8: *"A veces es difícil porque hay malentendidos debidos al idioma diferente de ambos interlocutores. Un ejemplo clásico: en conversaciones con mi novio, a menudo, si hablamos en*



*francés, que no es la lengua materna de ninguno de los dos, se crean malentendidos debido a palabras malinterpretadas".*

ID18: *"I find really difficult to talk in English about my emotions because my husband doesn't understand well that language, and I feel really difficult to express my feelings in Arabic which is his L1".*

(c) Mayor emocionalidad de la L1:

ID26: *"Of course it is a millllioooooonnnn times for difficult! When you get all emotional it's hard to think!"*

ID30: *"L1 language is richer than L2 and this is the only difficulty I face. Also, as L1 is my mother tongue, it's easier for me to express my feelings when emotionally charged".*

ID40: *"Because I feel the words [in L2 and L3] have less intensity".*

Entre aquellos informantes que consideran que es más fácil hablar de temas emocionales en las L2 y L3, destacan las respuestas de dos informantes (que se comentarán más adelante):

- ID9: *"It's easier to me to speak about emotions in my L5 (I was living in Beijing for two years till last month). When I speak Chinese, even if I have Hsk 6 level (like C2), but I always feel like a little girl, because the culture there makes me more shy or more humble, not being able or allowed to express myself freely (otherwise I'm afraid of being impolite). So I have this role, like an adorable little girl, that cannot express deepest feelings but can say her superficial feelings like a little girl not caring about what others will think about it".*
- ID33: *"Easier because my first language is German but not the standard German ("Hochdeutsch") but a local dialect which does not exist in writing. Hence, I am a bit jumping between my dialect (which I consider my true mother tongue) and standard German. With L2 and L3 I have no such "jumping" as I only learned the standard language and no dialect".*

Finalmente, casi un tercio de la muestra señaló que usa todas sus lenguas, sin diferenciación, a la hora de hablar de temas emocionales o que percibe como relativo el grado de dificultad de estas. Especialmente interesante es la respuesta de la ID21 quien indica que puede llegar a parecer más borde, directa o poco cortés cuando expresa sus emociones en las L2 y L3, mientras que en su L1 lo haría de una manera más sofisticada. Como señala Panayiotou (2004: 125), la lengua es un medio para acceder a las emociones

"not only in terms of understanding another person's emotions but also in making sense of our own", de nuestras emociones y de nuestro "yo". La ID23 señala que su L1 *"feels deeper sometimes ... whereas when using other languages there's a sort of emotional detachment"* y, de manera similar, la ID32 respondió que su L1 *"is somehow more poetic and it has a stronger impact, in terms of feelings"*. Las oportunidades de uso y práctica de las L2 y L3 también parecen influir en la elección de lengua para hablar de temas emocionales (ID39: *"I think I can talk about emotional topics both in my L2 and L3 with no special difference because I use those languages to communicate with friends, which means in a way that I got used to that"*).

Por otro lado, el grado de dificultad de uso de las L2 y L3 se percibe como relativo por algunos informantes dependiendo de los siguientes factores:

- (a) El contexto (ID2: *"Again, it'd depend on context"*).
- (b) El tema del que se habla (ID5: *"It is easier for me to speak in Spanish unless I'm speaking about love, then it is easier for me to speak in English"*, ID27: *"Sometimes it is easier to talk in a different language about your emotions, especially of your feelings, since the language is somehow a filter"*).
- (c) El vocabulario requerido (ID24: *"In my L2 I feel absolutely comfortable so it's not more difficult at all. However, if I had to speak about emotional topics in German or French it would be more difficult. But the main reason would be the fact that I lack vocabulary"*).

## 7. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar las percepciones de 40 hablantes bilingües y multilingües con respecto al peso emocional de las diferentes lenguas que hablan y el grado de dificultad que supone para ellos hablar de temas emocionales en lenguas diferentes a su L1. A pesar de la cantidad de estudios similares y con muestras de informantes mucho más grandes, es importante señalar que en dichos estudios el tratamiento de los datos se basó sobre todo en técnicas estadísticas, mientras que en la presente investigación se optó por una metodología esencialmente cualitativa, la cual permite adentrarnos de manera más precisa en

los diferentes mundos emocionales de los participantes y atender a las diferencias individuales de cada uno. Asimismo, en los estudios previos se comentan y discuten las preguntas de nuestra investigación en relación con los resultados globales obtenidos, sin detenerse a valorar de forma más profunda y específica el significado emocional y la lengua preferida para tratar los temas emocionales.

En lo que concierne a la primera pregunta de investigación, los resultados de nuestro estudio evidenciaron la superioridad emocional de la L1 al ser, según parece, la lengua en la que se aprendió primero el lenguaje de las emociones (para resultados similares véase Dewaele, 2011a, 2013; Dewaele & Pavlenko, 2002; Pavlenko, 2004, entre otros). Este hallazgo da sustento a la hipótesis de *Contextos Emocionales de Aprendizaje* la cual defiende que las frases en una lengua obtienen asociaciones emocionales cuando se aprenden y se usan en contextos emocionales (Harris, Gleason, & Ayçiçeği, 2006).

Ahora bien, este resultado no constituye una ley natural, sino un reflejo de un promedio, como veremos más adelante. Tanto la frecuencia de uso de la lengua en general como la frecuencia de uso de la lengua en temas afectivos, así como el interlocutor, el contexto, las experiencias vitales y las oportunidades de interacción que se tiene con una determinada lengua, son factores que podrían afectar la percepción del peso emocional. Por ejemplo, un informante del presente estudio explicó que, si percibe más cómodo a su interlocutor usando una determinada lengua porque para él tiene mayor peso emocional, se amolda a ello y “empatiza” con él, aunque para el informante la lengua con mayor peso emocional sea otra. Esto parece confirmar los hallazgos de Dewaele y Zeckel (2016) sobre un mayor cambio de idioma dependiendo del tipo de interlocutor. De ahí que, teniendo en cuenta el peso emocional que tiene para el interlocutor una lengua particular, se podría afirmar que la socialización en una lengua diferente a la primera se convierte en un factor relevante para poder explicar que esta sea vista por algunos de los informantes como más apropiada para expresar emociones o incluso como más emocional que su L1. De hecho, Pavlenko (2004) observó que, para una minoría de sus participantes, la socialización adulta en la L2 hizo que sus L2 fueran percibidas como iguales, o incluso más emocionales que su L1. Dewaele (2010) constató que la L1 no era siempre la lengua

preferida para insultar o maldecir ya que aquellos participantes de su estudio que habían socializado dentro de la cultura de la L2 decían haber asimilado prácticas lingüísticas locales (como maldecir). En la misma línea, un posterior estudio (Dewaele, 2011a) reveló que un mayor tiempo de estancia en la cultura de la L2 estaba conectado a un cambio gradual de las preferencias de lengua, y que la L2 había empezado a conectar con los corazones y mentes de sus usuarios (véase también Dewaele, 2013).

Efectivamente, en esta relación también intervienen factores de personalidad, el estado anímico de la persona, sus habilidades sociales, o incluso la proximidad lingüística entre las lenguas habladas. Por ejemplo, el estado de ánimo es la disposición que se tiene y que puede ser estable y duradera, provocando una activación más fugaz ya que, al contrario de las emociones, no determina nuestra forma de reaccionar (Thayer, 1998). El estado de ánimo en combinación con el tema tratado, pueden hacer que una persona cambie de un idioma a otro, sea para crear efectos en su interlocutor o porque las emociones pueden ser más significativas o más fácilmente tratables en un idioma que en otro. De manera similar, el carácter de una persona puede determinar la elección de la lengua, tal y como se desprende de la respuesta de la ID14, quien alude a su carácter introvertido como razón para expresar afecto en sus L2 al encontrar en ellas una "vía escapatoria". Aunque parcialmente, esto concuerda con la evidencia empírica previa sobre el vínculo entre el uso de vocabulario emocional y el nivel de extraversión de la persona u otros rasgos de su personalidad (Dewaele & Pavlenko, 2002; Ożańska-Ponikwia, 2013). Por ejemplo, Ożańska-Ponikwia (2013) concluyó que aquellas personas que tienen mayores herramientas sociales y emocionales no solo se muestran más capaces de entender los cambios de su personalidad y comportamiento mientras usan la L2, sino que también son más conscientes de los cambios que ocurren en su repertorio lingüístico.

En lo relativo al grado de dificultad que supone expresar emociones en lenguas diferentes a la L1, casi la mitad de la muestra señaló que es complicado, mientras que la otra mitad dio respuestas variadas, resultado que podría atribuirse a la heterogeneidad de factores implicados en la expresión emocional. En primer lugar, el hecho de que se perciba la expresión de emociones en las L2 y L3 como más difícil parece deberse al dominio de la lengua por parte del propio informante y también de su interlocutor, que puede ser

diferente y crear problemas y malentendidos en la comunicación. Los informantes del presente estudio comentaron en varias ocasiones la falta de léxico, lo cual concuerda con la evidencia empírica sobre la menor cantidad de vocabulario emocional con el que se cuenta en una L2 (Dewaele, 2004a; Dewaele & Pavlenko, 2002; Pavlenko, 2004). Como señala Dewaele (2004a: 102): "As a rule, language users seem to avoid use of linguistic 'nuclear' devices if they are unsure about their yield". Esta dificultad a la hora de expresar emociones por falta de léxico también nos lleva a mencionar a Krashen (1985), quien alude a la importancia del vocabulario para poder tener una comunicación eficaz, y a Coady (1997), quien afirma que las palabras y frases son esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Asimismo, la respuesta de la ID19 ("*It is very difficult because of the lack of terminology*") nos remite a todos aquellos trabajos empíricos que mostraron la muy común falta de equivalencia cuando se intenta traducir un término de una lengua a otra: envidia y celos, que son palabras diferentes en ruso mientras que en inglés se suele optar por el término "*jealous*" (Stepanova Sachs & Coley, 2006), la dificultad de traducir al inglés la palabra española "cariño" (Heredia & Altarriba, 2001) o las palabras griegas "*στεναχώρια*" y "*μαράζι*" que parecen ser específicas de una cultura y lengua particulares (Panayiotou, 2004).

Otro factor que podría explicar la mayor dificultad para hablar de temas emocionales en las L2 y L3 son las oportunidades que se ha tenido para practicarlas, puesto que es posible usar a menudo una lengua, pero nunca tratar temas emocionales. De hecho, este aspecto guarda relación con la *Teoría de los Dominios del Discurso* (Douglas & Selinker, 1994), según la cual la producción se vuelve más compleja y coherente cuando el aprendiente sabe cuál es el argumento y se implica emocionalmente, de modo que existe una relación directa entre el tema del que se habla y el cuidado que se da al discurso.

En cuanto a aquellas personas que opinaron que el grado de dificultad para expresar emociones es el mismo en sus diversas lenguas, podría decirse que su dominio de las L2 y L3 es muy bueno, sobre todo, en la expresión y comprensión oral. Aun así, estas personas reconocen que sienten su L1 como más poética, profunda, y menos distante, o que la expresión de las emociones en dichas L2 y L3 muestra una imagen de ellos que no se correspondiera necesariamente con cómo son realmente (véase respuesta de la

ID21). El miedo a parecer más directo o maleducado en una cultura diferente puede hacer que el estudiante de L2 se limite al uso de unas pocas palabras para expresar sus emociones, es decir, sin ningún aprovechamiento de su potencial lingüístico en cuanto a la expresión de la emoción.

En lo que se refiere a las personas que respondieron que es más fácil usar las L2 y L3, es interesante analizar las respuestas de los informantes ID9 e ID33. La ID9 prefiere su L5 para expresar emociones porque en la cultura de esa lengua (china) se explican las emociones de forma superficial y, por tanto, no tiene ni la necesidad de profundizar ni le resulta un aspecto problemático. Más aún, señala la idea de sentirse otra persona cuando habla en esa lengua. Esta observación se relaciona con diversos estudios sobre el fenómeno de *Cultural Frame Switching* en los que los participantes se percibían a sí mismos de forma diferente y usaban diferentes registros dependiendo de la lengua usada (Koven, 1998; Ramírez-Esparza, Gosling, Benet-Martínez, Potter, & Pennebaker, 2006). Koven (1998), por ejemplo, tras comparar las historias sobre la misma experiencia personal contadas por dos mujeres bilingües de portugués-francés, hijas de inmigrantes portugueses en Francia, en sus L1 y L2, descubrió que las dos participantes usaban diversos recursos léxicos y morfosintácticos y distintos registros en sus dos lenguas, contaban la historia de forma diversa y tenían una perspectiva diferente del mundo; además, ambas dijeron que se sentían diferentes en francés y en portugués, y fueron descritas de forma diversa por la gente que las escuchó.

A raíz de la explicación de nuestra informante y de los hallazgos de las investigaciones previas, es importante señalar que la exposición a largo plazo a una nueva cultura, la de la lengua meta, puede conducir a la aculturación emocional (De Leersnyder, Mesquita, & Kim, 2011). Este concepto resulta especialmente interesante para entender la preferencia de uso de una L2 frente a la L1 en momentos de activación emocional. De ahí la capacidad que poseen personas aculturadas para manejar las normas sociopragmáticas y amoldar sus habilidades lingüísticas a la cultura en la que se encuentran, así como el valor del grado de aculturación, dado que puede ser un factor relevante para explicar fenómenos como el de sentirse una persona diferente o de expresar emociones con mayor facilidad en una L2.

El informante ID33, por otro lado, representa un caso atípico de dominancia de la lengua y de expresión de sentimientos, ya que su L1 es el alemán, pero, al tratarse de un dialecto y no de alemán estándar, considera que no tiene la capacidad o seguridad suficiente para expresar sentimientos como se lo permite su L2 o L3.

Con respecto a las personas que piensan que el grado de dificultad es relativo, explicaron que dicha dificultad obedece al contexto y al tema tratado. Señalaron, además, que el uso de una lengua diferente a la L1, a veces, puede ser más fácil porque la lengua actúa como un filtro, sobre todo cuando se debe expresar emociones y, probablemente, no se sienten tan expuestas a la hora de expresarlas o mostrarlas.

Además del dominio de la lengua y el contexto sociocultural, en el grado de dificultad al expresar sentimientos y emociones en lenguas diferentes a la L1 pueden influir: (a) la oportunidad de expresar emociones, ya que se puede dominar una lengua pero que no se den las circunstancias para poder usarla en el ámbito emocional y, por tanto, puede decaer la capacidad para expresar emociones en dicha lengua; (b) la capacidad de interpretación y de expresión de sentimientos de la persona, que constituye un factor psicológico relacionado con las habilidades sociales, en concreto, las afectivas; (c) el tipo de interlocutor y la socialización (por ejemplo, la informante ID25 comentó que, si bien su L1 es el italiano, se sentía igual de cómoda expresando sus emociones en francés, ya que se ha acostumbrado a usar esta lengua con sus mejores amigas en la actualidad, quienes tienen esa lengua como L1). También, las respuestas de varios informantes muestran que tanto la aculturación emocional como el aprendizaje de los conceptos emocionales son aspectos sustanciales para entender este fenómeno. Por tanto, coincidimos con Dewaele (2013) quien relacionó la socialización con el aumento de uso de la L2 para expresar emociones de forma más eficiente, y también con Pavlenko (2005: 42) quien puntualiza que *"no single coherent story [can] be told about the relationship between emotions and multilingualism"*. La gran cantidad de factores identificados y la variedad de respuestas aportadas por los informantes del presente estudio constituyen una prueba de dicha afirmación.

## 8. CONCLUSIONES

El presente trabajo pone de manifiesto la importancia del aprendizaje y uso del lenguaje emocional para la adquisición de una alta competencia sociopragmática en una L2, así como la necesidad de socialización y aculturación para una eficaz expresión de emociones y sentimientos en dicha lengua.

Desde el punto de vista didáctico, es de especial relevancia mostrar a los estudiantes que la lengua que aprenden puede ser igual de emocional que su L1, además de incidir en las similitudes y equivalencias (a veces muy comunes) en la expresión de la emoción entre su L1 y la L2. Asimismo, es preciso que, en nuestro trabajo en clase, prestemos más atención a la enseñanza de conceptos y guiones emocionales (Gómez Molina, 2004) puesto que, como se ha revelado a partir de los resultados del presente estudio, la dificultad en la expresión emocional en una L2 se debe principalmente a la falta de vocabulario, y que, al mismo tiempo, motivemos a nuestros estudiantes para que busquen oportunidades de interacción auténticas y en contextos de inmersión lingüística. También, gracias al tratamiento cualitativo de los datos, hemos podido confirmar varios de los hallazgos en materia de multilingüismo y emocionalidad obtenidos en los estudios de Dewaele y Pavlenko, sacando a relucir una serie de factores que parecen influir en la lengua preferida para expresar emociones como, por ejemplo, la frecuencia con la que se habla sobre temas emocionales, el nivel de emocionalidad percibida en la lengua del interlocutor y las experiencias vitales del hablante.

Ahora bien, es necesario reconocer una serie de limitaciones a las que se enfrentó la presente investigación. En primer lugar, y a pesar de la naturaleza cualitativa del estudio, el tamaño muestral fue muy reducido y su composición bastante homogénea (edad y nivel educativo similares en todos los informantes). Adicionalmente, los datos recogidos a través del BEQ no permiten ahondar sobre algunos factores que consideramos relevantes en el estudio de las emociones: por ejemplo, si hubo algún tipo de inmersión lingüística en el pasado, el tipo de pedagogía instruccional, el contexto lingüístico actual en el que se encontraban los informantes (si vivían en sus países de origen o en un país de acogida), la frecuencia de habla sobre temas emocionales, entre otros.



Por tanto, en futuras investigaciones sería de especial interés examinar los aspectos señalados, incluyendo además la medición del grado de aculturación que presenta el hablante, a pesar de que dicho grado pueda inferirse de la red de interlocutores y de la frecuencia de uso de las diferentes lenguas habladas. En multilingüismo se ha investigado bastante el sentirse diverso cuando se usa una lengua en relación con ciertos rasgos de personalidad, pero existen pocos estudios que se preocupen por si el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales y la inteligencia emocional se relacionan con la percepción del peso emocional en una lengua (Ożańska-Ponikwia, 2013), estudios que se centren específicamente en poblaciones inmigrantes y su percepción de identidad al cambiar entre sus diferentes lenguas (Panicacci & Dewaele, 2017, 2018), o estudios que examinen aspectos concretos del vocabulario emocional que utilizan estos inmigrantes (Bustos-López & Mavrou, 2017; Mavrou & Bustos-López, 2018, en prensa). Adicionalmente, los casos llamativos con los que nos encontramos y que son más complicados de analizar, apuntan a una necesidad de profundizar en el tipo de experiencias vitales que se relacionan con el peso emocional de una lengua ya que, por ejemplo, dicho peso emocional puede variar cuando se tiene una pareja de una realidad sociocultural diversa –tal y como se reveló en el presente estudio– o porque en un trabajo, que tiene algún tipo de conexión con aspectos emocionales, es necesario usar la L2.

No queremos terminar este trabajo sin recordar que la competencia plurilingüe es una noción fluida (Piccardo, 2013), así como una realidad compleja, ya que las variables sociobiográficas afectan a las personas, las lenguas se influyen entre sí, y la relación entre las culturas y sus lenguas es también cambiante (Consejo de Europa, 2002). De la misma forma, las emociones de los plurilingües varían en función de las experiencias y de los apegos. Por tanto, es imprescindible continuar con la investigación en el campo de las emociones y la adquisición de lenguas, de manera que podamos comprender aquello que pueda afectar a las emociones y reconocer los aspectos lingüísticos o culturales que pueden facilitar su expresión.

## NOTAS

1. Pavlenko (2008: 150) define los conceptos emocionales como "prototypical scripts that are formed as a result of repeated experiences and that involve causal antecedents, appraisals, physiological reactions, consequences, and means of regulation and display". Dependían de tantos factores que es razonable asumir que los conceptos emocionales varían en función de la lengua hablada y de las personas, llegando a ser distintos entre hablantes monolingües y bilingües (Pavlenko, 2008).
2. "Nadie adquiere una lengua como lo haría con otra disciplina: la lengua guía y filtra nuestras relaciones, desafía profundamente no solo nuestros anclajes adquiridos, sino también afectivos, simbólicos, imaginarios, así como nuestros valores".
3. El presente estudio se enmarca en el proyecto: "Emoción, memoria, identidad lingüística y aculturación emocional: Su influencia en el aprendizaje de español como lengua de migración (EMILIA)" (Ref. Ffi2017-83166-c2-2-r, Convocatoria 2017 Proyectos de I+D+i, del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad).
4. Aquellos informantes cuya L1 era distinta al inglés, señalaron que tenían un nivel de dominio lingüístico en dicho idioma bastante alto.
5. Las respuestas de los informantes se proporcionan sin corrección o modificación, aunque se puedan apreciar errores en la lengua empleada, puesto que se consideró necesario presentar muestras reales de lengua que reflejasen las percepciones de forma "sincera", es decir, en las que la reflexión y su significado prevaleciesen a la forma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures. In: J. Aden, T. Grimshaw and H. Penz, eds., *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles: Peter Lang, pp. 23-44.
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benesch, S. (2012). *Considering emotions in critical English language teaching: Theories and Praxis*. New York: Routledge.
- Bustos-López, F. and Mavrou, I. (2017, septiembre). *Memoria y emoción en el aula de ELE: La enseñanza de vocabulario*

- emocional*. Ponencia presentada en el XXVIII Congreso Internacional de ASELE, Tarragona, España.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: J. Coady and T. Huckin, eds., *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 225-237.
- Coïaniz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris: L'Harmattan.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Damasio A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- De Leersnyder, J., Mesquita, B. and Kim, H. S. (2011). Where do my emotions belong? A study of immigrants' emotional acculturation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(4), pp. 451-463. Doi:10.1177/0146167211399103
- Dewaele, J. M. (2004a). Blistering barnacles! What language do multilinguals swear in? *Estudios de Sociolingüística*, 5(1), pp. 83-105.
- Dewaele, J. M. (2004b). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2/3), pp. 204-222. Doi:10.1080/01434630408666529
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), pp. 367-380. Doi:10.1111/j.1540-4781.2005.00311.x
- Dewaele, J. M. (2008a). The emotional weight of "I love you" in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40(10), pp. 1753-1780. Doi:10.1016/j.pragma.2008.03.002
- Dewaele, J. M. (2008b). Dynamic emotion concepts of L2 learners and L2 users: A Second Language Acquisition perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), pp. 173-175. Doi:10.1017/S1366728908003313
- Dewaele, J. M. (2010). Christ fucking shit merde! Language preferences for swearing among maximally proficient

- multilinguals. *Sociolinguistic Studies*, 4(3), pp. 595-614. Doi:10.1558/sols.v4i3.595
- Dewaele, J. M. (2011a). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), pp. 23-42.
- Dewaele, J. M. (2011b). Self-reported use and perception of the L1 and L2 among maximally proficient bi- and multilinguals: A quantitative and qualitative investigation. *International Journal of the Sociology of Language*, 208, pp. 25-51. Doi:10.1515/ijsl.2011.011
- Dewaele, J. M. (2013). *Emotions in multiple languages* (2<sup>nd</sup> ed). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J. M. (2015). Postface : Les émotions au cœur de toute activité langagière. *Le Langage et l'Homme*, 50(2), pp. 205-209.
- Dewaele, J. M. and Li, W. (2014). Intra- and inter-individual variation in self-reported code-switching patterns of adult multilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 11(2), pp. 225-246. Doi:10.1080/14790718.2013.878347
- Dewaele, J. M. and Pavlenko, A. (2001-2003). *Web questionnaire Bilingualism and Emotions*. University of London. Retrieved from [http://www.academia.edu/2134800/Web\\_questionnaire\\_bilingualism\\_and\\_emotions](http://www.academia.edu/2134800/Web_questionnaire_bilingualism_and_emotions)
- Dewaele, J. M. and Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52(2), pp. 263-322. Doi:10.1111/0023-8333.00185
- Dewaele, J. M. and Zeckel, I. (2016). The psychological and linguistic profiles of self-reported code-switchers. *International Journal of Bilingualism*, 20(5), pp. 594-610. Doi:10.1177/1367006915575411
- Douglas, D. and Selinker, L. (1994). Research methodology in context-based second-language research. In: E. Tarone, S. Gass and A. D. Cohen, eds., *Methodologies for eliciting and analyzing language in context*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 119-132.
- Frijda, N. H., Mesquita, B., Sonnemans, J. and Van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions. In: K. T. Strongman, ed.,

- International review of studies on emotion, Volume 1.* New York: John Wiley & Sons, pp. 187-225.
- Fussell, S. R. (2002). The verbal communication of emotion: Introduction and overview. In: S. R. Fussell, ed., *The verbal communication of emotions: Interdisciplinary Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 1-22.
- Garrett, P. and Young, R. F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), pp. 209-226. Doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. In: J. Sánchez Lobato and I. Santos Gargallo, eds., *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 491-510.
- Harris, C. L., Gleason, J. B. and Ayçiçeği, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In: A. Pavlenko, ed., *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 257-283.
- Harris, M. (1985). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heredia, R. R. and Altarriba, J. (2001). Bilingual language mixing: Why do bilinguals code-switch? *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), pp. 164-168. Doi:10.1111/1467-8721.00140
- Horowitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp. 112-127.
- Kolb, B. and Whishaw, I. Q. (2006). *Neuropsicología humana*. Madrid: Panamericana.
- Koven, M. E. J. (1998). Two languages in the self / The self in two languages: French- Portuguese bilinguals' verbal enactments and experiences of self in narrative discourse. *ETHOS, Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 26(4), pp. 410-455. Doi:10.1525/eth.1998.26.4.410
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experiences and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London / New York: Longman.
- Lorette, P. and Dewaele, J. M. (2015). Emotion recognition ability in English among L1 and L2 users of English. *International Journal of Language and Culture*, 2(1), pp. 62-86. Doi:10.1075/ijolc.2.1.03lor
- Mavrou, I. and Bustos-López, F. (2018, abril). *Cuando tarjeta de residencia se torna emocional. Análisis del léxico emocional de inmigrantes de la Comunidad de Madrid*. Ponencia presentada en el XXVI Congreso Internacional de AESLA, Cádiz, España.
- Mavrou, I. and Bustos-López, F. (en prensa). Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. *Doblele: Revista de Lengua y Literatura*.
- Ożańska-Ponikwia, K. (2013). *Emotions from a bilingual point of view: Personality and emotional intelligence in relation to perception and expression of emotions in the L1 and L2*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Panayiotou, A. (2004). Switching codes, switching code: Bilinguals' emotional responses in English and Greek. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2/3), pp. 124-139. Doi:10.1080/01434630408666525
- Panicacci, A. and Dewaele, J. M. (2017). 'A voice from elsewhere': acculturation, personality and migrants' self-perceptions across languages and cultures. *International Journal of Multilingualism*, 14(4), pp. 419-436. Doi:10.1080/14790718.2016.1273937
- Panicacci, A. and Dewaele, J. M. (2018). Do interlocutors or conversation topics affect migrants' sense of feeling different when switching languages? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(3), pp. 240-255. Doi:10.1080/01434632.2017.1361962
- Pavlenko, A. (2004). 'Stop doing that, la Komu Skazala!': Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2/3), pp. 179-203. Doi:10.1080/01434630408666528
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual selves. In: A. Pavlenko, ed., *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-33.

- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism : Language and Cognition*, 11(2), pp. 147-164. Doi :10.1017/S1366728908003283
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. *Lidil, Revue de Linguistique et de Didactique de Langues*, 48, pp. 17-36.
- Ramírez-Esparza, N., Gosling, S. D., Benet-Martínez, V., Potter, J. P. and Pennebaker, J. W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality*, 40(2), pp. 99-120. Doi:10.1016/j.jrp.2004.09.001
- Reeve, J. M. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. and Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), pp. 131-141. Doi:10.1016/0926-6410(95)00038-0
- Schumann, J. (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In: J. Arnold, ed., *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 28-43.
- Stepanova Sachs, O. and Coley, J. D. (2006). Envy and jealousy in Russian and English: Labeling and conceptualization of emotions by monolinguals and bilinguals. In: A. Pavlenko, ed., *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 209-231.
- Thayer, E. R. (1998). *El origen de los estados de ánimo*. Barcelona: Paidós.

### ANEXOS

Respuesta	ID
L2 more emotional.	ID1
Since Spanish and Italian share that "passionate vibe", L3 Italian isn't felt as a distant language to express my emotions; more or less like I'd do in Spanish. However, I express myself in English differently: being more accurate and, sometimes, even in a calmer way. L4 would be ruled out since my overall linguistic competence is quite... horrible.	ID2
Depends on the person I'm speaking to.	ID3
For me in English emotional words and sentences are used like a cliché.	ID5
I feel like I express better my emotions in the language I learned those emotions, L1.	ID6
English always felt like my first language so when I say something emotional in English it feels more sincere.	ID7
l'italiano rappresenta tutte le emozioni e gli stati d'animo, il francese rappresenta i momenti di gioia ma anche di stress e tensione rispetto al lavoro, l'inglese rappresenta la tranquillità e la spensieratezza quando conosci nuove persone, l'arabo rappresenta i sentimenti di spensieratezza e allegria tra amici e partner [El italiano representa todas las emociones y los estados de ánimo. El francés representa momentos de felicidad, pero también de estrés y tensión por el trabajo. El inglés la tranquilidad y la despreocupación cuando conoces gente nueva, el árabe representa los sentimientos de serenidad y alegría gracias a los amigos y a la pareja].	ID8
Sí, pero he de decir que esta relación emocional con cada lengua varía según el tiempo y según las experiencias vitales ... También tengo muy en cuenta la L1 de la persona con la que hablo, y cuando se trata de una persona francófona, o anglófona, etc., y hablamos en esta lengua sobre algo emocional, me hace el mismo efecto que si fuera en mi lengua materna porque, de una forma, el mensaje que me llega es que esas emociones las está viviendo exactamente de la forma en las que me las está comunicando, y tienen para mí más impacto, de alguna manera. No sabría bien cómo explicarlo. El francés, por ejemplo, no lo elegiría nunca para una conversación sobre mis emociones, porque mi relación con esta lengua es más académica, etc., pero una buena amiga francófona hablándome en su lengua materna consigue que para mí el francés cobre ese significado emocional.	ID10



Più dalla lingua 31ramati dalle persone con cui parlo e dal contesto [Más que de la lengua, depende de con quién estoy hablando y del contexto].	ID12
Currently English is the language I have the most opportunities in which to actually express my emotions because most of my conversations in Spanish are superficial or study and needs related.	ID20
Since every language represents at the same time a culture, a society, etc. and is also linked to life experiences, I can of course be in a different emotional state when speaking one language or the other. English is a language that I use actively almost exclusively for work, thus it is rather a neutral language for me. As for Spanish, it is possibly the language that I like the best as it is mostly linked to fun activities and experiences. French is a language that I never really liked but considered useful and that I ended up using in my everyday life. It has rather become a language that I need but not necessarily prefer to speak.	ID21
The significance is feel as I learned it for the first time.	ID22
English was my language for work and for my daily life for many years. Arabic (Moroccan dialect) is the language of day to day life now and French is currently the language for work.	ID24
Come scritto sopra, l'italiano è la lingua con cui posso esprimere appieno le mie emozioni. Ciononostante, alcune delle mie amicizie più strette sono francofone e la lingua della nostra relazione è appunto il francese. Con loro riesco perfettamente ad esprimere le mie emozioni e a comunicare i miei pensieri in francese [Como he escrito arriba, el italiano es la lengua en la que puedo expresar completamente mis emociones. Aunque, algunas de mis mejores amigas son francófonas y la lengua de nuestra relación es el francés. Con ellas consigo perfectamente expresar mis emociones y comunicar mis pensamientos].	ID25
My mother language has a stronger impact.	ID27
L2 and L3 make easier to express emotions; much depends also on the counterparts I am talking too. He or she needs to feel comfortable with regards to the language I am using when talking to him/her, hence I adapt accordingly.	ID33
English is a language that I have been taught since a very young age and at school everything was taught in English.	ID36
Different emotions (and the gravity of these emotions) go with different language. If I am in a small dilemma it's probable I will think about it in English or Spanish in order to "31ramatize it" a bit in my head. If I have to think through something serious it's going to be in Greek.	ID38

Spanish is my first language so for me it's easier to express myself, but at the same time I find Greek language more emotional over English and Norwegian because it's a language I learnt just to communicate with people I liked or loved.	ID39
Spanish also because I need to use it more often and with more people on a daily basis and I feel this two languages can express my feelings more intense	ID40

Tabla 1. Peso emocional de las diferentes lenguas

<b>Respuesta</b>	<b>ID</b>
Context and company would be decisive factors when choosing between L1 and L2 to express my emotions.	ID2
So mainly Spanish.	ID3
In Spanish it feels to me that when you use emotional words and sentences have more significant meaning.	ID5
L1, Spanish.	ID6
L1 and English L3.	ID7
L'italiano resta per me la lignue più appropriate.	ID8
Cuando se trata de mis emociones, y siempre dependiendo de las lenguas que hable mi interlocutor, elijo, en orden, el español, el árabe marroquí o el inglés. El árabe, por ejemplo, no se usa en las conversaciones esporádicas, por lo que es una lengua con la que es difícil crear un vínculo emocional, pero aun así le tengo mucho más cariño que, por ejemplo, al francés, porque me encanta y me gusta practicarla en sus contextos de uso, aunque sean siempre formales (y por lo tanto, no manifiesto con ella mis emociones).	ID10
Own language is more appropriate	ID11
Para mí es más fácil mostrar afecto y cariño cuando no utilizo mi lengua materna. Supongo que como persona introvertida recurro a otra lengua como vía escapatoria.	ID14
Only Moroccan Arabic because I work in Morocco and my partner is Moroccan.	ID15
L2 because even if I live in my country, my partner is Italian and is the language that we usually use to talk, also we used to watch Italian movies, we go frequently in Italy and most part of our friends here are Italian.	ID16
I feel that English is the most significant language to express my feelings, because it is the language that I use with my husband.	ID18
English is currently the proper language of my emotions, though it could change if I were to return to Mexico.	ID20

It's more appropriate when it is a cultural feeling.	ID22
Italian I guess because I feel more attached to my mother tongue therefore emotions look more real and with a deeper meaning. It is harder though to express them in certain circumstances.	ID23
But there isn't a more appropriate language of my emotions.	ID27
L1.	ID29
L1 is more appropriate for expressing emotions.	ID30
In my mother tongues.	ID31
I consider Galician more appropriate.	ID32
L2 and L3 makes is easier to express emotions.	ID33
L1 y L3 most people I know and talk about emotions speak in those languages.	ID34
Greek and English are the languages that I use the most. It is easy to express in those two language since they have the same significance.	ID36
When I have to express my emotions suddenly, I do prefer L1 and L2.	ID37
L1 and L3.	ID39
The language of my emotions can be my native one (Romanian) but also Spanish.	ID40

Tabla 2. Lengua considerada como más apropiada para expresar emociones

<b>Respuesta</b>	<b>ID</b>
<b>Temas emocionales: mayor facilidad con L2 y L3</b>	
It's easier to me to speak about emotions in my L5 (I was living in Beijing for two years till last month). When I speak Chinese, even if I have Hsk 6 level (like C2), but I always feel like a little girl, because the culture there makes me more shy or more humble, not being able or allowed to express myself freely (otherwise I'm afraid of being impolite). So I have this role, like an adorable little girl, that cannot express deepest feelings but can say her superficial feelings like a little girl not caring about what others will think about it.	ID9
L2 frequento più italiani.	ID16
It is easier in L2 but more difficult in L3. Example: feelings of love.	ID22
Easier because my first language is German but not the standard German ("Hochdeutsch") but a local dialect which does not exist in writing. Hence, I am a bit jumping between my dialect (which I consider my true mother tongue) and standard German. With	ID33

L2 and L3 I have no such “jumping” as I only learned the standard language and no dialect.	
<b>Temas emocionales: mayor dificultad con L2 y L3</b>	
It’s just you can use more words to correctly express your emotions, for example there’s are certain that there isn’t in English so I would have to gather how I feel and express it.	ID7
A volte perché difficile perché ci sono incomprensioni dovute alla lingua diversa per entrambi gli interlocutori. Esempio classico: nelle discussioni con il mio fidanzato spesso , se parliamo in francese , che non perché la lingua madre di nessuno dei due, si creano incomprensioni dovute a parole fraintese [A veces es difícil porque hay malentendidos debidos al idioma diferente de ambos interlocutores. Un ejemplo clásico: en conversaciones con mi novio, a menudo, si hablamos en francés, que no es la lengua materna de ninguno de los dos, se crean malentendidos debido a palabras malinterpretadas].	ID8
De forma natural, creo que es más difícil hablar de sentimientos en una lengua que no sea la materna. Pero también creo que es cuestión de habituarse. Al inicio de mi relación con una persona que no habla mi lengua materna, tenía algunas dificultades y deseaba que esta persona aprendiera español para que pudiera entender detalles de algunas palabras que uso para expresarme en español, detalles que no encuentro en otras lenguas. Muchas veces el inglés era suficiente, o incluso el árabe marroquí, para expresar exactamente lo que queríamos, pero en ocasiones no. Hoy en día, mezclamos las lenguas que conocemos y elegimos la palabra que mejor expresa lo que queremos decir, del idioma que sea que tengamos en común, o incluso del español y del bereber, que no usamos en conversaciones, pero que al ser nuestras lenguas maternas respectivas cobran un significado emocional muy superior al árabe marroquí o al inglés. Cuando es una palabra que la otra persona no conoce, la intentamos explicar para que la otra persona entienda por qué usamos esa palabra y qué significa exactamente, ya sea del español, del inglés, del árabe o del bereber. No sé si es lo que se suele hacer, pero he de reconocer que a ambos dos nos maravillan las lenguas. Cuando se trata de otras personas, evito mezclar lenguas y suelo escoger el español o el inglés, dependiendo de las lenguas que hable mi interlocutor.	ID10
Il mio vocabolario perché meno ricco ed ho bisogno di riflettere di più [Mi vocabulario es menos rico y necesito reflexionar más].	ID12

<p>Considero que es más difícil hablar de temas emocionales en otras lenguas. Seguramente no tiene nada que ver, pero quizás la conexión entre las áreas cerebrales donde se almacenan los recuerdos/emociones y el área del lenguaje se establece mucho más rápido si el cerebro puede recurrir a la lengua nativa. Personalmente, cuando me expreso en mi L1, tengo un repertorio lingüístico mucho más vasto y, por ende, me es más fácil relatar cualquier cosa. Si no, ino estaría contestando este cuestionario en español!</p> <p>Otro tema que me parece interesante son las respuestas "reflejas" que uno tiene al quemarse, caerse, hacerse daño, etc. (por decirlo de alguna forma). No sé en qué punto dejamos de decir "joder" a decir "fuck" o "tfu" o lo que sea en otra lengua que dominamos.</p>	ID14
<p>Normally I use only Italian language. For me is a little difficult talk about emotional topic and if I have to talk about this I can't express myself at all in another language.</p>	ID15
<p>I find really difficult to talk in English about my emotions because my husband doesn't understand well that language, and I feel really difficult to express my feelings in Arabic which is his L1.</p>	ID18
<p>It is very difficult because of the lack of terminology.</p>	ID19
<p>When I am very angry, it is more difficult to appropriately express myself in my second language because I feel that I have a lack of words. This may be in part because even in my native language I do not use curse words, and I've had difficulty finding adequate replacement expressions in Spanish. Apart from that, I do not note a difference in difficulty in my ability to express myself in my first or second language. In Choctaw (third language) I sing a few very happy hymns, but apart from that I do not use it to express emotions.</p>	ID20
<p>Come scritto sopra, è sicuramente più difficile in inglese perché il mio lessico è meno ricco e le occasioni di esprimere le mie emozioni sono più rare. Rispetto al francese invece, è più faticoso per me rispetto all'italiano però mi sembra di riuscire ad esprimermi in modo soddisfacente: nonn mi capita di non riuscire a comunicare le mie emozioni se intendo farlo [Como he dicho anteriormente, seguramente es más difícil en inglés porque mi vocabulario es menos rico y las oportunidades para expresar mis emociones son más reducidas. En cuanto al francés, es más difícil para mí que el italiano, pero me parece que puedo expresarme satisfactoriamente: no me sucede que no sea capaz de comunicar mis emociones si mi intención es hacerlo].</p>	ID25

Of course it is a milliiioooooonnnn times for difficult! When you get all emotional it's hard to think!	ID26
As mentioned previously, L1 language is richer than L2 and this is the only difficulty I face. Also, as L1 is my mother tongue, it's easier for me to express my feelings when emotionally charged.	ID30
It is clearly more difficult since sometimes you do not have the pertinent words or expressions and things can be misunderstood. But I also love the feeling of being able to express the same emotions or feelings in different languages since it forces you to analyse them from different perspectives.	ID31
The third language is a bit difficult. Is a colder language and I feel like I cannot express all munchies feelings in that language.	ID36
There is a difference if I do not know the right vocabulary.	ID37
Because I feel the words have less intensity.	ID40

Tabla 3. Grado de facilidad o dificultad que supone hablar sobre temas emocionales en las L2 y L3

<b>Respuesta</b>	<b>ID</b>
<b>Temas emocionales: sin diferenciación entre lenguas</b>	
The only difference I really feel between my native language and the acquired languages is that the words don't feel so "strong" in my acquired languages, in a sense that I might express myself more directly in a foreign language without realising or even knowingly that it may sounds impolite or harsh. This can cause me being more rude or brave or hurtful. If I had to say the exact same thing in my mother tongue, I would probably say it in a more sophisticated manner.	ID21
There's no difficulty in talking about emotional topics in different languages. When using my L1 it feels deeper sometimes as explained above whereas when using other languages there's a sort of emotional detachment due to the fact I'm not using my L1.	ID23
It is easy. I can use both depending on the other person I am chatting. Obviously, I prefer my mother tongue as I may use some more words to say the same thing. That is somehow more poetic and it has a stronger impact, in terms of feelings.	ID32
Maybe it reduces the pressure generally but not in my case really. I prefer to be able to give all the necessary gravity to what I am going to say.	ID38

I think I can talk about emotional topics both in my L2 and L3 with no special difference because I use those languages to communicate with friends, which means in a way that I got used to that.	ID39
<b>Temas emocionales: el grado de dificultad es relativo</b>	
Again, it'd depend on context.	ID2
It is easier for me to speak in Spanish unless I'm speaking about love, then it is easier for me to speak in English.	ID5
In my L2 I feel absolutely comfortable so it's not more difficult at all. However, if I had to speak about emotional topics in German or French it would be more difficult. But the main reason would be the fact that I lack vocabulary.	ID24
Sometimes it is easier to talk in a different language about your emotions, especially of your feelings, since the language is somehow a filter.	ID27

Tabla 4. Grado de dificultad relativo o indiferente que supone hablar sobre temas emocionales en las L2 y L3

## **The Effect of Emotional Affect in L2 Lexical Learning**

### ***El efecto de la afectación emocional en el aprendizaje léxico de una lengua segunda***

**María Turrero-García**

*Drew University*

mturrerogarcia@drew.edu

**Andie Faber**

*Princeton University*

afaber@princeton.edu

**DOI:** <https://doi.org/10.26378/rnlael1225220>

#### **RESUMEN**

Estudios anteriores han revelado que las palabras con contenido emocional tienen un efecto facilitador para la memoria de los hablantes tanto de primera como de segunda lengua. Este estudio investiga cómo el cariz emocional de una historia, activado a través de señales audiovisuales, afecta la adquisición de elementos léxicos nuevos en hablantes de español como segunda lengua. Los resultados de una tarea de Asignación de Imagen y una de Nombramiento sugieren que los contextos emocionales positivos tienen un efecto facilitador para el reconocimiento y posterior evocación de los elementos meta en comparación con contextos emocionales neutros y negativos. Para la pedagogía de L2, estos resultados sugieren que la adquisición y retención léxica se puede mejorar a través de la incorporación de materiales didácticos con un componente emocional positivo.

Palabras clave: Adquisición de Segunda Lengua, Lingüística Aplicada, Emociones, Aprendizaje Léxico

#### **ABSTRACT**

*Previous studies have found a facilitative memory effect for emotional content words in both L1 and L2 speakers. The present study investigates how emotional affect, activated through visual and auditory cues, effects L2 Spanish speakers' acquisition of novel lexical items. Data from Picture Matching and Naming tasks suggest that positive emotional context has a*



*facilitative effect on learners' recognition and recall of target items when compared to the emotionally neutral or negative contexts. The implication of these results in L2 pedagogy suggests that lexical acquisition and retention can be enhanced by the incorporation of course materials with a positive emotional drive.*

*Keywords: Second Language Acquisition, Applied Linguistics, Emotions, Lexical Learning*

Fecha de recepción: 4/08/2018  
Fecha de aprobación: 27/09/2018

### **1. INTRODUCTION**

Over the past several decades, the relationship between affect and cognition, development, and general learning has received increasing attention (Mandler, 1989; Pekrun, 1992; Forgas, 2008; Fiedler & Beier, 2014). In the field of Second Language Acquisition, the role of affect has primarily focused on the effect of motivation and anxiety (Krashen, 1982; Gardner, 1985, 2007; Dewaele, 2002; Dörnyei, 1998, 2009; Ellis, 2015). In more recent years, there has been an additional focus on the acquisition and processing of the semantic content of emotional words by L1, L2 and simultaneous bilingual speakers (Anooshian & Hertel, 1994; Altarriba & Bauer, 2004; Dewaele, 2008; Pavlenko, 2008; Ayiçiğeci(-Dinn) & (Caldwell-)Harris, 2004, 2009; Lindquist et al., 2015). However, little work has been done investigating the emotional context of the environment during language learning. To begin to fill this gap, the current study investigates lexical learning by a group of low-intermediate L1 English-L2 Spanish students in one of three emotional contexts: positive, negative, or neutral. Participants are then tested on their recognition and recall of the test words and the results from each emotional context are compared.

## **2. PREVIOUS STUDIES**

### **2.1 Affect and Learning**

Much of the research investigating affect and general learning ability has focused on feelings such as anxiety, stress, frustration, fluency, or achievement that arise as a result of students' internal reactions to a learning task. In general, research has found that there is no one-sided answer as to whether optimal learning occurs in positive or negative affective states. Joëls et al. (2006) suggest that stress can have both facilitating and impairing influences on learning and memory, asserting that stress will only facilitate learning and memory when it is experienced in the context and at the time of the event that needs to be remembered and when the hormones and transmitters released in response to stress exert their actions on the same circuits as those activated by the situation. In short, the stress must be directly associated with that which is to be learned.

Pekrun (2014) asserts that affective states, whether positive or negative, can have variable effects on learning. Positive and negative affective states can have the effect of drawing learners' attention away from their task performance and toward the emotion itself, thus reducing overall learning outcomes. Additionally, negative affective states, such as anxiety and shame can also reduce interest and intrinsic motivation as well as lower learners' ability to use flexible thought and action. However, these negative affective states can also have the opposite effect, inducing motivation to invest effort in order to avoid failure. Positive affective states, such as enjoyment or excitement, can facilitate learning when they are task-related; this is to say, if a learner feels enjoyment from engaging in the task itself, the task becomes the object of their emotion and their attention is drawn to it. This can also increase learners' interest and motivation, resulting in positive learning outcomes.

While much research has been conducted concerning affect as it relates to student feelings that result from the learning task (Fiedler & Beier, 2014), it is also important to take into consideration the emotional tone of the material itself and the way it is presented. The broaden-and-build theory (Fredrickson, 1998, 2001; Fredrickson & Branigan, 2005) suggests that positive emotions

broaden the scopes of attention, cognition, and action, resulting in a facilitatory effect on learning outcomes because learners pursue a wider range of thoughts and actions, such as playing, exploring, savoring, and integrating their experiences. Conversely, negative emotions shrink the array of percepts, thoughts, and actions.

## 2.2 Affect and SLA

In the realm of Second Language Acquisition, motivation has long been identified as an important factor for successful learning outcomes (Krashen, 1982; Gardner, 1985; Dörnyei, 1998) and there is a general consensus that motivation and positive affect are reliable predictors of high achievement among second language (L2) students (Gardner, 2007; Dörnyei, 2009; Ellis, 2015). Arnold (2009) argues that an "affectively positive environment puts the brain in the optimal state for learning: minimal stress and maximum engagement with the material to be learned" (p. 146). Conversely, stress and anxiety have been found to have detrimental effects on learners' concentration and their ability to encode linguistic stimuli; these negative affective states can hinder cognitive operations, memory processes, and they can interfere with language retrieval and production (MacIntyre & Gardner, 1994).

In more recent years, researchers have taken an interest in the relationship between emotions and language. Such research has served to put forward the notion that language plays a role in emotions as it supports that conceptual knowledge necessary to make meaning of sensations from the body and the world in a given context (Lindquist et al., 2015). Many bilingual speakers report experiencing stronger emotions when using their first language as compared to their second language (Pavlenko, 2005) and often prefer to use their second language to maintain emotional distance, finding it easier to express anxiety-arousing or taboo topics when operating in their non-native language (Altarriba & Santiago-Rivera, 1994; Harris, Ayiçiçegi & Gleason, 2003; Dewaele, 2004).

Pavlenko (2008) asserts that in the bilingual mental lexicon emotion words should be considered to be a separate class, represented and processed differently from both concrete and abstract word classes. Moreover, concepts of emotions can vary across languages, resulting in possible divergence between bilingual and monolingual speakers' emotional conceptions. Numerous

studies have found that emotion and emotion-laden words are better recalled than neutral words in various languages and among monolingual and bilingual speakers (Rubin & Friendly, 1986; Anooshian & Hertel, 1994; Altarriba & Bauer, 2004; Talmi & Moscovitch, 2004; Ayçiçeği & Harris, 2004; Ayçiçeği-Dinn & Caldwell-Harris, 2009).

Similarly, results from Anooshian and Hertel (1994) indicate that emotion and emotion-laden words are better recalled by bilingual Spanish-English speakers; however, this result was only present in their L1, regardless of whether that be Spanish or English. On the other hand, Ayçiçeği & Harris (2004) find superior memory for emotion words in recall and recognition tasks in both the L1 and L2 of bilingual speakers of Turkish and English; in fact, they identify that the overall memory effect was stronger in the speakers' L2, particularly with stimuli that have a negative connotation. Results from Ayçiçeği-Dinn & Caldwell-Harris (2009) indicate that words' emotional attributes are processed to a similar extent in both first and second languages; in both languages, taboo words have the highest rates of recall, followed by words with positive connotations. There was no recall advantage for negative words over neutral words in either the L1 or L2. Iacozza et al. (2017) investigate neutral and negative contexts in first and second language speakers. They find no difference between L1 and L2 in explicit ratings of emotionality; however, in nervous system reactionary responses, measured by pupil size, L2 speakers show less reaction to negative contexts than their L1 counterparts.

### **3. MOTIVATION**

The goal of this study is to investigate how emotional bias affects lexical learning in L2 Spanish. The aim is to see if the emotion-memory effects attested in the literature extend beyond the semantic content of the words themselves. To that end, this study employs the use of nonce (i.e., invented) words, which serve two important functions: (1) the use of nonce words ensures that all participants have had the exact same exposure to the words that are to be tested, eliminating the possibility that some students may have previously learned these words in a different context; and (2) by using nonce words, it is possible to test the same story and lexical

items across all conditions under study. Potential implicit emotional biases are avoided as there are no associations with previous experience to be drawn from the target items and considering that the semantic content of the test words is null, the researchers are able to isolate emotional context from the semantic drive of the lexical items. The current study aims to investigate the following questions:

1. Does the presence of any emotional bias (whether positive or negative) facilitate lexical learning over the absence of emotional bias (emotionally neutral stimulus) in L2 Spanish speakers?
2. Are positive emotional stimuli better predictors of L2 Spanish learner success in comparison to negative emotional stimuli?
3. Is the effect of emotional bias of the stimuli the same for novel word recognition as compared to novel word recall?

With these questions in mind, the researchers have put forward the following hypotheses for the study:

Hypothesis 1: the presence of an emotional bias of any kind facilitates lexical acquisition in comparison to a neutral situation with no emotional tilt.

There is considerable research suggesting that positive affect is facilitative to second language learning (Gardner, 2007; Arnold, 2009; Dörnyei, 2009; Ellis, 2015). As such, our prediction is that the positive condition of our study will produce the greatest learning outcomes.

Hypothesis 2: for stories presented with an emotional tilt, positive emotional imagery and intonation will facilitate lexical learning among L2 Spanish learners when compared to negative affective conditions.

Considering the large body of research that has found that both positive and negative emotional semantic content facilitates recall and recognition (Rubin & Friendly, 1986; Anoshian & Hertel, 1994; Altarriba & Bauer, 2004; Talmi & Moscovitch, 2004; Ayıçığı & Harris, 2004), we predict that if we remove the semantic content of

the lexical items, but maintain the emotional drive, the emotion-memory effect will remain.

Hypothesis 3: the effect of the emotional bias in the story will be the same for recognition and recall of the novel words.

Following the results from Ayçiçeği & Harris (2004) for emotional content words, where there was a similar emotion-memory effect found for recall and recognition tasks, we predict to find similar effects for memory and emotional bias in our recognition and recall tasks.

## **4. METHODOLOGY**

### **4.1 Participants**

Twenty-seven non-native speakers of Spanish participated in the study. All participants were enrolled in a second-semester Spanish class at an American university. This study was conducted at the end of the semester; students were assessed through an informal interview with the experimenter and through classroom assessment by their instructor, and those who had achieved an ACTFL level of Intermediate Low in all language skills were included as part of the experimental data. After this selection criterion was applied, 23 participants remained. Participation in the study was voluntary, and all participants completed a Language Background Questionnaire referring to their experiences with Spanish and with other languages before completing the experimental tasks.

### **4.2 Procedure**

The study consists of two separate tasks: a Picture Matching Task and a Picture Naming Task (Matching and Naming hereafter). Both tasks relate to a common story, presented below. The story contains 11 nonce words. It was created specifically to be as neutral in meaning as possible, so that three conditions could be created from it: a Positive condition, a Negative condition, and a Neutral condition. Participants were randomly assigned to one of the three conditions (positive condition:  $n=8$ ; neutral condition:  $n=7$ ; negative condition:  $n=8$ ). Said conditions were implemented

through the use of specific emotionally charged intonation and through the use of emotion-triggering images (see Appendix). All conditions were presented to native speakers of Spanish for confirmation of the perceived emotional bias before conducting the study. Additionally, each participant was asked to judge the emotional undertone of the story after both tasks were completed.

### **Story:**

Era un día muy **sojable**. Los pájaros piaban, y el mundo parecía estar **zorato**. Pepe, que vive en un **terulo** en el pueblo, se levantó muy **garente**. No sabía que ese día su vida iba a cambiar para siempre. Fue a su ventana al lado de la **jufena** y al mirar hacia fuera, vio el **plinico** a lo lejos. Así que salió y fue a ver a Sara, que trabajaba en la **turina**. Juntos decidieron empezar con su plan **colfante**. Primero, hicieron el **gasicho**. Cuando terminaron, se veía muy **mifesco**. Y desde entonces, el pueblo nunca será lo mismo. Será, para siempre, un lugar mucho más **rapristo**.

### **Translation:**

*It was a very **sojable** day. The birds were chirping and the world seemed to be **zorato**. Pepe, who lived in a **terulo** in the town, woke up very **garente**. He didn't know that day his life would change forever. He went to the window next to the **jufena** and, looking outward, he saw the **plinico** in the distance. So he left and went to see Sara, who worked in the **turina**. Together they decided to start their **colfante** plan. First, they made the **gasicho**. When they finished, it looked really **mifesco**. And since then, the town would never be the same. It would forever be a much more **rapristo** place.*

As seen in the story, all nonce words were nouns or adjectives matched for syllable length and phonotactically Spanish. Each version of the story was pre-recorded in a PowerPoint presentation and presented auditorily. Each novel word was reinforced with a visual and textual presentation: it appeared written on the screen with an associated image. Both cues disappeared after 1 second.

Example 1 below shows three distinct versions of visual stimuli used for each Condition. In this case, the word *Mifesco* is

illustrated. For a complete list of the imagery associated with each nonce word, see Appendix.

(1) Visual stimuli associated with the nonce word *mifesco*.

Positive



Negative



Neutral



In the Matching task, participants initially saw a slide with all images from the story on it. One by one, the nonce words would appear on the screen for a second, and participants would point to the image associated with each word.

The Naming task started with all images on the screen as well. In this case, participants would be asked to use the nonce words they remembered to name as many of the images as they could. The experiment was organized as follows:

1. Participants watched the presentation/listened to the story twice.
2. Participants completed the Matching task.
3. Participants watched the presentation/listened to the story **without graphic presentation of the words** once.
4. Participants completed the Naming task.
5. Participants were asked to provide their perception of the story as positive, negative or neutral.

Participants provided strictly oral responses to each task. Responses to each task were recorded by the experimenter for further coding and analysis.

#### 4.2.1. Rating Study

A rating study was conducted using an emotion wheel based on Feldman Barret & Russell (1998) to ensure the reliability of the stimuli as positive, neutral, or negative. Participants saw the images used as experimental stimuli and chose a minimum of one and a maximum of three adjectives used in the emotion wheel to describe



each image. The emotions displayed in the wheel varied in valence (horizontal axis) and arousal (vertical axis), as seen in Figure 1.

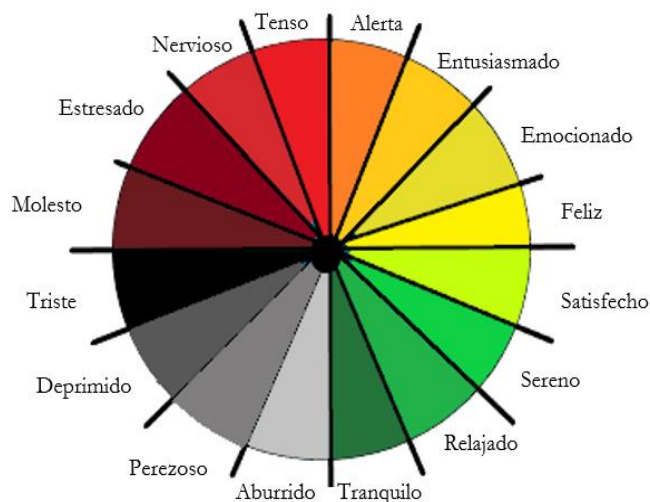


Figure 1. Emotion wheel

9 native speakers of Spanish participated in this study. The data were coded and analyzed based on whether participants' reaction to each image matched the experimenters' intended emotion in valence, arousal, or both. Results from this rating show participants are highly perceptive of the intended emotions shown by the images, as 95% of participant responses matched either the intended valence or arousal of the images. When breaking down both categories, participants seem more sensitive to arousal distinctions (74.25% match between the intended and perceived arousal) than to valence distinctions (68.6% match), but both sets of results are well above chance, as the difference between matching and non-matching responses is highly significant for both valence and arousal data (two-sample t-tests  $p < 0.0001$ ). Figure 2 below summarizes the results obtained for this task.

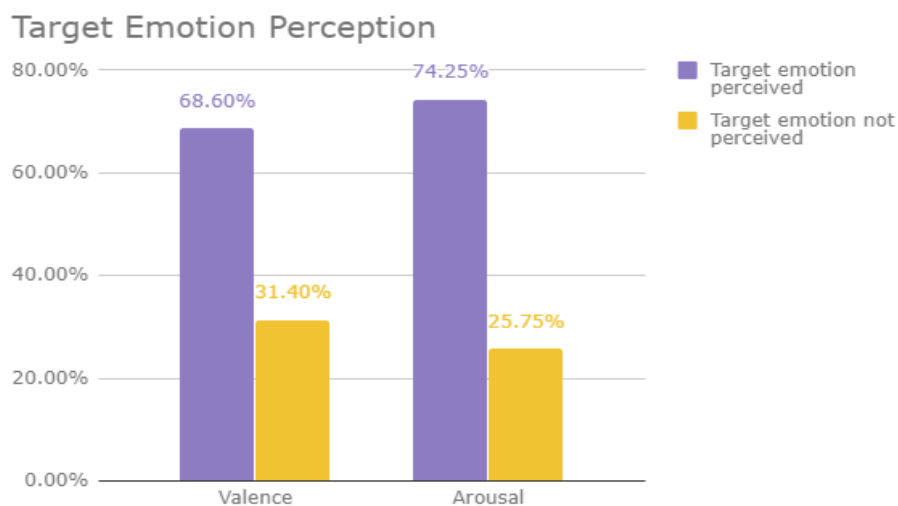


Figure 2. Rating Task Results

### 4.3 Coding

Coding for the Matching Task was described as either Target or Non-Target based on whether participants associated the correct image with each of the words that appeared individually on the screen. Since the Naming Task requires oral production, there is more variability in participants' responses. Table 1 shows an example of the existing coding categories for this part of the study.

Target	Partial Target	Off-Target	Not Attempted
Mifesco	Modesco	Different item: Rapristo	Participant said they did not remember

Table 1. Naming Task coding examples

Target and Partial Target responses are grouped together for analysis under the label "Target", and Off-Target and Not Attempted responses are categorized together as "Non-target". This decision was made on the basis of the cognitive demands of the task: the

authors recognize that the exact phonetic realization of each nonce word may not be perfect, but Partial Target responses show that participants have retained a general representation of the word (all Partial Target responses consist of at most two mis-remembered phonemes in the word).

## 5. RESULTS

### 5.1 Matching Task

Overall, participants performed at a high accuracy level in the Matching Task in all conditions, indicating that the task was appropriately gauged for their level of Spanish. All nouns are matched at a rate of 70% or higher in all conditions (specifically, 80% for positive and Neutral presentations and 71% for negative). However, there seems to be a slight disadvantage to the negative condition, as seen in Figure 3.

#### Matching Task

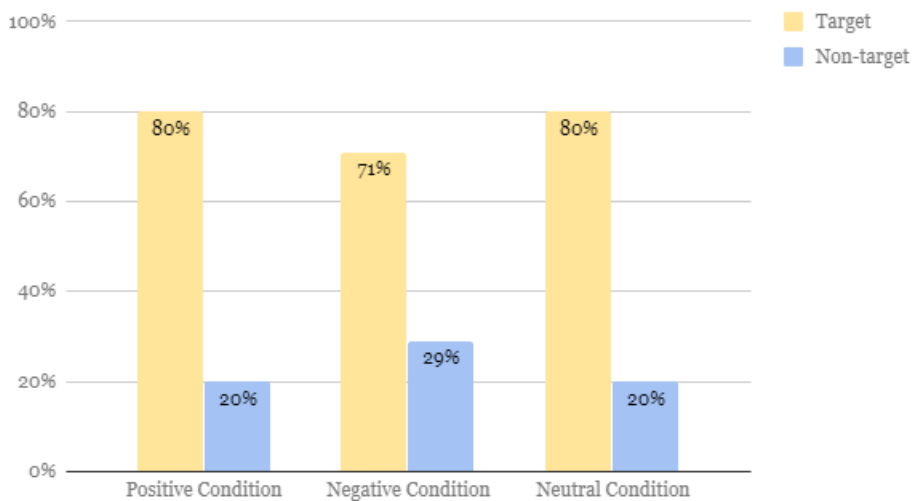


Figure 3. Matching task results

A one-way ANOVA revealed a statistically significant difference between conditions ( $F(2,20)=19.684, p < .0001$ ). A Tukey post hoc test showed that the scores for target responses in the negative condition were significantly lower than in the Neutral

( $p=.001$ ) and positive ( $p=.001$ ). There was no statistically significant difference between the Neutral and positive conditions ( $p>.05$ ).

### 5.2 Naming Task

The results of the Naming Task show an advantage for the positive Condition over the Neutral and Negative conditions. Accuracy in the positive Condition reaches 86% for this group of speakers, whereas the Negative and Neutral conditions are both below 75% (at 72% and 74%, respectively).

#### Naming Task

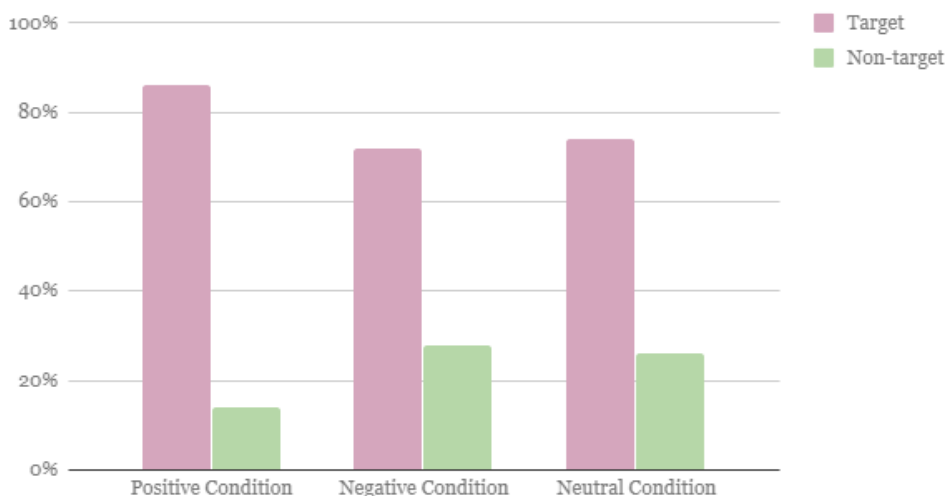


Figure 4. Naming task results

There was a statistically significant difference between conditions as determined by one-way ANOVA ( $F(2,20) = 32.1718$ ,  $p < .001$ ). A Tukey post hoc test revealed that the scores obtained for the positive condition were statistically significantly higher than those of the Neutral ( $p < .001$ ) and Negative ( $p < .001$ ) conditions. There was no statistically significant difference between the Neutral and Negative conditions ( $p = .469$ ).

When intra-task comparisons are made, the positive condition shows an overall advantage over the remaining two. While participants' responses are most on target in the positive category,

there is a decline in accuracy in the Neutral one. “Negative” consistently displays the lowest scores in both tasks, with no improvement or decline for either exercise.

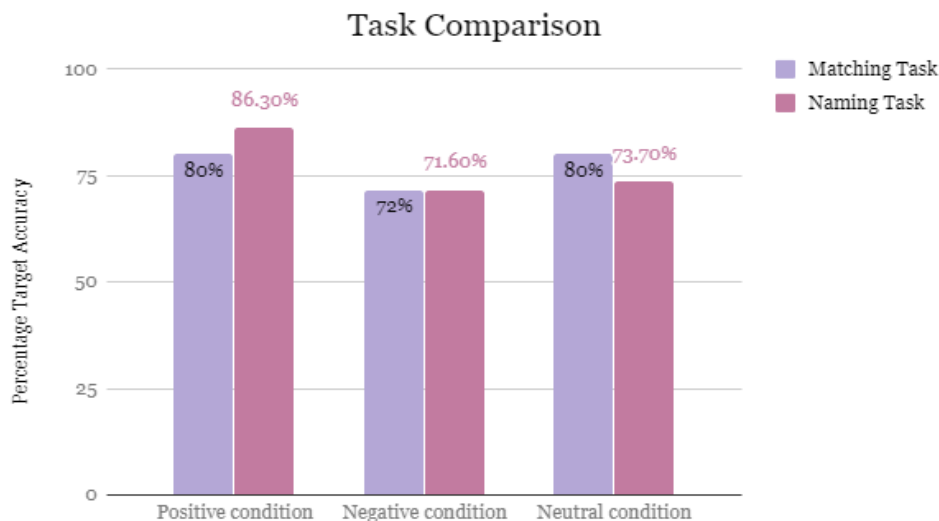


Figure 5. Matching and Naming task comparison results

## 6. DISCUSSION

The results of these experiments show a clear advantage of the positive condition in both tasks. Solely changing the emotional character of the images and intonation has a significant impact on L2 learners’ recall and recognition of novel words. These results suggest that lexical learning and retention are most facilitated when taught with materials that elicit a positive emotional affect. This finding aligns with previous studies that claim that high motivation and positive affect favor second language acquisition (Gardner, 2007; Arnold, 2009; Dörnyei, 2009; Ellis, 2015). Negative intonation and imagery, on the other hand, have a negative impact on the response patterns presented by this group of speakers. Participants overall attained high accuracy rates in the Matching task; however, even in this task it can be seen that the negative condition results in a cost to lexical recall. While speakers still show an above-chance matching capacity, the fact that the scores are significantly lower suggests that it is not the use of *any* emotion that

can facilitate lexical learning and retention, but specifically the use of positive, happiness-evoking tones and images. The data in this study, thus, broaden our understanding of affect in Second Language Acquisition, extending assertions that positive affect is associated with positive language-learning outcomes beyond *feelings* to the realm of *emotions*. Likewise, where previous research has stated that negative affect such as anxiety and stress have a negative impact on language learning outcomes (Krashen, 1982; MacIntyre & Gardner, 1994), this research has found that negative emotions in pedagogical materials can have a similar effect.

There are clear pedagogical implications for these results in the creation and implementation of classroom materials, particularly in methods to introduce new vocabulary in the language class. This research provides data-driven evidence of the importance of providing students with a positive environment that transpires not only from the professor's attitude, but also from the materials that they are exposed to, particularly in audiovisual resources where the emotional affect is provided for the student rather than student-generated, as it may be in a reading activity.

While accuracy rates for positive and negative conditions remain relatively constant between the two tasks, the Neutral condition presents a decline in accuracy from the Matching to the Naming task. This seems to suggest that while a neutral story is not detrimental to word association, it does not facilitate lexical encoding to the same extent as the positive condition. This could potentially be explained in reference to the Yerkes-Dodson Law (Yerkes & Dodson 1908, Cohen 2011), which states that over- or under- arousal reduces behavioral task performance. Therefore, it is plausible that the stimuli for the Neutral condition are not arousing enough for this set of participants. However, the Yerkes-Dodson Law falls short in explaining the task comparison: if the stimuli are under-arousing, this effect should be visible in both tasks. Further study is necessary at this point to specifically test the Yerkes-Dodson Law and its relationship to lexical learning in emotional conditions. In future studies it would be prudent to investigate further the impact of neutral affect on lexical retention rates, as this is a potential explanation for the results found in the current study. This result would be in line with the emotion-memory advantage granted by a word's semantic content found by Rubin & Friendly, 1986; Anooshian & Hertel, 1994; Altarriba & Bauer, 2004; Talmi &

Moscovitch, 2004; Ayıçiğegi & Harris, 2004; Ayıçiğegi-Dinn & Caldwell-Harris, 2009, as mentioned in Section 2.

The difference between the matching and naming tasks in the Neutral version of the story seems to suggest the presence of an interpretation/production asymmetry in the learning of nonce words when produced with a lack of emotional affect. Said asymmetry, studied by authors such as Conroy and Lidz (2007) or Pickering and Garrod (2013), has been explored in the field of L1 and L2 acquisition with somewhat conflicting results (although a general consensus seems to indicate that production tends to be more conservative than interpretation). However, to the authors' knowledge, this asymmetry has never been studied with regards to how emotions link to language acquisition. Although this was beyond the scope of the current article, future research should address how these two aspects of L2 acquisition (the comprehension/production asymmetry and emotions) interact.

## **7. CONCLUSIONS**

The overall finding that new content presented with a positive emotional drive is recognized and recalled better than content presented in a neutral or negative emotional context contributes to work on affect in SLA, extending our understanding of how positive and negative affect effect language learning. The results from the current study suggest the importance the role of affect may play in the classroom beyond motivation and anxiety. As such, the authors propose that the next steps in this research should be dedicated to emotional affect in language instruction and classroom material design. Additionally, this study would benefit from an investigation of upper intermediate and advanced L2 learners as well as delayed post-test tasks to determine if the facilitation of emotionally positive contexts persists beyond the initial task. Finally, this research should aim to continue to expand the investigation of affect and SLA. Looking at a wider variety of positive and negative emotions, such as active emotional states (e.g., excitement and anger) and passive emotional states (e.g., depression and contentment) would allow for a more nuanced understanding of how emotional presentation affects learning. This could be accomplished by developing

methodologies that focus on learners' emotional interpretation of a story in conjunction with learning task objectives.

In considering the classroom, the results presented in this study are not meant to suggest that language instructors should avoid serious topics such as natural disasters or current events that may be negative. Rather, instructors should strive to create an overall positive classroom atmosphere that, as the broaden-and-build theory (Fredrickson, 1998, 2001) suggests, allows students to broaden their thought-action repertoires to engage meaningfully with the course material. In discussing more serious topics that may stir negative affect, it may be beneficial to conclude the discussion with an optimistic spin by investigating potential solutions or discussing organizations that work to combat the problem. Iacozza et al. (2017) suggest that learning a foreign language in a formal academic environment does not provide the context for L2 speakers to establish strong bonds between their L2 and emotional content. The results reported in this study suggest that teaching language with an emotional tilt may facilitate lexical learning. Taking these results together, it seems clear that developing course materials that take emotional context into account is advantageous for the development of competent L2 speakers.

## REFERENCES

- Altarriba, J. & Santiago-Rivera, A.L. (1994). Current perspectives on using linguistic and cultural factors in counseling the hispanic client. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25, 388-397.
- Altarriba, J. & Bauer, L. (2004). The distinctiveness of emotion concepts: a comparison between emotion, abstract, and concrete words. *American Journal of Psychology*, 117, 389-410.
- Anooshian, J.L & Hertel, T.P. (1994). Emotionality in free recall: Language specificity in bilingual memory. *Cognition and Emotion*, 18, 503-514.
- Arnold, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 145-151.
- Ayiçiğeci, A. & Harris, C.L. (2004). Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition and Emotion*, 18(7), 977-987.
- Ayiçiğeci-Dinn, A. & Caldwell-Harris, C.L. (2009). Emotion-memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (3): 291-303.



- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2014). The Experience of Emotions during Goal Pursuit. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (eds.) *International Handbook of Emotions in Education*, 56-72. Routledge. Accessed on: 08 Jan 2018.
- Chen, A. (2009). Perception of paralinguistic intonational meaning in a second language. *Language Learning*, 59(2), 367-409.
- Cohen, R.A. (2011). Yerkes-Dodson Law. In J.S. Kreutzer, J. DeLuca & B. Caplan (eds.) *Encyclopedia of Neuropsychology*, 2737-2738.
- Conroy, A. & Lidz, J. (2007). Production/comprehension asymmetry in children's why questions. *Proceedings of the second conference on generative approaches to language acquisition in North America*, 73-83.
- Dewaele, J. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 23-38.
- Dewaele, J. (2004). The emotional force of swear words and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25, 204-222.
- Dewaele, J. (2008). Dynamic emotion concepts of L2 learners and L2 users: A Second Language Acquisition perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 173-175.
- Dewaele, J. & Pavlenko, A. (2002): Emotion Vocabulary in Interlanguage, in *Language Learning* 52(2), 263-322.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59 (Suppl. 1), 230-248.
- Dörnyei, Z. (2015). The L2 Motivational Self System. In Dörnyei and Ushioda (eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*, 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Oxford University Press.
- Feldman Barrett, L., & Russell, J.A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967-984
- Fiedler, K. & Beier, S. (2014). Affect and Cognitive Processes in Educational Contexts. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (eds.) *International Handbook of Emotions in Education*, 36-55. Routledge. Accessed on: 08 Jan 2018.
- Forgas, J.P. (2008). Affect and Cognition. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (2), 94-101.

- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B.L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires, *Cognition & Emotion*, 19:3, 313-332, DOI: 10.1080/02699930441000238
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8: 9-20.
- Harris, C.L., Ayçiçeği, A. & Gleason, J.B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater automatic reactivity in a first than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 4, 561-578.
- Harris, C.L., Gleason, J.B., & Ayçiçeği, A. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In A. Pavlenko (ed.), *Bilingual Minds: Emotional experience, expression, and representation*, 257-283. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Heredia, R. R., & Altarriba, J. (2001). Bilingual language mixing: Why do bilinguals codeswitch? *Current Directions in Psychological Science*, 10, 164-168.
- Iacozza, S., Costa, A., Duñabeitia, J.A. (2017). What do your eyes reveal about your foreign language? Reading emotional sentences in a native and foreign language. *PLoS ONE* 12(10): e0186027. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186027>
- Joëls, M., Pu, Z., Wiegert, O., Oitzl, M.S., & Krugers, H.J. (2006). Learning under stress: how does it work? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 152-158.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lindquist, K.A., MacCormack, J., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism, *Frontiers in Psychology* 6(444), 1-17.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Mandler, G. (1989). Affect and Learning: Causes and consequences of emotional interactions. In McLeod, D.B. & Adams, V.M. (eds.) *Affect and Mathematical Problem Solving*, 3-19. New York: Springer-Verlag.

- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147-164.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41: 359-376.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Belley, France: Gonnet Imprimeur.
- Pickering, M. & Garrod, S. (2013). An integrated theory of language production and comprehension. *The Behavioral and Brain Sciences*, 36(4): 329-47.
- Rubin, D.C. & Friendly, M. (1986). Predicting which words get recalled: Measures of free recall, availability, goodness, emotionality, and pronounceability for 925 nouns. *Memory and Cognition*, 14, 79-94.
- Talmi, D. & Moscovitch, S. (2004). Can semantic relatedness explain the enhancement of memory for emotional words? *Memory and Cognition*, 32 (5), 742-751.
- Yerkes, R.M. & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation". *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

### Appendix. Image stimulus by word for each experimental condition.

	Positive condition	Negative condition	Neutral condition
Sojable			
Zorato			
Terulo			
Garente			

Jufena			
Plinico			
Turina			
Colfante			
Gasicho			

Mifesco			
Rapristo			

**Miscelánea**



**Miscellanea**

### **Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Las Palmas de Gran Canaria**

### **Primary rates of syntactic maturity in students of Las Palmas de Gran Canaria**

**Anwar Hawach Umpiérrez**

Universidad Las Palmas de Gran Canaria

*anwar.hawach@ulpgc.es*

DOI: <https://doi.org/10.26378/rnlael122560>

#### **RESUMEN**

El presente artículo expone los resultados de una investigación realizada en la isla de Gran Canaria, España, que persigue analizar la madurez sintáctica en estudiantes de cuarto de primaria y de segundo de secundaria. Los objetivos concretos de la investigación fueron calcular los índices de madurez sintáctica en estudiantes insertos en el sistema educativo canario, siguiendo los índices propuestos por K. Hunt, y establecer las posibles relaciones de estos datos con las variables edad y sexo. Desde el punto de vista metodológico, se ha adoptado un enfoque cuantitativo para el análisis de datos, basado en mediciones de estadística descriptiva. En cuanto a los resultados, la investigación permitió corroborar que existe una relación directa entre la edad de los estudiantes y su madurez sintáctica y que, por el contrario, no se podrían señalar relaciones significativas entre la variable sexo y la capacidad sintáctica.

Palabras clave: lingüística aplicada, madurez sintáctica, variable sexo, variable edad, índices de Hunt

#### **ABSTRACT**

*This article presents the results of a research carried out in the Island of Gran Canaria, Spain. Its purpose was to analyse the syntactic maturity in fourth grade and second high school students. In particular the aims of this research were calculating the rate of the syntactic complexity in students involved in the educational system in Canary Islands, following the Kellogg W. Hunt's indexes, and establishing the possible connections in these measurements regarding the gender and the age. From a*



*methodological perspective, the analysis has been supported on a quantitative method, based on descriptive statistics.*

*The results show the relationship between the age and the syntactic maturity, and it show the lack of significant connections between the gender and the syntactic ability too.*

*Keywords: Applied Linguistics, syntactic maturity, sex variable, gender variable, Hunt index*

Fecha de recepción: 23/03/2018

Fecha de aprobación: 10/09/2018

### **1. INTRODUCCIÓN**

La investigación que vamos a llevar a cabo se enmarca en el contexto de los estudios sociolingüísticos en torno a la producción de textos escritos en niños en edad escolar. Con este trabajo pretendemos analizar los índices de madurez sintáctica de los estudiantes de Gran Canaria; concebimos la madurez sintáctica como la capacidad de producir estructuras oracionales complejas; se trata, pues, de un estudio y valoración de la complejidad sintáctica en estudiantes de etapas obligatorias y, por ello, trabajaremos el desarrollo de la sintaxis y su evolución a lo largo de la vida educativa de los alumnos. Procuraremos analizar comparativamente qué características revisten las composiciones narrativas de los estudiantes de cuarto de primaria y de segundo de secundaria y encontrar un hilo conductor en las características sintácticas de las producciones escritas de estos alumnos. Se intentará igualmente verificar una posible correlación entre el desarrollo de la capacidad lingüística para la escritura de textos narrativos con la madurez cronológica que proporciona la evolución en los años de escolarización. Hunt plantea que "la capacidad de combinar más y más oraciones es señal de madurez y que cuanta más edad tiene un niño más combinaciones puede hacer" (1970:178). Por lo tanto, se juzgará ese grado de madurez dependiendo de las transformaciones que vayan experimentando las secuencias oracionales de los sujetos estudiados y se hará un cruce entre dicha madurez y la variable sexo.

Al describir el proceso mediante el cual las oraciones pequeñas crecen para transformarse en oraciones más extensas, Hunt se centra en las llamadas transformaciones generalizadas, conjunto de reglas que permiten derivar las estructuras subordinadas, elípticas o completamente formadas, que considera criterios apropiados para describir el desarrollo de la sintaxis. Estas reglas, como se sabe, describen operaciones de inserción, elisión, sustitución y traslado que actúan sobre dos cadenas subyacentes para juntarlas o incrustar una de ellas en la otra. Debido al carácter cíclico de las reglas, se pueden aplicar un número indefinido de veces, de manera que dos, tres, cuatro, cinco e incluso diez o veinte oraciones básicas pueden combinarse para formar una oración más extensa y de mayor complejidad en su estructura. (Véliz. 1986:14-15)

De estas afirmaciones que planteó en la década de los 70 K. Hunt y que más tarde también recogieron es sus investigaciones M. Véliz (1986) y L. de Olloqui de Montenegro (1991), entre otros, partirá nuestro estudio, que nos permitirá analizar la complejidad de la sintaxis de un discurso y, asimismo, establecer el grado de madurez que posee un estudiante de determinada edad para construirlo. Procuraremos, de igual modo, contribuir al conocimiento acerca de algunas características de la adquisición del lenguaje en el contexto de Gran Canaria.

Concretamente, nuestro estudio aborda la capacidad de cualquier estudiante para producir construcciones elaboradas, según el sistema de su propia lengua. Nos centraremos en niños y jóvenes que cursan su formación dentro del sistema educativo español, en 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

## **2. MARCO TEÓRICO**

El tema de la madurez sintáctica ha sido objeto de estudio de numerosos trabajos desde las primeras aportaciones de Kellogg W. Hunt, para el inglés, en la década de los 60 y 70, cuyas propuestas teóricas orientarán futuras investigaciones, hasta los más recientes de Darío Daniel Delicia (2011) realizado en Argentina o Rocío Bartolomé (2016) en Madrid, María Eugenia

Herrera Lima (1991) en México, Antonia Nelsi Torres González (1996) en la isla canaria de Tenerife, Liliana de Olloqui de Montenegro (1991) en República Dominicana, Lydia Espinet (1996) en Puerto Rico, Mónica Véliz de Vos (1998) en Chile, Víctor Corrales (1998) en Costa Rica o Irene Checa García en la provincia española de Almería (2005). La realidad propia de las Islas Canarias no ha sido abordada desde los trabajos de Antonia Nelsi Torres González, que se centraba en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de la isla de Tenerife. Para la realización de este estudio, nos centraremos en las observaciones de Hunt, por ser pionero en el análisis de la madurez sintáctica con los índices que posteriormente citaremos; los de Mónica Véliz, por haber sido la primera que trasladó los conceptos de Hunt a la lengua española; y los de Nelsi Torres por razones geográficas.

Dos décadas después de las investigaciones llevadas a cabo en Tenerife, la situación de la educación en España ha dado un giro sustancial. Las nuevas metodologías de aprendizaje han modificado la dinámica del aula. Conceptos como "inteligencias múltiples" "competencias básicas" "trabajo cooperativo" "flipped classroom" "aprendizaje basado en problemas" "gamificación"... y autores como Howard Gardner (1993), Johnson & Johnson (1998), Spencer Kagan (2009), entre otros, han proporcionado una nueva visión a la práctica docente, que en muchos foros se califica como más innovadora y motivadora para los alumnos de hoy en día. Estas experiencias didácticas nos permitirán descubrir, en próximos estudios, si la consecución de la competencia lingüística, en concreto la madurez sintáctica, ha experimentado algún tipo de mejoría en los últimos años. Esta investigación podría resultar provechosa para la elaboración de material y recursos didácticos que activen el desarrollo de la capacidad sintáctica en nuestros alumnos. Como afirma Di Tullio, "las informaciones obtenidas podrían aprovecharse para promover el desarrollo de la consciencia metalingüística y metacognitiva al servicio de las prácticas de comprensión y de producción discursivas" (2000:14). Con estos pensamientos de base, los interrogantes que dan origen a este trabajo son los siguientes:

- ¿Cuáles son los índices de madurez sintáctica alcanzados por los alumnos grancanarios en 4º de Primaria y 2º E.S.O.? ¿Hay

variación dependiendo del curso escolar en el que se encuentran dichos alumnos?

- ¿Se han modificado los resultados desde los estudios de Torres González hace dos décadas?
- ¿Los índices de madurez sintáctica varían según el sexo de los sujetos?

Establecer la unidad mínima de estudio había supuesto a lo largo de la historia de la Lingüística aplicada un obstáculo difícil de resolver, ya que no todos los investigadores consideraban la oración como unidad básica debido a su complicada acotación. Hunt entre 1965 y 1967 resuelve esta problemática después de rediseñar las primeras aportaciones de La Brant (1933) y fija los índices que se deben emplear en el análisis de la madurez sintáctica.

Los trabajos de investigación de López Morales (1986) y Véliz (1986) suponen un avance y un referente para las investigaciones posteriores sobre la madurez sintáctica llevadas a cabo en español. Estos autores proponen analizar los índices primarios y secundarios para medirla. Los primeros consisten en hallar las siguientes medidas:

1. Longitud promedio de la unidad terminal.
2. Longitud promedio de la cláusula.
3. Promedio de cláusulas por unidad terminal.

Y los índices secundarios que se estudian son los siguientes:

1. Promedio de cláusulas adjetivas por unidad terminal.
2. Promedio de cláusulas sustantivas por unidad terminal.
3. Promedio de cláusulas adverbiales por unidad terminal.
4. Promedio de calificativos por unidad terminal.
5. Promedio de posesivos por unidad terminal.
6. Promedio de frases preposicionales por unidad terminal.
7. Promedio de aposiciones por unidad terminal.
8. Promedio de infinitivos por unidad terminal.
9. Promedio de gerundios por unidad terminal.
10. Promedio de participios-adjetivos por unidad terminal.
11. Promedio de participios-predicativos por unidad terminal.

Estos índices secundarios, que ya habían sido planteados

por Hunt, son aquellos que nos informan sobre la presencia de construcciones clausales y no clausales en las unidades terminales, unidades más cortas en las que se puede dividir un discurso. Estos índices, por lo tanto, ayudan a establecer en qué medida colaboran en el aumento del promedio de la unidad terminal.

Véliz plantea la hipótesis de que los índices primarios son medidas válidas y confiables de madurez sintáctica para textos de escolares de habla española. Por ello, para este estudio concreto nos centraremos en los índices primarios, anteriormente citados.

La longitud promedio de la unidad terminal se consigue dividiendo el total de palabras por el número total de unidades terminales del texto de cada sujeto.

Con este índice se podrá establecer una correspondencia entre la madurez sintáctica del sujeto y la extensión de la unidad terminal.

La longitud promedio de la cláusula se obtiene al dividir el número total de palabras del texto entre el número total de cláusulas.

Este índice se basa en el supuesto teórico de que la madurez sintáctica se vincula directamente con el aumento del número de palabras en el interior de la unidad clausal, por lo tanto, a mayor número de palabras dentro de la cláusula, mayor complejidad y consistencia sintáctica presentará el discurso analizado.

El promedio de cláusulas por unidad terminal o índice de subordinación se obtiene al dividir el número total de cláusulas entre el número de unidades terminales del texto analizado. Este índice siempre es mayor que uno, porque en cada unidad terminal hay por lo menos una cláusula (los casos de oraciones simples). Cuando estos índices son mayores, la unidad terminal contiene varias cláusulas (las subordinadas, por ejemplo).

La base nocional de este índice es que la madurez sintáctica se encuentra estrechamente asociada al número de incrustaciones o subordinaciones que se manifiesten en la unidad-t. En consecuencia, si se realiza este cálculo y se obtiene un índice proporcional igual a una cláusula por unidad-t, estaríamos frente a un texto formado únicamente por oraciones simples. En la medida en que ese número supera la base 1, se inferirá que el sujeto ha incrementado en las unidades-t determinada cantidad de incrustaciones (Torres González.1992: 56).

Partiendo, por tanto, de estos índices primarios para medir la madurez sintáctica de los textos, nos centraremos en los conceptos huntianos de unidad terminal y cláusula.

Sánchez Corrales en su trabajo sobre la madurez sintáctica en niños preescolares costarricenses establece una correspondencia entre la unidad terminal y las oraciones simples o compuestas por subordinación, según la gramática tradicional. Añade que esas unidades están formadas por una cláusula de carácter principal a la que se le añade una o varias cláusulas subordinadas. Termina con las palabras de Hunt para definir dicho concepto como "la unidad más corta en que puede dividirse una pieza de discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo" (Hunt, en Sánchez Corrales.1998:115)

Podemos, por lo tanto, decir que, a la unidad mínima terminal o unidad T, la denominaremos, según los conceptos huntianos, terminal porque es gramaticalmente aceptable iniciarla con mayúscula y terminarla con punto o signo de interrogación y la llamaremos mínima porque es la unidad más corta en que puede dividirse un texto sin dejar ningún fragmento de oración como residuo.

Por cláusula entenderemos lo que la gramática tradicional ha denominado oración simple, oración principal y oración subordinada. Las oraciones coordinadas y yuxtapuestas quedarían excluidas de la misma unidad T, siendo consideradas, según Hunt, unidades T independientes.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Muestra**

Para la realización del presente estudio, tomamos una muestra compuesta por estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al nivel de 4º de Educación Primaria y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

Las edades de los sujetos de 4º de Primaria oscilan entre los nueve y los diez años. La cantidad total de participantes de este curso asciende a 27 alumnos. La elección de este curso concreto para tomar la muestra se justifica a partir de la siguiente razón: se considera que el cuarto año de la Educación Primaria constituye un

punto de inflexión en la historia académica y de formación de los niños, ya que se encuentran en el meridiano de la Educación Primaria, ya han adquirido unos conocimientos básicos sobre la expresión escrita y conocen los mecanismos básicos de la escritura, según los currículos escolares.

Por otro lado, las edades de los sujetos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria oscilan entre los trece y catorce años. Participaron un total de 29 alumnos de este curso. Este curso concreto fue elegido para tomar la muestra por tratarse del año central de la enseñanza secundaria obligatoria, los conocimientos primarios sobre comprensión y expresión ya han sido adquiridos, y los alumnos se encuentran en una etapa de profundización y perfeccionamiento.

A continuación, se presenta un cuadrante con los 44 sujetos que se estudiaron, el curso en el que se encuentran y su edad exacta a la hora de realizar la prueba.

4º Educación Primaria			2º Educación Secundaria Obligatoria		
SUJETO	SEXO	EDAD	SUJETO	SEXO	EDAD
1	H	9 años y 4 meses	23	H	13 años y 7 meses
2	H	9 años y 7 meses	24	H	13 años y 8 meses
3	H	10 años y 2 meses	25	H	13 años y 7 meses
4	H	9 años y 3 meses	26	H	14 años y 2 meses
5	H	9 años y 3 meses	27	H	13 años y 9 meses
6	H	10 años	28	H	14 años y 2 meses
7	H	9 años y 8 meses	29	H	13 años y 11 meses
8	H	9 años y 5 meses	30	H	14 años
9	H	9 años y 4 meses	31	H	13 años y 4 meses
10	H	9 años y 9 meses	32	H	13 años y 10 meses
11	M	10 años y 2 meses	33	H	13 años y 5 meses
12	M	9 años y 5 meses	34	H	13 años y 11 meses
13	M	10 años y 1 mes	35	M	13 años y 6 meses
14	M	9 años y 6 meses	36	M	13 años y 7 meses
15	M	9 años y 8 meses	37	M	13 años y 6 meses
16	M	10 años y 2 meses	38	M	13 años y 5 meses
17	M	9 años y 6 meses	39	M	13 años y 5 meses
18	M	10 años y 2 meses	40	M	14 años
19	M	9 años y 5 meses	41	M	14 años y 3 meses
20	M	9 años y 9 meses	42	M	13 años y 10 meses
21	M	9 años y 9 meses	43	M	14 años y 1 mes
22	M	9 años y 6 meses	44	M	14 años y 1 mes

Tabla I. Participantes, por curso, sexo y edad al momento de la prueba

Se estima que medir la madurez sintáctica de estos sujetos significa, de alguna manera, contribuir al conocimiento de la competencia lingüística que aporta la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, a la mitad de su recorrido, en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

### 3.2 Recolección y tratamiento del corpus

Para la recogida de datos, se procedió a la aplicación, sin previo aviso, de una prueba de expresión escrita, en febrero de 2017, siguiendo unas pautas que se describen a continuación:

Los profesores encargados de supervisar la tarea explicaron oralmente las instrucciones que los participantes debían acatar. Las redacciones, de tema libre, se realizaron dentro del horario escolar, en su propia aula, en un tiempo de 40 minutos. La mayoría de los participantes terminó sus escritos en menos tiempo.

Desde un punto de vista estructural, no se registraron entregas de redacciones incompletas; sin embargo, hubo que descartar determinados trabajos ya que no llegaban a la cantidad de palabras que se pedía. Para los alumnos mayores se eligió la cifra de 200 palabras por seguir las mismas pautas que los estudios realizados en Tenerife hace veinte años. Se intentó lo mismo en los cursos inferiores, pero no encontramos suficientes redacciones que cumplieran con el requisito de 200 palabras y se optó por reducirlo a 130 palabras.

Una vez llevada a cabo la selección de las redacciones, el corpus quedó constituido por 22 textos narrativos, en ambos cursos.

Según se expuso en el marco teórico, se procedió a la medición de los tres índices primarios en estas redacciones, calculados en función de las siguientes fórmulas:

- Número de palabras / unidades terminales = Longitud promedio de la unidad T
- Número de palabras / cláusula = Longitud promedio de la cláusula
- Cláusula / Unidad T = Promedio de cláusulas por unidad T

Los autores afirman que para medir la madurez sintáctica el mejor índice es la longitud promedio de la unidad T. Seguidamente, la longitud promedio de la cláusula y por último, el



promedio de cláusulas por unidad terminal, ya que este último índice suele ser más inestable que los demás.

Los procedimientos estadísticos utilizados son de tendencia central (media  $\bar{X}$ ) y de variabilidad (desviación estándar  $S$ ).

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Longitud promedio de la U-T (L/UT) según el nivel de escolaridad

Los datos del primer tabla reflejan el primer índice primario para medir la madurez sintáctica, la longitud promedio de la U-T.

CURSOS	$\bar{X}$	S	CREC. %
4º Primaria	10.99	4.2	78,95
2º ESO	13.92	3.29	100

Tabla 2. Longitud de la unidad terminal



Gráfico 1. Longitud de la unidad terminal

Los datos obtenidos demuestran que la longitud de la U-T crece a medida que los alumnos avanzaban en su escolaridad: una media de 10.99 para 4º de Educación Primaria y un 13.92 para el 2º ESO. Y una desviación típica de 4.2 para curso de primaria, frente a la desviación de 3.29 para el curso de secundaria. El crecimiento (CREC. %) que se muestra en la tabla se halló otorgándole el 100% al curso mayor analizado, para comparar el crecimiento con el curso anterior. Observamos, por lo tanto, el gran aumento de casi tres puntos que se experimenta entre la mitad de la primaria y la mitad de la secundaria.

### 4.2 Longitud promedio de la cláusula (L/CL) según el nivel de escolaridad

El segundo índice primario, la longitud promedio de la cláusula, aparece reflejado en el Tabla 3.

CURSOS	$\bar{X}$	S	CREC. %
4º Primaria	7,51	1,50	106,52
2º ESO	7,05	0,88	100

Tabla 3. Longitud de la cláusula

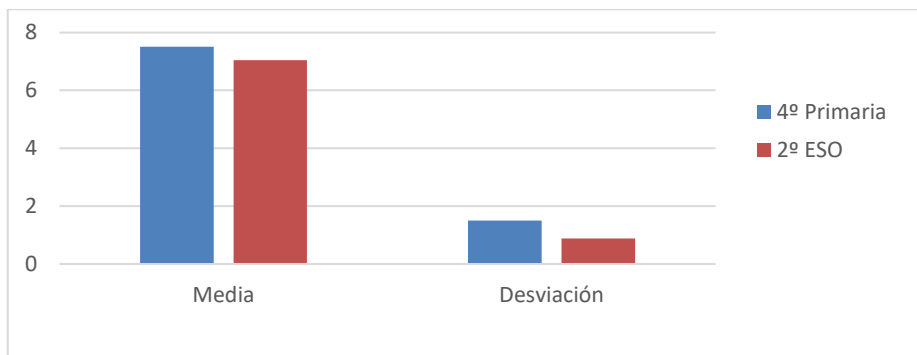


Gráfico 2. Longitud de la cláusula

Los datos que reflejan la tabla y gráfico anteriores indican una longitud mayor de la cláusula en el curso inferior y un descenso en la desviación en el segundo curso de secundaria, que pasa del 1,50 en primaria al 0,88 en secundaria. En cuanto al crecimiento, vemos un retroceso a medida que sube el nivel de escolarización de los estudiantes. Este resultado se podrá explicar, en el siguiente apartado, gracias al tercer índice primario. En la desviación estándar podemos apreciar una mayor homogeneidad en la longitud de la cláusula que en la longitud de la U-T.

### 4.3 Promedio de cláusulas por U-T (CL/UT) según el nivel de escolaridad

CURSOS	$\bar{X}$	S	CREC. %
4º Primaria	1,43	0,34	73,7

2º ESO	1,94	0,29	100
--------	------	------	-----

Tabla 4. Promedio de cláusulas por U-T

El tercer índice huntiano de madurez sintáctica es el promedio de cláusulas por U-T. Es en este índice donde se podría apreciar la madurez sintáctica de los estudiantes más que en el número de palabras en las unidades terminales o en las cláusulas. Podemos apreciar un aumento de cláusulas por unidades terminales en el curso superior y una menor dispersión de los datos con respecto a la media.

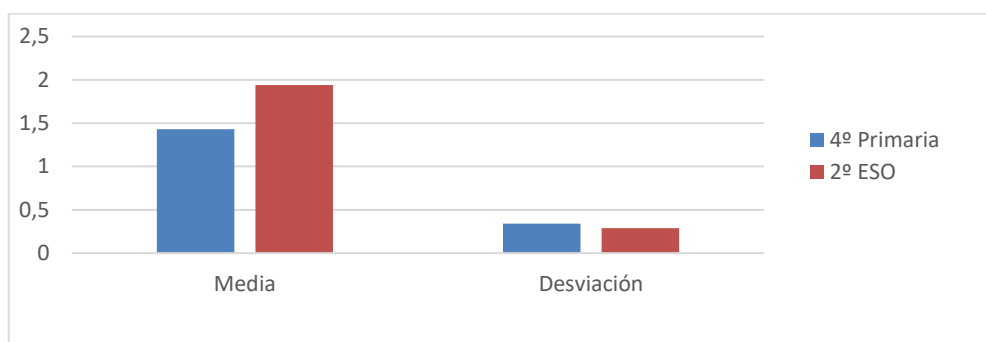


Gráfico 3. Promedio de cláusulas por U-T

#### 4.4 Índices primarios según la variable sexo

	Sexo Masculino			Sexo Femenino		
	Nº	$\bar{X}$	S	Nº	$\bar{X}$	S
Longitud promedio de la unidad T	10	10,39	3,96	12	11,59	4,44
Longitud promedio de la cláusula	10	6,88	0,95	12	8,15	2,06
Promedio de cláusulas por unidad T	10	1,48	0,41	12	1,39	0,27

Tabla 5. Índices primarios según variable sexo en 4º primaria

El análisis de los índices primarios en la composición narrativa de los estudiantes de 4º de Primaria, según el sexo de los sujetos, presenta algunas diferencias.

Los estudiantes de sexo masculino escriben unidades T cuya extensión media es de 10,39 palabras. De este modo, son superados por la longitud de las unidades T construidas por las estudiantes de sexo femenino, cuyo promedio de palabras alcanza una puntuación de 11,59.

En cuanto al segundo índice, el de la longitud de la cláusula, esta característica se repite: si tenemos en cuenta el número de palabras, las estudiantes son, a nivel de esta unidad del componente sintáctico, más maduras que los varones para producir composiciones narrativas.

Por último, en lo que respecta al número de cláusulas por unidad T, puede interpretarse que no existen diferencias entre los participantes en cuanto al sexo, pues las puntuaciones que ambos grupos obtienen no presentan diferencias sustanciales.

El Gráfico 4 expone los resultados descritos anteriormente:

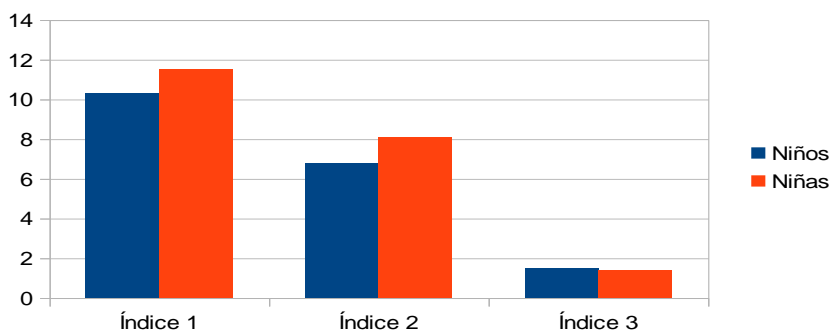


Gráfico 4. Índices primarios según variable sexo en 4º primaria

Después de leer los resultados que se presentan a continuación, observamos que los índices primarios de los alumnos de 2º ESO, según el sexo de los sujetos, presentan, al igual que en etapas anteriores, diferencias sustanciales. Los varones escriben unidades T más extensas que las estudiantes; un promedio de 14,6 de los varones, frente al 13,24 de las mujeres.

En lo que se refiere al segundo índice, el alumnado masculino es, a nivel sintáctico, más maduro que el femenino para producir composiciones narrativas.

Por último, en lo que respecta al tercer índice, número de cláusulas por unidad T, podemos interpretar que no existen diferencias cuantitativas entre los alumnos de ambos sexos, ya que la media obtenida es muy similar. Pero, igual que en el caso anterior, hay diferencias a favor de los chicos.

Por otro lado, en este segundo curso se podría señalar que los chicos aventajan a las chicas en todos los índices. Hay que tener en cuenta que este tercer índice es fundamental y por eso cabría darle una importancia especial.

### 4.5 Comparación de resultados según variable sexo

	Sexo Masculino			Sexo Femenino		
	Nº	$\bar{X}$	S	Nº	$\bar{X}$	S
Longitud promedio de la unidad T	12	14,6	3,61	13	13,24	2,97
Longitud promedio de la cláusula	12	7,3	1,16	13	6,8	0,61
Promedio de cláusulas por unidad T	12	1,98	0,31	13	1,91	0,27

Tabla 6. Índices primarios según variable sexo en 2º ESO

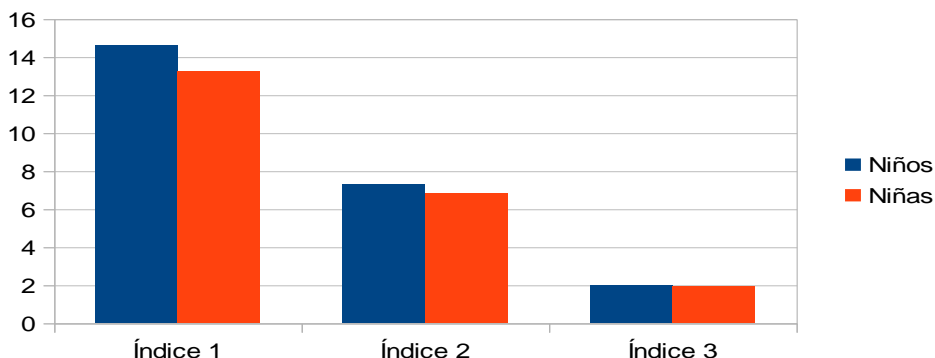


Gráfico 5. Índices primarios según variable sexo en 2º ESO

Si unimos ambos resultados podemos establecer una comparación de la variable sexo en el siguiente tabla.

	VARONES			MUJERES		
	L/UT	L/CL	CL/UT	L/UT	L/CL	CL/UT
4º E.PRIMARIA	10,39	6,88	1,48	11,59	8,15	1,39
2º E.S.O.	14,6	7,3	1,98	13,24	6,8	1,91

Tabla 7. Comparación de los resultados según variable sexo

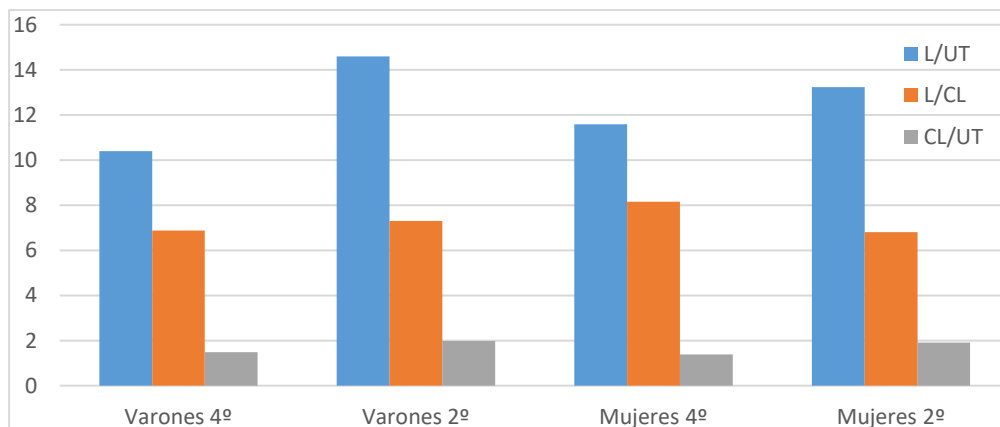


Gráfico 6. Comparación de los resultados de los índices según variable sexo

### 4.6 Comparaciones con estudios anteriores

Por cercanía a nuestras investigaciones y a nuestra realidad, compararemos los resultados con los obtenidos por Torres González en Tenerife en 1996. Igualmente, como se comentó en el marco teórico, haremos una comparativa entre nuestro análisis con los de Hunt, por ser pionero en el estudio de la madurez sintáctica con estos índices; y con los de Véliz, por ser la primera que trasladó los conceptos huntianos a la lengua española.

A continuación presentamos un tabla comparativo entre los resultados obtenidos en Tenerife y los de este reciente trabajo en la isla de Gran Canaria. Debido a los cambios de leyes educativas, nos encontramos con una diferencia de nomenclatura, ya que el 4º de Educación Primaria de la ley actual era llamado en 1996 4º de E.G.B.; y nuestro 2º de Educación Secundaria Obligatoria se llamaba 8º de E.G.B. No obstante, a pesar de los cambios que puedan sufrir los nombres de las etapas o de los cursos, las edades de los sujetos estudiados es la misma en ambos casos. Se utilizaron las mismas delimitaciones teóricas e idénticos criterios metodológicos que han permitido establecer una comparación directa entre nuestros resultados y los estudios anteriores.

	TENERIFE (1996)			GRAN CANARIA (2017)		
	L/UT	L/CL	CL/UT	L/UT	L/CL	CL/UT
4º E.G.B. / 4º E.P.	10,7	5,3	2,1	10,99	7,51	1,43
8º E.G.B. / 2º E.S.O	12,8	6,3	2,1	13,92	7,05	1,94

Tabla 8. Comparación de los resultados de los índices primarios en Tenerife y Gran Canaria

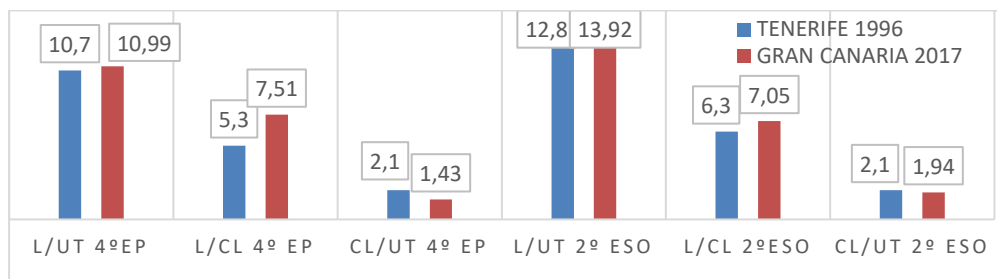


Gráfico 7. Comparación de los resultados de los índices primarios en Tenerife y Gran Canaria

En la tabla y en el gráfico anteriores se puede ver reflejada una igualdad de resultados en ambas islas y, por tanto, parece que se puede afirmar un equilibrio constante en la madurez sintáctica de los estudiantes.

La longitud promedio de la unidad T de ambos grupos de estudiantes no presenta casi diferencias: un pequeño aumento en los estudiantes de Gran Canaria. Lo mismo ocurre con la longitud promedio de las cláusulas. En lo que se refiere al promedio de cláusulas por unidad T, apreciamos una disminución en los resultados de 2017. En este índice habría que destacar el factor tiempo, ya que la diferencia entre ambos es de 20 años, y según los resultados, aunque muy parecidos, muestran un pequeño descenso en la madurez sintáctica de los estudiantes grancanarios.

A continuación, presentamos una comparación entre los datos de Hunt en 1970, de Véliz (1998), de Torres González (1996) y los nuestros. La investigación de Hunt en 1970 refleja un campo más amplio, al igual que Véliz en 1988, ya que ambos eligieron un total de cinco cursos. El análisis de Torres en 1996 abarca tres cursos (cuarto de EGB, octavo de EGB y COU); y el nuestro, dos (cuarto de Educación Primaria y 2º ESO). Nos centraremos en aquellos cursos que tenemos en común.

		<b>9 años</b>	<b>13 años</b>
<b>Hunt 1970 (inglés)</b>	L/UT	5.42	9.84
	L/CL	5.19	6.79
	CL/UT	1.04	1.43
<b>Véliz 1988 (español)</b>	L/UT	7.33	10.48
	L/CL	5.77	7.25
	CL/UT	1.27	1.45
<b>Torres 1996 (español)</b>	L/UT	10.70	12.80
	L/CL	5.30	6,30
	CL/UT	2.17	2.17
<b>Hawach 2017 (español)</b>	L/UT	10.99	13.92
	L/CL	7.51	7.05
	CL/UT	1.43	1.94

Tabla 9. Comparación de los resultados de los índices primarios en Hunt, Véliz, Torres y Hawach



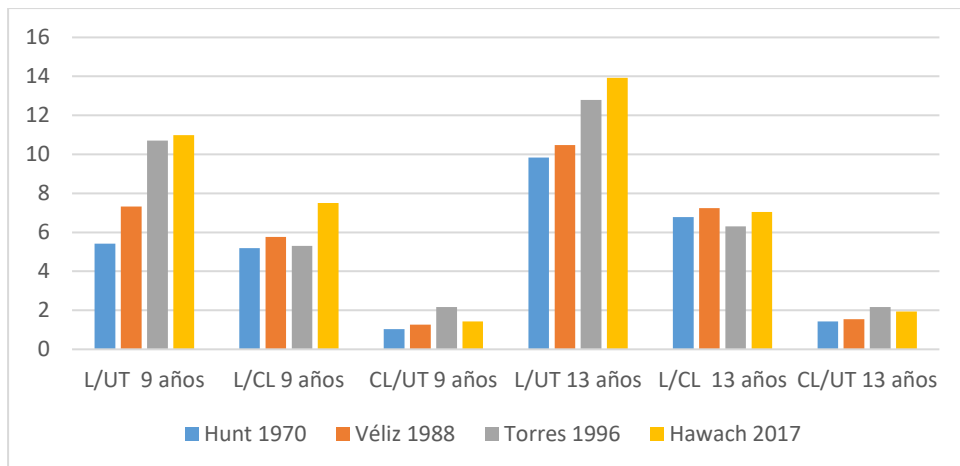


Gráfico 8. Comparación de los resultados de los índices primarios en Hunt, Véliz, Torres y Hawach

Según ha demostrado el lingüista norteamericano en sus estudios con niños de habla inglesa y los tres posteriores, con niños de habla hispana, los estudiantes van desarrollando su madurez sintáctica a medida que van creciendo. Esto se debe a que los sujetos van creando un bagaje lingüístico con el tiempo que les hace decir más cosas sobre cualquier tema y crean, por lo tanto, oraciones más largas y complejas. Según esto, nuestros resultados pueden volver a corroborar lo predicho por Hunt, ya que nuestros alumnos siguen madurando sintácticamente durante sus etapas de aprendizaje. Lo que llama la atención de esta comparativa es el descenso que experimentan los datos del último estudio con respecto al anterior. Desde las publicaciones de Hunt hasta las de Torres, nos encontramos con un aumento de los índices primarios en los sujetos estudiados; sin embargo, aunque los dos primeros índices en nuestro trabajo, superan a los anteriores; nos hallamos en un descenso notable en lo que al promedio de cláusulas por unidad terminal se refiere.

## 5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos que se plantearon al principio del artículo, podemos extraer las conclusiones siguientes:

- Existe una relación entre los índices primarios de madurez sintáctica y la variable nivel de escolarización de los sujetos estudiados, porque las medias van aumentando a medida que los alumnos superan los distintos cursos.
- Existe una relación entre la longitud de la unidad terminal y la edad de los alumnos, pues la media va aumentando a medida que los sujetos crecen. Las diferencias de medias en este índice son significativas entre cuarto de primaria (10,99) y segundo de secundaria (13,92).
- No se cumple una relación asociativa entre la longitud de la cláusula y la edad ya que los cursos superiores presentan una media inferior (7,05) a los cursos menores (7,51).
- Existe una relación entre el promedio de cláusulas por unidad T y la edad de los sujetos estudiados. Las diferencias de medias en este índice son claramente perceptibles entre cuarto de primaria (1,43) y segundo de secundaria (1,94).
- Con respecto a la segunda hipótesis planteada en nuestro estudio, no podemos afirmar que la madurez sintáctica en estudiantes de similares características haya mejorado en las últimas dos décadas. No se aprecia una evolución sintáctica en los estudiantes canarios, más bien todo lo contrario. No obstante, para corroborar este aspecto, se está realizando a cabo una investigación más amplia que abarca más edades de las aquí referidas y que nos pueden dar una visión más amplia de esta comparación.
- En lo concerniente a la variable sexo de los estudiantes puede afirmarse que no existen diferencias sustanciales entre los alumnos de distinto sexo a la hora de hablar de madurez sintáctica.
- No existe relación entre la longitud de la unidad T y la variable sexo, ya que las estudiantes superan a los estudiantes en 4º de Primaria, mientras que sucede a la inversa en 2º ESO.
- Tampoco se cumple la hipótesis en la longitud de la cláusula, ya que en cursos inferiores, las medias femeninas superan a las masculinas; mientras que en cursos superiores sucede al contrario. Exactamente igual que en el índice anterior.
- En el promedio de cláusulas por unidad T en ambos cursos son los estudiantes varones los que superan a las estudiantes femeninas.

- Podríamos concluir que la variable sexo no es relevante en la madurez sintáctica de los estudiantes, ya que no presenta un patrón regular en su distribución.

A la vista de los resultados comparativos con los analizados en Tenerife en 1996, podemos asegurar, fijándonos en las variables estudiadas, que los currículos actuales de lengua española y el enfoque que se le da a la materia no están contribuyendo de una manera efectiva a desarrollar habilidades en la expresión escrita de nuestros alumnos; se sigue haciendo hincapié en los conceptos gramaticales y no se está potenciando la evolución sintáctica en la expresión escrita de nuestros estudiantes. Como se comentaba en el marco teórico, habría que encontrar la clave para conseguir aunar todas esas nuevas tendencias y metodologías didácticas con la capacidad creadora escrita de nuestros alumnos. Hasta el momento los resultados advierten un uso bastante simple de las construcciones sintácticas, y se puede apreciar la influencia del estilo oral con sus características concretas en sus escritos y una fuerte influencia de las nuevas tecnologías en su forma de expresarse a través de la escritura.

Podemos asegurar, por tanto, que los estudiantes enriquecen su complejidad sintáctica a medida que van avanzando en su escolarización. Gracias a investigaciones sobre madurez sintáctica podremos mejorar la competencia lingüística de nuestros estudiantes y aumentar su destreza comunicativa.

Futuros trabajos, que ya están en marcha, pueden aportarnos nuevos datos sobre la madurez sintáctica de los alumnos grancanarios y darnos una visión más pormenorizada de la evolución sintáctica de los escolares.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé Rodríguez, R. (2016). *Madurez sintáctica: influencia de las TIC en sus índices y estudio comparativo entre las generaciones pre y post-internet*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Checa García, I. y Lozano, C. (2002). Los índices de madurez sintáctica de Hunt a la luz de las distintas corrientes

- generativistas. *XVII Encuentro de la AJL (Asociación de Jóvenes Lingüistas)*. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/292982148\\_Los\\_indices\\_de\\_madurez\\_sintactica\\_de\\_Hunt\\_a\\_la\\_luz\\_de\\_las\\_distintas\\_corrientes\\_generativistas](https://www.researchgate.net/publication/292982148_Los_indices_de_madurez_sintactica_de_Hunt_a_la_luz_de_las_distintas_corrientes_generativistas).
- Di Tullio, A. (2000). Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el Aula*, nº 4, 7-28.
- Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein*, 24 (2011/2), 173-198.
- Espinet, L.E. (1992). *Índices de madurez sintáctica en escritores profesionales puertorriqueños*. Tesis doctoral inédita. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Hernández, G., Duarte, G. y Espejo, M. (2013). La madurez sintáctica en español de los estudiantes de los dos primeros y los dos últimos semestres de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. *Lenguaje*, 41 (2013/1), 17-34.
- Herrera Lima, M.E. (1991). *Madurez sintáctica en escolares de la Ciudad de México. Análisis preliminar*, en Humberto López Morales (ed.): *La enseñanza del español como lengua materna*. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna". Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, pp. 155-169.
- Hunt, K.W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *Research Report* Nº 3, Urbana [111]. National Council of Teachers of English.
- Hunt, K.W. (1967). Sentence structure used by superior students in grade four and twelve and by superior adults. *Cooperative Research Project* Nº 5-0313. Tallahassee [Fl], Florida State University.
- Hunt, K.W. (1970). How little sentences grow into big ones. En Lester, M. (ed.) *Readings in Applied Transformational Grammar*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- La Brant, L. (1933). A study of certain language development of children in grades four to twelve, inclusive. *Genetic Psychology Monographs* 14, 387-491.

- López Morales, H. (1986). *Enseñanza de la lengua materna*. 2ª ed. Madrid: Playor.
- Oloqui de Montenegro, L. (1991). *La investigación de la madurez sintáctica y la enseñanza de la lengua materna*, en Humberto López Morales (ed.): *La enseñanza del español como lengua materna*. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna". Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 113-130.
- Sánchez Corrales, V.M. (1998). Madurez sintáctica en niños preescolares costarricenses. *Filología y Lingüística*, XXIV (1), 113-120.
- Torres González, A.N. (1992). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Véliz, M. (1986). *Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito*. (Tesis de magister). Concepción: Universidad de Concepción.