

# Revista **Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**



FECYT-508/2025

Fecha de certificación: 30 de julio de 2021 (7ª edición)

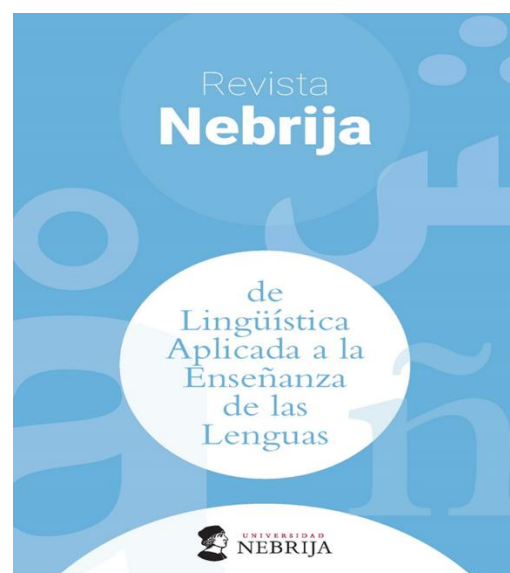
Válido hasta: 19 de diciembre de 2027

Esta revista integra los siguientes índices:

ERIH plus  
Google Scholar  
Journal Scholar Metrics  
RESH  
CIRC  
MIAR  
DICE  
LATINDEX  
InfoBase Index  
DIALNET  
CONICET  
Qualis-CAPES  
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

Reconocido por los buscadores de literatura científica de Acceso Libre y Abierto  
DOAJ  
Redalyc  
Dulcinea

Se encuentra en las siguientes bases de datos internacionales selectivas  
EBSCO - Host research databases  
Academic Search Alumni Edition  
Academic Search Complete  
Base-Search  
CNKI-scholar  
Sherpa Romeo  
ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione  
REBIUN



**Número 40**

## Equipo de redacción

### **Directora**

Dra. Susana Martín Leralta

### **Editora responsable**

Dra. María Cecilia Ainciburu

### **Editores temáticos invitados**

Ana Blanco Canales y Aránzazu Bernardo Jiménez

### **Asistente de producción**

Tahereh Arabsaeidi

### **Editores adjuntos**

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

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)

## 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

Anita Ferreira Cabrera

Universidad de Concepción, Chile

Lu Jingsheng

Shanghai International Studies University

Manel Lacorte

Universidad de Maryland

Marina Larionova

Universidad MGIMO de Moscú

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

Maria 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 17 de abril de 2026

## Sumario del Número 145o 40

### SECCIÓN TEMÁTICA

- Sentir la lengua. Construcción del espacio emocional en segundas lenguas. Presentación de las editoras invitadas** 8  
*Feeling the language. Construction of emotional space in second languages. Introduction from the Invited Editors*  
Ana Blanco Canales y Aránzazu Bernardo Jiménez
- El papel del conocimiento previo en el aprendizaje del vocabulario desde una perspectiva emocional** 19  
*The role of prior knowledge in vocabulary learning from an emotional perspective*  
Aránzazu Bernardo Jiménez y Ana Blanco Canales
- Assessing emotion in L2 writing: Validating Watson NLU with emotional vocabulary training** 37  
*Evaluación de las emociones en la escritura en L2: Validación de Watson NLU con entrenamiento de vocabulario emocional*  
María Jesús Sánchez, Elisa Pérez-García y Beatriz Bermúdez-Margaretto
- Expresión emocional en español/L2: análisis cualitativo de narrativas de enfado en hablantes bilingües** 54  
*Emotional Expression in Spanish/L2: Qualitative Analysis of Anger Narratives in Bilingual Speakers*  
Susana Dimas Cintas
- Análisis de autenticidad emocional en narrativas escritas de aprendices argelinos y franco-argelinos de español como lengua adicional** 76  
*Analysis of emotional authenticity in written narratives of Algerian and Franco-Algerian learners of Spanish as a AL*  
Hanane Ouarghi
- El espacio mental de las emociones y su organización en la adquisición del español LE en aprendices italianos** 105  
*The “mental space” of emotions and its organization in the acquisition of Spanish as a foreign language in Italian learners*  
Floriana Di Gesù
- De mis pasos en la tierra: lengua y emociones en contextos de desplazamiento** 120  
*De mis pasos en la tierra: Language and Emotions in Displacement Contexts*  
Ariadna Saiz Mingo y Carolina Castillo Ferrer

## MISCELÁNEA

- La integración del aprendizaje socioemocional en la nueva serie oficial de libros de texto de español para los estudiantes en escuelas secundarias de China** 147  
*The integration of social-emotional learning into the new official series of Spanish textbooks for secondary school students in China*  
Xinyun Ding
- La polisemia como oportunidad pedagógica: Un enfoque cognitivo del currículum de vocabulario ELE** 169  
*Polysemy as a Pedagogical Opportunity: A Cognitive Approach to the SFL Vocabulary Curriculum*  
Sara Vicente Balenciaga y Patrick Goethals
- Uniando ideas con soporte digital. Evolución del uso de conectores en inglés mediante tareas de opción múltiple** 197  
*Linking ideas with digital feedback. Development of English Connectives with multiple option tasks*  
Brenda Vargas Vega, Selene Maya Ruiz y Douglas Noel Santos Murillo
- What Counts as Academic Rigour? Epistemic Politics in the Assessment of Master of Arts Dissertations in an Algerian English as a Foreign Language Department** 219  
*¿Qué cuenta como rigor académico? Políticas epistémicas en la evaluación de las tesis de maestría en un departamento argelino de Inglés como Lengua Extranjera*  
Saida Tobbi



**Sentir la lengua. Construcción del espacio emocional en segundas lenguas.  
Presentación de las editoras invitadas**

***Feeling the language. Construction of emotional space in second languages.  
Introduction from the Invited Editors***

**Ana Blanco Canales,**

Universidad de Alcalá, [ana.blanco@uah.es](mailto:ana.blanco@uah.es)

**Aránzazu Bernardo Jiménez**

Universidad de Castilla-La Mancha, [aranzazu.bernardo@uclm.es](mailto:aranzazu.bernardo@uclm.es)

Cognición y emoción son dos dimensiones que interactúan en los procesos complejos llevados a cabo por el individuo, como la comunicación y el aprendizaje (Dolan, 2002). En ambos, el lenguaje emerge como elemento creador y portador del componente emocional que acompaña a las experiencias humanas (Lindquist et al., 2015). Ello explica que el estudio de las relaciones entre lenguaje y emoción esté experimentando un desarrollo notable en disciplinas como la lingüística, la antropología, la psicología cognitiva o las neurociencias (véanse las revisiones de Robinson y Altarriba, 2014 o Hinojosa et al., 2019, entre otras).

El componente emocional también ha adquirido creciente relevancia en la investigación aplicada sobre adquisición de segundas lenguas, posicionándose como un factor modulador crucial de los procesos de aprendizaje formal e informal. La literatura reciente demuestra que las

*Cognition and emotion are two dimensions that interact in complex processes carried out by individuals, such as communication and learning (Dolan, 2002). In both, language emerges as a creative element and carrier of the emotional component that accompanies human experiences (Lindquist et al., 2015). This explains why the study of the relationships between language and emotion is undergoing remarkable development in disciplines such as linguistics, anthropology, cognitive psychology and neuroscience (see reviews by Robinson and Altarriba, 2014, or Hinojosa et al., 2019, among others).*

*The emotional component has also become increasingly relevant in applied research on second language acquisition, positioning itself as a crucial modulating factor in formal and informal learning processes. Recent literature shows that emotions affect both linguistic performance and the effectiveness of*

emociones inciden tanto en el rendimiento lingüístico como en la eficacia de la comunicación en L2. Ello exige reconsiderar los modelos enfocados en aspectos cognitivos del aprendizaje para integrar las dimensiones afectivas (Blanco Canales y Bernardo Jiménez, 2025). Profundizar en el análisis de cómo las nuevas palabras incorporan características afectivas, especialmente en las etapas iniciales, nos puede ayudar a entender cómo se incorporan y representan las propiedades emocionales en la nueva lengua, lo que conlleva claras implicaciones en el logro de una comunicación genuina y eficaz (Hernández Muñoz y Blanco Canales, 2023).

Los estudios sobre la emocionalidad en diferentes lenguas indican que el contexto cultural en el que están inmersos los hablantes determina no solo la amplitud del vocabulario emocional, sino también la manera de percibir, experimentar y describir las emociones, por lo que cada lengua posee un espacio emocional único (Dewaele, 2010, Robinson y Altarriba, 2014). Esto ha llevado a los investigadores a interesarse por lo que ocurre con los hablantes bilingües y comprobar si el procesamiento emocional se modifica cuando las personas se comunican en una lengua extranjera (L2), en comparación con su lengua materna (L1). Diversos trabajos han mostrado que la lengua materna conserva un peso emocional mayor que la lengua aprendida posteriormente. Palabras tabú, insultos o expresiones ligadas a la infancia suelen provocar reacciones fisiológicas más intensas en la L1 que en la L2 (Harris et al., 2003). Esta diferencia no se limita al uso léxico: también se ha documentado en tareas de

*communication in L2. This requires reconsidering models focused on cognitive aspects of learning in order to integrate affective dimensions (Blanco Canales and Bernardo Jiménez, in press). A deeper analysis of how new words incorporate affective characteristics, especially in the early stages, can help us understand how affective properties are incorporated and represented in the new language, which has clear implications for achieving genuine and effective communication (Hernández Muñoz and Blanco Canales, 2023).*

*Studies on emotionality in different languages indicate that the cultural context in which speakers are immersed determines not only the breadth of their emotional vocabulary, but also the way they perceive, understand and describe emotions, so that each language has a unique emotional- y space (Dewaele, 2010, Robinson and Altarriba, 2014). This has led researchers to take an interest in what happens with bilingual speakers and to check whether emotional processing changes when people communicate in a foreign language (L2) compared to their mother tongue (L1). Various studies have shown that the mother tongue retains greater emotional weight than a language learned later in life. Taboo words, insults, or expressions linked to childhood tend to elicit more intense physiological reactions in L1 than in L2 (Harris et al., 2003). This difference is not limited to lexical use: it has also been documented in memory tasks, decision-making, and moral dilemmas (Keysar et al., 2012).*

*The most common explanation is that L1 is acquired in contexts with a strong*

memoria, toma de decisiones y dilemas morales (Keysar et al., 2012).

La explicación más frecuente apunta a que la L1 se adquiere en contextos de fuerte carga afectiva —la familia, los primeros vínculos, la socialización temprana— mientras que la L2 suele aprenderse en entornos más académicos o formales, con menor implicación emocional. Como consecuencia, las palabras de la L2 tienden a activar redes semánticas más “desencarnadas” o distantes en lo afectivo (Pavlenko, 2012). Esta reducción de la resonancia y de la respuesta emocional en la L2 restaría eficacia comunicativa, pero, al mismo tiempo, permitiría a los hablantes distanciarse del contenido, reduciendo la ansiedad (Javier y Marcos, 1989), el pudor o vergüenza (Bond y Lai, 1986) o el grado de implicación o compromiso (Cook y Dewaele, 2022).

El estudio de la expresión y percepción emocional en lenguas extranjeras revela una tensión constante entre distancia y cercanía afectiva. Se trata de un fenómeno de enorme diversidad, con resultados dispares, siendo, en algunos casos, contradictorios, lo que evidencia la enorme complejidad del tema. Así, diferentes estudios revelan que la L2 no es necesariamente menos emocional y que se encuentra atravesada por la historia personal de aprendizaje, la competencia alcanzada y los contextos de uso (Blanco Canales, 2024). Comprender estas dinámicas es fundamental para lingüistas, docentes y profesionales que trabajan en entornos bilingües o multilingües.

La dimensión emocional se revela cada vez con mayor claridad como un componente estructural de los procesos cognitivos que

*emotional charge—family, early bonds, early socialisation—while L2 is usually learned in more academic or formal settings, with less emotional involvement. As a result, L2 words tend to activate more 'disembodied' or emotionally distant semantic networks (Pavlenko, 2012). This reduction in resonance and emotional response in L2 would reduce communicative effectiveness, but at the same time, it would allow speakers to distance themselves from the content, reducing anxiety (Javier and Marcos, 1989), modesty or embarrassment (Bond and Lai, 1986) or the degree of involvement or commitment (Cook and Dewaele, 2022).*

*The study of emotional expression and perception in foreign languages reveals a constant tension between distance and emotional closeness. This is a phenomenon of enormous diversity, with disparate results, which in some cases are contradictory, highlighting the enormous complexity of the subject. Thus, different studies reveal that L2 is not necessarily less emotional, but is influenced by personal learning history, the level of proficiency achieved and the contexts of use (Blanco Canales, 2024). Understanding these dynamics is essential for linguists, teachers and professionals working in bilingual or multilingual environments.*

*The emotional dimension is increasingly recognised as a structural component of the cognitive processes involved in language learning: from attention and memory to identity construction and discourse production. This monograph stems precisely from this conviction and brings together works which, from diverse methodological and theoretical*

intervienen en el aprendizaje lingüístico: desde la atención y la memoria hasta la construcción de identidad y la producción discursiva. La presente monografía surge precisamente de esta convicción y reúne trabajos que, desde perspectivas metodológicas y teóricas diversas, abordan la intersección entre afecto, cognición y lengua. Los estudios aquí recogidos comparten un interés por comprender cómo las emociones moldean el aprendizaje léxico, la expresión escrita y oral, la autenticidad narrativa y el espacio afectivo del hablante bilingüe o aprendiz de una lengua adicional.

El volumen se abre con el trabajo de Aránzazu Bernardo y Ana Blanco (*El papel del conocimiento previo en el aprendizaje del vocabulario desde una perspectiva emocional*), en el que se plantean tres objetivos: analizar si los estímulos emocionales reducen la dependencia del conocimiento léxico previo en la adquisición de vocabulario en L2; examinar si dichos estímulos generan resultados más homogéneos entre estudiantes, actuando como mecanismo compensador; y comparar ambos patrones —relación con conocimiento previo y variabilidad de ganancias— entre condiciones de enseñanza emocional y neutra, más allá de las diferencias en rendimiento medio. La investigación previa revela que el conocimiento léxico de partida es un predictor clave en la adquisición de vocabulario en segundas lenguas, generando alta variabilidad entre aprendientes. Sin embargo, los estímulos emocionales pueden modular esta relación, reduciendo la ventaja de quienes parten con mayor nivel. Estudios sobre diseño emocional sugieren que dichos estímulos

*perspectives, address the intersection between affect, cognition and language. The studies collected here share an interest in understanding how emotions shape lexical learning, written and oral expression, narrative authenticity and the affective space of the bilingual speaker or learner of an additional language.*

*The volume opens with the work of Aránzazu Bernardo and Ana Blanco (*The role of prior knowledge in vocabulary learning from an emotional perspective*), which sets out three objectives: to analyse whether emotional stimuli reduce dependence on prior lexical knowledge in L2 vocabulary acquisition; to examine whether such stimuli generate more homogeneous results among students, acting as a compensatory mechanism; and to compare both patterns —the relationship with prior knowledge and variability in gains— between emotional and neutral teaching conditions, beyond differences in average performance. Previous research reveals that initial lexical knowledge is a key predictor in second language vocabulary acquisition, generating high variability among learners. However, emotional stimuli may modulate this relationship, reducing the advantage of those starting at a higher level. Studies on emotional design suggest that such stimuli particularly benefit learners with lower initial knowledge. Nevertheless, specific research on L2 vocabulary is scarce, so further studies are required to confirm these findings. This work therefore opens up a line of inquiry into emotion as a potential equalising mechanism in linguistically heterogeneous classrooms,*

benefician especialmente a aprendientes con menor conocimiento inicial. Aun así, la investigación específica sobre léxico en L2 es escasa, por lo que se requieren más estudios para confirmar estos hallazgos. Este trabajo abre, por tanto, una línea de reflexión sobre la emoción como posible mecanismo igualador en aulas lingüísticamente heterogéneas, invitando a indagar si el diseño emocional de los materiales puede contribuir a una experiencia de aprendizaje más equitativa.

La segunda contribución, firmada por M<sup>a</sup> Jesús Sánchez, Elisa Pérez y Beatriz Bermúdez lleva por título *Assessing emotion in L2 writing: Validating Watson NLU with emotional vocabulary training*. Las autoras plantean la evaluación del lenguaje emocional a partir de herramientas de procesamiento automático del lenguaje natural. A través de un corpus de textos autobiográficos escritos en inglés como L2 por treinta y tres universitarios españoles —antes y después de un entrenamiento en vocabulario emocional basado en la estrategia de resumen—, las autoras examinan si la herramienta Watson Natural Language Understanding (NLU) es capaz de captar de forma fiable el contenido emocional de los textos escritos. El estudio investiga cómo un entrenamiento en estrategia de resumen afecta la connotación emocional del vocabulario en producción escrita en L2. Se comparan puntuaciones de sentimiento generadas por Watson NLU con valoraciones normativas de valencia para textos escritos antes y después del entrenamiento. A partir de ahí, se analiza si ambos índices correlacionan, evaluando de esta manera la validez Watson NLU. Este trabajo abre nuevas posibilidades

*inviting investigation into whether the emotional design of materials can contribute to a more equitable learning experience.*

*The second contribution, authored by M<sup>a</sup> Jesús Sánchez, Elisa Pérez and Beatriz Bermúdez, is entitled *Assessing emotion in L2 writing: Validating Watson NLU with emotional vocabulary training*. The authors propose the assessment of emotional language using natural language processing tools. Using a corpus of autobiographical texts written in English as a second language by thirty-three Spanish university students — before and after training in emotional vocabulary based on summarising strategies— the authors examine whether the Watson Natural Language Understanding (NLU) tool is capable of reliably capturing the emotional content of written texts. The study investigates how training in summarisation strategies affects the emotional connotation of vocabulary in written L2 production. Sentiment scores generated by Watson NLU are compared with normative valence ratings for texts written before and after the training. From there, the study analyses whether both indices correlate, thereby evaluating the validity of Watson NLU. This work opens up new methodological possibilities for emotional text analysis in formal language teaching contexts, whilst contributing to the validation of an artificial intelligence tool for research purposes in the field of applied linguistics.*

*Susana Dimas presents the third study in the volume, *Emotional expression in**

metodológicas para el análisis textual emocional en contextos de instrucción formal de lenguas, al tiempo que contribuye a validar una herramienta de inteligencia artificial para fines investigadores en el campo de la lingüística aplicada.

Susana Dimas presenta el tercer estudio del volumen, *Expresión emocional en español/L2: análisis cualitativo de narrativas de enfado en hablantes bilingües*. Desde un enfoque de métodos mixtos que combina técnicas cualitativas de anotación y etiquetado con análisis cuantitativo, la investigadora analiza narrativas orales sobre experiencias personales de enfado producidas en inglés (L1) y en español (L2) por veinte universitarios estadounidenses con nivel intermedio de español en contexto de inmersión. El estudio parte de la distinción teórica entre *emotion talk* —el lenguaje que nombra y conceptualiza las emociones de forma explícita— y *emotional talk* —el lenguaje a través del cual los hablantes expresan emociones sin necesariamente nombrarlas—, y examina la presencia y frecuencia de las emociones manifestadas en ambas lenguas. Aunque las emociones son esenciales en la interacción humana, su tratamiento en el aula de L2 se ha centrado mayormente en vocabulario emocional descontextualizado. Los aprendientes pueden conocer palabras afectivas sin expresar emociones eficazmente en el discurso real. Por ello, las narrativas personales, especialmente los discursos de enfado, emergen como herramientas idóneas para estudiar la expresión emocional en L2, al combinar alta activación afectiva, condicionamiento sociocultural y construcción discursiva de actitudes. En este sentido, el trabajo

*Spanish/L2: a qualitative analysis of narratives of anger in bilingual speakers.*

*Using a mixed-methods approach that combines qualitative annotation and tagging techniques with quantitative analysis, the researcher analyses oral narratives about personal experiences of anger produced in English (L1) and Spanish (L2) by twenty American university students with an intermediate level of Spanish in an immersion context. The study is based on the theoretical distinction between emotion talk — language that explicitly names and conceptualises emotions— and emotional talk —language through which speakers express emotions without necessarily naming them— and examines the presence and frequency of emotions expressed in both languages. Although emotions are essential to human interaction, their treatment in the L2 classroom has largely focused on decontextualised emotional vocabulary. Learners may know affective words without effectively expressing emotions in real discourse. Consequently, personal narratives, particularly discourses of anger, emerge as ideal tools for studying emotional expression in L2, as they combine high affective arousal, sociocultural conditioning and the discursive construction of attitudes. In this regard, the study highlights the need to incorporate sociocultural perspectives into the analysis of emotional expression in bilingual speakers and challenges the notion that the L2 necessarily impoverishes affective expressiveness.*

*Hanane Ouarghi contributes with the paper Analysis of emotional authenticity*

subraya la necesidad de incorporar perspectivas socioculturales al análisis de la expresión emocional en hablantes bilingües y cuestiona la idea de que la L2 empobrece necesariamente la expresividad afectiva.

Hanane Ouarghi contribuye con el trabajo *Análisis de autenticidad emocional en narrativas escritas de aprendices argelinos y franco-argelinos de español como lengua adicional*. La investigación parte de un vacío detectado en la literatura especializada: la escasa atención prestada al análisis profundo de narrativas escritas en lengua adicional desde una perspectiva que supere el mero recuento léxico. Para subsanarlo, la autora desarrolla una herramienta propia de análisis del discurso emocional (Feel-text), que incluye una rúbrica de evaluación y dos escalas capaces de inferir la relación afectiva con el español y de valorar dimensiones lingüísticas y psicolingüísticas del texto. Aplicada a autobiografías escritas por ochenta y seis aprendices argelinos divididos por nivel de competencia (A2 y B2), país de residencia (Argelia y Francia) y género, la herramienta permite clasificar las narrativas según su grado de autenticidad emocional —falsa, semiauténtica o auténtica—, entendida como la expresión genuina del estado interno, sin ajustes sociales. En las narrativas de aprendices de L2, la autenticidad emerge cuando hay coherencia entre experiencia, emoción y recursos lingüísticos, exigiendo superar barreras culturales, lingüísticas y psicológicas. Este estudio constituye una aportación metodológica singular y abre perspectivas de gran relevancia para la

in written narratives by Algerian and Franco-Algerian learners of Spanish as an additional language. *The research stems from a gap identified in the specialist literature: the scant attention paid to the in-depth analysis of narratives written in an additional language from a perspective that goes beyond mere lexical counting. To address this, the author develops her own tool for the analysis of emotional discourse (Feel-text), which includes an evaluation rubric and two scales capable of inferring the affective relationship with Spanish and of assessing linguistic and psycholinguistic dimensions of the text. Applied to autobiographies written by eighty-six Algerian learners divided by proficiency level (A2 and B2), country of residence (Algeria and France) and gender, the tool allows narratives to be classified according to their degree of emotional authenticity — false, semi-authentic or authentic — understood as the genuine expression of internal state, without social adjustments. In the narratives of L2 learners, authenticity emerges when there is coherence between experience, emotion and linguistic resources, requiring the overcoming of cultural, linguistic and psychological barriers. This study constitutes a unique methodological contribution and opens up highly relevant perspectives for the teaching of Spanish as an additional language in diasporic contexts.*

*Floriana Di Gesu offers a theoretical and empirical contribution entitled The mental space of emotions and their organisation in the acquisition of Spanish as a second language by Italian learners. Drawing on a neurocognitive and*

enseñanza del español como lengua adicional en contextos diaspóricos.

Floriana Di Gesu ofrece una contribución de carácter teórico y empírico, bajo el título de *El espacio mental de las emociones y su organización en la adquisición del español LE en aprendices italianos*. Partiendo de una lectura neurocognitiva y enactiva de la experiencia afectiva, la autora propone un modelo multinivel del espacio emocional que integra tres dimensiones: el afecto nuclear de base dimensional, los procesos de conceptualización y categorización emocional guiados por la experiencia y la cultura, y los patrones de realización lingüística —léxico, fraseología, metáfora y rutinas pragmáticas—. El artículo se plantea tres objetivos: describir el espacio multinivel emocional; analizar continuidades y discontinuidades entre L1 y LE; e integrar este marco con criterios de diseño didáctico, ilustrando cómo variables afectivas influyen en elecciones lingüísticas en tareas de traducción.

Como aportación aplicada, el marco teórico se integra con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL 3.0) y se ilustra con producciones de traducción de aprendices iniciales, mostrando cómo la motivación y la ansiedad inciden en las elecciones léxicas en tareas situadas. El trabajo constituye una propuesta de síntesis ambiciosa que contribuye a fundamentar teóricamente el diseño de entornos de enseñanza emocionalmente sensibles.

El volumen se cierra con el estudio de Ariadna Saiz y Carolina Castillo (*De mis pasos en la tierra: lengua y emociones en contextos de desplazamiento*), que desplaza el foco hacia un contexto de aprendizaje

*enactment-based interpretation of affective experience, the author proposes a multi-level model of emotional space that integrates three dimensions: dimensionally based core affect; processes of emotional conceptualisation and categorisation guided by experience and culture; and patterns of linguistic realisation—lexicon, phraseology, metaphor and pragmatic routines. The article sets out three objectives: to describe the multi-level emotional space; to analyse continuities and discontinuities between L1 and L2; and to integrate this framework with instructional design criteria, illustrating how affective variables influence linguistic choices in translation tasks.*

*As an applied contribution, the theoretical framework is integrated with the principles of Universal Design for Learning (UDL 3.0) and illustrated with translation outputs from early-stage learners, showing how motivation and anxiety affect lexical choices in situated tasks. The work constitutes an ambitious synthesis that contributes to the theoretical foundation of the design of emotionally sensitive teaching environments.*

*The volume concludes with the study by Ariadna Saiz and Carolina Castillo (*De mis pasos en la tierra: lengua y emociones en contextos de desplazamiento*), which shifts the focus to a particularly sensitive learning context: the classroom for adult migrant learners. Drawing on Blumer's symbolic interactionism and Foucault's concept of discursive subjectivity, the authors propose the multisensory literary text as*

especialmente sensible: el aula de formación de personas adultas migradas. Apoyándose en el interaccionismo simbólico de Blumer y en el concepto foucaultiano de subjetividad discursiva, las autoras proponen el texto literario multisensorial como activador de emociones y evocaciones capaces de movilizar las destrezas productivas en lengua española. El diseño de la intervención parte de la lectura comunitaria de un texto autobiográfico del escritor Francisco Ayala —extraído del libro *De mis pasos en la tierra* (1998)— en el que el autor rememora su infancia en el exilio. A partir de esa lectura compartida, seis mujeres migradas residentes en España redactan textos testimoniales sobre sus propias celebraciones añoradas. El análisis de las producciones busca identificar las representaciones recurrentes que vinculan imaginarios culturales distintos, así como evaluar el potencial del acto rememorativo como vía de acercamiento significativo a la lengua meta. Más allá de los resultados concretos, el trabajo reivindica un enfoque vivencial y emocionalmente comprometido para la enseñanza de lenguas con población migrante, poniendo en valor la memoria como recurso pedagógico y la experiencia del desplazamiento como punto de partida para la construcción de significados compartidos.

Los seis trabajos reunidos en este volumen trazan un panorama diverso y complementario de la investigación actual sobre emoción y lengua. La variedad de sus enfoques —experimental, computacional, cualitativo, teórico, etnográfico—refleja la riqueza metodológica de un campo en expansión y la multiplicidad de los fenómenos que en él convergen. Todos los

*a catalyst for emotions and evocations capable of mobilising productive skills in the Spanish language. The intervention is designed around a group reading of an autobiographical text by the writer Francisco Ayala —taken from the book *De mis pasos en la tierra* (1998)— in which the author recalls his childhood in exile. Following this shared reading, six migrant women living in Spain write testimonial texts about their own longed-for celebrations. The analysis of these texts seeks to identify recurring representations that link different cultural imaginaries, as well as to evaluate the potential of the act of remembrance as a meaningful approach to the target language. Beyond the specific results, the work advocates an experiential and emotionally engaged approach to language teaching with migrant populations, highlighting memory as a pedagogical resource and the experience of displacement as a starting point for the construction of shared meanings.*

*The six studies brought together in this volume paint a diverse and complementary picture of current research on emotion and language. The variety of their approaches—experimental, computational, qualitative, theoretical, ethnographic—reflects the methodological richness of an expanding field and the multiplicity of phenomena that converge within it. All the studies share, however, a fundamental conviction: that addressing the affective dimension of language learning is not merely one methodological option among others, but a necessary condition for gaining a deep understanding of how*

estudios comparten, sin embargo, una convicción de fondo: que atender a la dimensión afectiva del aprendizaje lingüístico no es una opción metodológica entre otras, sino una condición necesaria para comprender en profundidad cómo las personas aprenden, usan y se apropian de las lenguas.

*people learn, use and appropriate languages.*

## Agradecimientos

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación coordinado *La construcción del espacio emocional como elemento modulador del proceso de aprendizaje de español como lengua adicional y su impacto en la comunicación* (EMOSPACE - PID2022-138973OB-C21), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Agencia Estatal de Investigación.

## Referencias bibliográficas / References

- Blanco Canales, A. (2024). Modelos de valoración afectiva del léxico del español como segunda lengua. *Revista signos: estudios de lingüística*, 57, 116, 652–677.
- Blanco Canales, A. y Bernardo Jiménez, A. (2025). Estímulos emocionales en el contexto de aprendizaje y su efecto en la memoria léxica. *Revista Electrónica De Lingüística Aplicada*, 24(1), 199–216. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.717>
- Bond, M. and Lai, T.-M. (1986). Embarrassment and code-switching into a second language. *Journal of Social Psychology*, 126, 2, 179–186
- Cook, S. R., and Dewaele, J.M. (2021). ‘The English language enables me to visit my pain’. Exploring experiences of using a later-learned language in the healing journey of survivors of sexuality persecution. *International Journal of Bilingualism*, 26(2), 125-139. <https://doi.org/10.1177/13670069211033032>
- Dewaele, J.M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke. England: Palgrave Macmillan.
- Dolan, R. J. (2002). Emotion, Cognition, and Behavior. *Science*, 298, 1191–1194.
- Harris, C. L., Ayçiçeği, A. and Gleason, J. B. (2003). Taboo Words and Reprimands Elicit Greater Autonomic Reactivity in a First Language Than in a Second Language. *Applied Psycholinguistics*, 24, 561–579. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000286>
- Hernández Muñoz, N. y Blanco Canales, A. (2023). Emotional factors of early vocabulary in Spanish as a second language. *Bilingualism*, 26, 3, 476–489

- Hinojosa, J. A., Moreno, E. M. and Ferré, P. (2019). Affective neurolinguistics: Towards a framework for reconciling language and emotion. *Language, Cognition and Neuroscience*, 49, 1–27. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-1006-3>
- Javier, R. and Marcos, L. (1989). The role of stress on language independence and code-switching phenomena. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 5, 449–472.
- Keysar, B., Hayakawa, S. L., and An, S. G. (2012). The foreign-language effect: thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological science*, 23(6), 661–668. <https://doi.org/10.1177/0956797611432178>
- Lindquist, K. A., MacCormack, J. K. and Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology* 6, Article 444. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Pavlenko, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition? *International Journal of Psychology* 47, 405–428. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.743665>.
- Robinson, C. and Altarriba, J. (2014). The interrelationship between emotion, cognition, and bilingualism. *Yearbook of the Poznan Linguistic Meeting* 1, 103–117.

### **El papel del conocimiento previo en el aprendizaje del vocabulario desde una perspectiva emocional**

#### ***The role of prior knowledge in vocabulary learning from an emotional perspective***

Aránzazu Bernardo Jiménez<sup>a</sup>, Ana Blanco Canales<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Castilla-La Mancha, [aranzazu.bernardo@uclm.es](mailto:aranzazu.bernardo@uclm.es)

<sup>b</sup> Universidad de Alcalá, [ana.blanco@uah.es](mailto:ana.blanco@uah.es)

#### Resumen

Este estudio examina el papel de los estímulos emocionales en el aprendizaje léxico de una segunda lengua, considerando no solo la ganancia media, sino también la relación entre conocimiento léxico previo, aprendizaje y variabilidad interindividual. Mediante un diseño cuasi-experimental con pretest y posttest, se compararon dos condiciones de enseñanza: una presentación del vocabulario con estímulos emocionales y otra neutra. Los resultados muestran que la condición emocional presenta una tendencia hacia mayores ganancias léxicas, aunque sin alcanzar significación estadística convencional. Asimismo, el conocimiento léxico previo emerge como un predictor significativo del rendimiento posterior. Aunque la interacción entre conocimiento previo y condición tampoco resulta significativa, el patrón observado sugiere de forma preliminar una posible atenuación de la dependencia del aprendizaje respecto al nivel inicial en la condición emocional. No se encontraron diferencias significativas en la variabilidad interindividual de las ganancias. En conjunto, los hallazgos apuntan a un posible efecto facilitador y modulador.

Palabras clave. Aprendizaje de segundas lenguas, memoria léxica, estímulos emocionales, conocimiento previo, diseño instruccional.

#### Abstract

*This study examines the role of emotional stimuli in second language lexical learning, considering not only mean gains but also the relationship between prior lexical knowledge, learning outcomes, and interindividual variability. Using a quasi-experimental pretest–posttest design, two instructional conditions were compared: vocabulary presentation with emotional stimuli and a neutral presentation. The results show that the emotional condition exhibits a tendency toward greater lexical gains, although without reaching conventional statistical significance. Furthermore, prior lexical knowledge emerges as a significant predictor of subsequent performance. Although the interaction between prior knowledge and condition is also not significant, the observed pattern preliminarily suggests a possible attenuation of the dependence of learning on initial proficiency level in the emotional condition. No significant differences were found in the interindividual variability of gains. Overall, the findings point to a possible facilitative and moderating effect of emotion.*

*Keywords.* Foreign language learning, lexical memory, emotional stimuli, prior knowledge, instructional design.

DOI: 10.26378/rnlael2040674

Recibido: 25/02/2026 - Aprobado: 22/03/2026

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### 1. Introducción

La relación entre emoción y aprendizaje lingüístico ha sido tradicionalmente abordada desde una perspectiva facilitadora, en la que los contextos y estímulos emocionales que intervienen en el aula se conciben como variables que incrementan el rendimiento medio de los aprendientes. No obstante, investigaciones recientes en psicología cognitiva o neurociencia afectiva sugieren un efecto más profundo, más cualitativo, de la emoción en los aspectos cognitivos utilizados frecuentemente en el aula como la atención, la memoria, la toma de decisiones o la interacción social (Immordino-Yang y Damasio, 2007) y esto tiene consecuencias directas en los resultados de aprendizaje.

En el ámbito del aprendizaje léxico en segundas lenguas, el conocimiento previo se ha identificado como uno de los predictores o condición facilitadora fundamental más consistentes de la adquisición de nuevo vocabulario ya que este conocimiento léxico inicial determina cómo de profundo va a ser el procesamiento cognitivo (Hulstijn, 2001; Nation, 2013). Estos estudios coinciden en señalar que los aprendientes con un repertorio inicial más amplio tienden a beneficiarse en mayor medida de las intervenciones didácticas, lo que suele dar lugar a distribuciones de ganancia asimétricas, de manera que una misma experiencia de aprendizaje léxico produce mejoras muy desiguales, beneficiando mucho a algunos aprendices y poco o nada a otros. En este sentido, el léxico ya conocido de partida genera una elevada variabilidad interindividual. Este fenómeno resulta especialmente relevante en contextos de aula de segundas lenguas, caracterizados habitualmente por niveles de competencia heterogéneos.

Por otro lado, diversos estudios han mostrado que los estímulos emocionalmente relevantes influyen en los procesos de atención y memoria, modulando la relación entre conocimiento previo y resultados de aprendizaje. La activación emocional puede reforzar la codificación y consolidación de la información, atenuando la dependencia del conocimiento previo declarativo o conceptual (LaBar y Cabeza, 2006). Así, los procesos cognitivos pueden verse reforzados por la activación emocional incluso cuando el conocimiento previo es limitado (Kensinger y Schacter, 2008). En consecuencia, la interacción entre estructuras emocionales y cognitivas del cerebro puede interpretarse como un modulador de la dependencia del aprendizaje respecto a las representaciones previas, lo que abre la posibilidad de que la emoción reduzca la brecha entre aprendientes con distintos niveles.

Más recientemente, distintos trabajos en el ámbito de la psicología educativa y del diseño instruccional han comenzado a examinar si la incorporación de estímulos emocionalmente relevantes durante la instrucción puede modificar la relación entre el conocimiento previo del alumnado y los resultados de aprendizaje. En concreto, estudios experimentales sobre diseño emocional en el aprendizaje multimedia indican una interacción entre conocimiento previo y estímulos emocionales, lo que sugiere que la relación entre conocimiento previo y aprendizaje varía en función de la presencia de dichos estímulos (Chiu et al., 2020; Shanguan et al., 2020). En Chiu et al. (2020), el diseño emocional visual de materiales (colores y formas) modula la relación entre conocimiento previo y aprendizaje en tareas de comprensión: mientras que en el diseño

neutro el conocimiento previo se asocia a un mejor rendimiento, esta ventaja desaparece, e incluso se invierte, cuando se introducen estímulos emocionales. Los aprendientes con bajo conocimiento previo muestran mejoras significativas en comprensión, mientras que los estudiantes con un nivel más avanzado no muestran mejoras e incluso rinden peor. Este efecto de regulación, sin embargo, no se observa en tareas de recuerdo, donde el diseño con estímulos emocionales visuales beneficia al rendimiento independientemente del nivel de conocimiento previo. Sería de interés continuar examinando si otro tipo de estímulos, más sociales, tendrían un efecto diferenciado.

Una de las aportaciones que pueden encontrarse desde esta perspectiva social, es la investigación de Huangfu et al. (2025). Este estudio muestra que el entusiasmo del profesor modula la relación entre conocimiento previo y aprendizaje. En ausencia de entusiasmo, el conocimiento previo predice el aprendizaje de manera más marcada, mientras que, ante los estímulos, los estudiantes con bajo conocimiento previo, mejoran su atención y rendimiento, reduciéndose la brecha respecto a los estudiantes con mayor nivel inicial. Así, el estímulo emocional no anula el efecto del conocimiento previo, pero atenúa su peso diferencial, beneficiando a quienes parten de un menos conocimiento.

A partir de estos estudios y considerando que la literatura en adquisición de segundas lenguas —y, en particular, en el aprendizaje léxico— ha prestado escasa atención a si estos estímulos son capaces de atenuar la influencia del conocimiento léxico inicial o de reducir la variabilidad interindividual en las ganancias de aprendizaje, se percibe una laguna relevante que el presente estudio pretende abordar.

En el ámbito específico del aprendizaje léxico de una segunda lengua, la mayor parte de los estudios se ha centrado en comparar medias de rendimiento. No obstante, en trabajos como el de Blanco Canales y Bernardo Jiménez (2025) se avanzan algunos hallazgos al no encontrar un efecto significativo del nivel de competencia inicial sobre los resultados del aprendizaje final, por lo que podría pensarse que estímulos emocionalmente relevantes pueden facilitar el aprendizaje del léxico independientemente del nivel de conocimiento previo. Se abren, quizás, en este sentido nuevas posibilidades para explorar cómo las experiencias emocionales en el aula interactúan con distintos mecanismos de memoria dirigiendo la atención a la relación entre conocimiento previo y ganancia léxica, así como a la homogeneidad o dispersión de los resultados, para lo que necesariamente habría que realizar más estudios que permitan confirmar los resultados.

En este contexto, el presente estudio se plantea tres objetivos complementarios. El primer objetivo consiste en examinar si la incorporación de estímulos emocionalmente relevantes modula la relación entre el conocimiento léxico previo y la adquisición del nuevo vocabulario en segunda lengua, independientemente del nivel de competencia lingüística. En términos concretos, se analiza si el aprendizaje mediado por emoción muestra una menor dependencia del nivel de conocimientos léxicos previo, lo que se reflejaría en correlaciones más débiles entre el vocabulario previo y la ganancia léxica.

El segundo objetivo se centra en analizar la variabilidad interindividual de los resultados de aprendizaje. Más allá del rendimiento medio, se examina si la presencia de estímulos emocionales conduce a una distribución más homogénea de las ganancias léxicas, reduciendo las diferencias entre estudiantes. Esta aproximación podría plantear un marco teórico a explorar sobre la emoción como un posible mecanismo de compensación cognitiva, capaz de amortiguar las desigualdades derivadas del conocimiento previo en la adquisición de segundas lenguas. En contextos educativos, este efecto, si se diera, podría interpretarse como una función igualadora parcial, especialmente relevante en aulas con perfiles de competencia diversos.

El tercer objetivo consiste en comparar estos dos comportamientos – la relación entre conocimiento previo y aprendizaje, y la homogeneidad de las ganancias léxicas – entre dos tipos de enseñanza: una basada en la presentación del vocabulario vinculada a estímulos emocionalmente relevantes y otra basada en una presentación neutra. Este objetivo permite identificar si los patrones de adquisición difieren entre ambas condiciones, incluso en ausencia de diferencias sustanciales en las medias de rendimiento.

Así, las preguntas de investigación que dirigen este planteamiento son:

- 1) ¿La incorporación de estímulos emocionalmente relevantes en el diseño instruccional sugiere alguna posible modificación en la relación entre el conocimiento léxico previo y la ganancia léxica en el aprendizaje de vocabulario en segundas lenguas?
- 2) ¿Se asocia la presencia de estímulos emocionalmente relevantes a una menor variabilidad interindividual en las ganancias léxicas, en comparación con una enseñanza sin componente emocional?
- 3) ¿Difieren los patrones de adquisición léxica —en términos de la relación entre conocimiento previo y aprendizaje, así como de la homogeneidad de las ganancias— entre una enseñanza basada en estímulos emocionalmente relevantes y una enseñanza basada en una presentación neutra del vocabulario?

De este modo, el estudio se sitúa en una perspectiva enfocada a valorar el efecto de la emoción en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas como factor regulador de la memoria léxica. Desde una perspectiva aplicada, los resultados pueden ofrecer criterios para el diseño de prácticas didácticas que, además de favorecer la adquisición de vocabulario atiendan a la diversidad del aula y promuevan patrones de aprendizaje más equilibrados entre los estudiantes, función principal del quehacer docente.

## **2. Estado de la cuestión**

### **2.1. La integración entre emoción y cognición en los procesos de aprendizaje y el diseño instruccional**

La investigación contemporánea sobre el aprendizaje ha consolidado la idea de que la emoción constituye un componente estructural de la cognición y no un mero acompañamiento motivacional del procesamiento de la información. Desde distintos enfoques de la psicología cognitiva, la psicología educativa y la neurociencia, se ha

demostrado que los estados emocionales influyen de manera sistemática en procesos centrales para el aprendizaje, como la atención selectiva, la regulación cognitiva, la memoria y la autorregulación, incluso en tareas que no presentan contenido afectivo explícito (Pessoa, 2008).

En el ámbito de la memoria, numerosos estudios han evidenciado que la activación emocional puede alterar tanto la codificación como la consolidación y la recuperación de la información. Revisiones como la de Tyng et al. (2017) indican que los estímulos con carga emocional tienden a beneficiarse de una mayor retención a largo plazo en comparación con estímulos neutros, aunque este efecto depende del tipo de emoción, de su intensidad y del contexto de aprendizaje.

Desde la psicología educativa, la teoría Control-Valor de las Emociones de Logro (Control-Value Theory of Achievement Emotions), propuesta por Pekrun (2006), ha subrayado el papel de las emociones académicas en la autorregulación del aprendizaje. Estas emociones influyen en la motivación, en el uso de estrategias cognitivas y en el rendimiento académico, modulando no solo la disposición del estudiante hacia la tarea, sino también la calidad del procesamiento cognitivo durante el aprendizaje. En esta misma línea, se ha mostrado que los estados emocionales positivos suelen asociarse con una mayor persistencia, una exploración cognitiva más flexible y un uso más eficaz de estrategias de aprendizaje profundo (Boekaerts, 2011).

En el ámbito del aprendizaje multimedia, el diseño emocional se conceptualiza como el uso intencional de rasgos perceptivos del material de clase (p. ej. colores cálidos, formas antropomórficas, elementos estéticos) con el objetivo de inducir o sostener estados afectivos positivos que actúan como procesos motivacionales y atencionales, sin introducir información conceptual adicional (Plass y Kaplan, 2016; Plass et al., 2014). La evidencia empírica indica que este tipo de estímulos facilita el procesamiento cognitivo y el aprendizaje, en línea con modelos que integran componentes cognitivos y afectivos como la Cognitive-Affective Theory of Learning with Media (CATLM) (Um et al., 2012; Mayer, 2020). Desde esta perspectiva los estímulos emocionales del diseño instruccional pueden entenderse como apoyos atencionales adicionales que guían la asignación de recursos cognitivo.

Por otro lado, las denominadas interacciones aptitud-tratamiento (ATI) y el etiquetado como expertise reversal effect defienden que no todos los aprendientes se benefician igual de los mismos apoyos instruccionales, en nuestro caso, emocionales. Para estudiantes con un menor conocimiento previo este apoyo puede activar la implicación necesaria para aprender, mientras que, en aquellos con un conocimiento más avanzado, ese mismo apoyo puede resultar redundante o interferir en un procesamiento ya eficiente.

En conjunto, los estudios convergen en señalar que la emoción interviene en el aprendizaje a través de múltiples vías —atencionales, mnésicas y autorregulatorias— y que su influencia no se limita a incrementar el aprendizaje bajo un efecto uniforme, sino que modulan el peso del conocimiento previo en el aprendizaje. Este marco proporciona una base sólida para examinar el papel de la emoción como regulador del

aprendizaje en distintos dominios, incluido el aprendizaje léxico y la adquisición de segundas lenguas.

### **2.2. Conocimiento previo y aprendizaje: el papel del vocabulario inicial en el procesamiento, la instrucción y el aprendizaje en L2**

La relación entre conocimiento previo y aprendizaje ha sido ampliamente documentada en la psicología cognitiva y la investigación educativa. Desde enfoques constructivistas y cognitivistas, el aprendizaje se concibe como un proceso de integración de nueva información en estructuras de conocimiento ya existentes, de modo que las representaciones previas del aprendiz desempeñan un papel central en la comprensión, la retención y la transferencia del conocimiento (Bransford et al., 2000).

Uno de los principios tradicionales más citados en este ámbito es la afirmación de Ausubel (1968) de que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”. Desde esta perspectiva, el conocimiento previo actúa como un marco interpretativo que guía la atención, facilita la elaboración semántica y permite establecer conexiones significativas entre la información nueva y la ya almacenada en la memoria a largo plazo. Cuando estas estructuras previas son ricas y bien organizadas, el aprendizaje tiende a ser más profundo, estable y transferible.

La psicología cognitiva ha explicado este fenómeno a través de modelos de activación de esquemas y redes semánticas. Según estos modelos, el conocimiento previo reduce la carga cognitiva asociada al procesamiento de nueva información, ya que permite automatizar ciertos procesos básicos y liberar recursos atencionales para operaciones de mayor nivel, como la inferencia o la integración conceptual (Sweller et al., 2011). En consecuencia, los aprendientes con mayores conocimientos iniciales suelen beneficiarse de manera desproporcionada de una misma experiencia instruccional.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, el conocimiento previo ha sido identificado de forma consistente como uno de los predictores más robustos del aprendizaje, especialmente en relación con el dominio léxico inicial (Qian, 2002; Stæhr, 2009; Webb, 2015).

Un conjunto significativo de investigaciones ha puesto de relieve que un mayor repertorio léxico inicial permite procesar el input lingüístico de manera más eficiente, favoreciendo la comprensión y la integración semántica. Por ejemplo, Milton (2009) identifica el alcance del vocabulario inicial como un predictor consistente del rendimiento lingüístico general, observando que un léxico amplio ya interiorizado facilita un procesamiento más rápido, automatizado y con menor carga cognitiva.

Asimismo, estudios de adquisición incidental mediante técnicas de eye-tracking han mostrado que los aprendientes con mayor vocabulario previo fijan la mirada de manera más efectiva sobre ítems desconocidos, procesan el input con mayor profundidad y activan más rápidamente asociaciones semánticas, lo que revela una optimización clara del procesamiento (Pellicer-Sánchez, 2016).

Un segundo bloque de trabajos evidencia que el conocimiento léxico inicial no solo optimiza el procesamiento, sino que amplifica los beneficios obtenidos de las experiencias instruccionales, dando lugar a ganancias educativas desiguales entre aprendientes. En el marco de la lectura extensiva, Horst (2005) observó que los aprendientes con mayor vocabulario previo lograban incrementos léxicos más sustanciales aun cuando participaban en las mismas actividades y recibían idéntica exposición al input. Este patrón se replica en estudios longitudinales, como el de Webb y Chang (2015).

De forma complementaria, investigaciones centradas en la relación entre vocabulario y comprensión auditiva indican que los aprendientes con mayor vocabulario inicial no solo comprenden más, sino que extraen más información útil para el aprendizaje, reforzando la tendencia a resultados asimétricos (Stæhr, 2009).

Desde modelos cognitivos del aprendizaje de vocabulario, se ha argumentado que la incorporación de nuevas unidades léxicas depende en gran medida de la capacidad del aprendiz para relacionar la información nueva con representaciones previas ya existentes en la memoria (Hulstijn, 2001; Nation, 2013). En consecuencia, las intervenciones didácticas tienden a beneficiar en mayor medida a los estudiantes con niveles iniciales más altos, produciendo trayectorias de desarrollo divergentes.

### **2.3 Hacia un marco integrador: la emoción como modulador del conocimiento previo**

A la luz de la literatura revisada, puede proponerse un marco teórico integrador en el que la emoción se conceptualiza como un modulador del aprendizaje léxico, capaz de influir tanto en el rendimiento medio como en la relación entre conocimiento previo y ganancia. Desde este enfoque, la emoción no sustituye al conocimiento previo ni elimina su influencia, pero puede atenuar su peso relativo al activar mecanismos atencionales y mnésicos que no dependen exclusivamente de las representaciones declarativas existentes.

Este planteamiento permite articular los hallazgos procedentes de la neurociencia afectiva, la psicología cognitiva y la investigación educativa, ofreciendo una base teórica sólida para explorar empíricamente si la incorporación de estímulos emocionalmente relevantes conduce a patrones de adquisición léxica más equilibrados. Así, el estudio del papel regulador de la emoción en el aprendizaje léxico en segundas lenguas se sitúa en una línea de investigación emergente y teóricamente fundamentada.

### **3. Metodología**

El estudio adopta un diseño cuasi-experimental con medidas pretest–postest y dos condiciones de enseñanza entre sujetos: una condición experimental, en la que la presentación del vocabulario se acompaña de estímulos emocionalmente relevantes, y una condición de control, basada en una presentación neutra del mismo contenido léxico.

La muestra está compuesta por 32 estudiantes anglófonos de español, distribuidos en un grupo experimental y un grupo de control. Todos los participantes realizaban un curso intensivo de verano (Universidad de Castilla-La Mancha) y presentaban un nivel A2 (N = 16) o B2 (N = 16) según el MCER. El nivel fue determinado mediante una prueba multinivel aplicada al inicio del curso. Todos los estudiantes firmaron un consentimiento informado.

La asignación a las condiciones de enseñanza se realizó en el contexto natural del curso intensivo y, por tanto, no fue estrictamente aleatoria, sino que siguió la organización de los grupos de aula existentes en el programa académico. Sin embargo, ambos niveles están representados en las dos condiciones de enseñanza (control: N = 10; emocional: N=22). El conocimiento léxico previo se incorporó al modelo de regresión para controlar las diferencias iniciales entre los estudiantes, de modo que la comparación entre las dos condiciones de enseñanza reflejara únicamente el efecto de la intervención y no variaciones preexistentes en el nivel de vocabulario.

Se emplearon tres instrumentos principales: 1. una secuencia didáctica estructurada en actividades de activación de conocimientos previos, dos secciones de vocabulario con ejercicios de presentación, memorización y uso, y una tarea final; 2. un listado previo de vocabulario (pretest), compuesto por 35 términos del ámbito de la restauración, de los cuales se seleccionaron 26 para el análisis; 3. ejercicios de recogida de datos (postest) que seguían diferentes dinámicas de recuperación léxica (reconocimiento del término, asociación con una imagen y uso en contexto).

Para operacionalizar las variables, se calculó una media de recuperación por bloque de vocabulario a partir de las tareas realizadas por cada participante, considerando las respuestas no emitidas como valores perdidos. Dado que estos vacíos (valores perdidos) reflejan la ausencia de recuperación léxica, no se aplicaron procedimientos de imputación, puesto que estas respuestas forman parte del propio resultado de la tarea. La distribución de estos valores se examinó para comprobar que no se concentraban en una condición específica, y el análisis se realizó con los casos disponibles.

Las puntuaciones de ambos bloques se integraron posteriormente en un índice global de rendimiento postest en una escala de 0 a 26. El conocimiento previo se operacionalizó como el número total de palabras objetivo identificadas correctamente en el pretest (0-26). La variable dependiente es la ganancia léxica, operacionalizada como la diferencia entre el postest y el pretest. Como factor de variación se consideró la condición de enseñanza (experimental y de control). Los estímulos emocionales se aplicaron únicamente en el grupo experimental y estos consistieron, por un lado, en una anécdota autobiográfica narrada por el docente y, en segundo lugar, se introdujo un estímulo sensitivo mediante la degustación de un dulce.

La recogida de datos se llevó a cabo en dos sesiones. En la primera, los estudiantes realizaron el test de conocimiento léxico previo y, a continuación, se desarrolló la secuencia didáctica. La segunda sesión, realizada una semana después, se destinó a la evaluación de la memoria léxica, a través de una batería de ejercicios.

Con el objetivo de examinar el efecto de los estímulos emocionales, no solo el rendimiento medio, sino también el posible papel de la emoción como modulador en la relación entre conocimiento previo y aprendizaje, así como la variabilidad interindividual de los resultados, se llevaron a cabo análisis de regresión que incluyeron términos de interacción entre la condición de enseñanza y el conocimiento léxico previo, junto con análisis comparativos de correlaciones y de dispersión de las ganancias léxicas entre condiciones.

Este enfoque metodológico permite evaluar si la incorporación de estímulos emocionalmente relevantes modifica los patrones de adquisición léxica y contribuye a una distribución más homogénea del aprendizaje, más allá de posibles diferencias en las medias de rendimiento.

#### **4. Resultados**

Los análisis que se presentan a continuación tienen como objetivo examinar cómo la incorporación de estímulos emocionalmente relevantes en la enseñanza del vocabulario influye no solo en la ganancia léxica media, sino también en la relación entre el conocimiento léxico previo y el aprendizaje, así como en la distribución de los resultados entre los estudiantes. De manera progresiva, los distintos análisis profundizan en un mismo objetivo general: determinar si la emoción actúa como un factor regulador del aprendizaje léxico, capaz de modificar la dependencia del rendimiento respecto al nivel inicial y de dar lugar a patrones de adquisición más homogéneos en comparación con una enseñanza neutra.

Con el fin de examinar si la incorporación de estímulos emocionalmente relevantes modula la relación entre el conocimiento léxico previo y el número de palabras nuevas aprendidas, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple con término de interacción (modelo de moderación) (Tabla 1). Este enfoque analítico permite determinar no solo si cada variable predice el aprendizaje de manera independiente, sino también si la relación entre el conocimiento inicial y la ganancia léxica varía en función de la condición de aprendizaje vinculada o no a estímulos emocionales. La variable dependiente fue la ganancia léxica (postest - pretest), definida como el número de palabras nuevas correctamente recuperadas tras la intervención, ya que esta medida refleja de forma directa el aprendizaje atribuible a la propuesta didáctica vinculado a una condición de aprendizaje con o sin estímulos emocionales. Como variables predictoras se incluyeron: (a) el conocimiento léxico previo (centrado en su media para facilitar la interpretación), dado su papel ampliamente documentado como factor relevante en la adquisición; (b) la condición de aprendizaje (0 = sin estímulos emocionales; 1 = con estímulos emocionalmente), correspondiente a la manipulación experimental; y (c) el término de interacción entre ambas variables, introducido específicamente para comprobar si la emoción modifica la relación entre el nivel inicial y el aprendizaje logrado (conocimiento previo x condición de aprendizaje).

Tabla 1. Regresión lineal entre conocimiento léxico previo, ganancia léxica y condición de aprendizaje

Nota. Variable dependiente: Ganancia léxica

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	<i>t</i>	<i>p</i>	IC del 95% para B		Estadísticas de colinealidad	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$			Límite inferior	Límite superior	Tolerancia	VIF
(Constante)	14.495	1.297		11.173	<.001	11.838	17.153		
Interacción	-.742	.392	-.382	-1.891	.069	-1.546	.062	.564	1.772
Pretest	.968	.254	.808	3.816	<.001	.449	1.488	.514	1.947
Condición de aprendizaje	2.789	1.552	.291	1.797	.083	-.391	5.969	.878	1.139

El modelo global ha resultado significativo,  $F(3, 28) = 5.14$ ,  $p = .006$ , y explica el 35.5% de la varianza del rendimiento ( $R^2 = .355$ ;  $R^2$  ajustado = .286), lo que, en contextos educativos, constituye un efecto de magnitud moderada.

Dada la proximidad de algunos resultados que se exponen a continuación al umbral tradicional de significación estadística ( $p < .05$ ), su interpretación se realiza con cautela y atendiendo a las recomendaciones metodológicas recientes sobre el uso de los valores  $p$  en investigación. En este sentido, diversos autores han subrayado que el umbral de .05 constituye una convención y que la evidencia empírica no debe interpretarse de manera estrictamente dicotómica, sino considerando el contexto del estudio, la magnitud de los efectos y la coherencia teórica (Wasserstein et al., 2019; Amrhein et al., 2019). Desde esta perspectiva, los resultados que se sitúan próximos al nivel convencional de significación se interpretan como evidencia sugestiva o preliminar, susceptible de ser confirmada en investigaciones futuras con mayor potencia estadística, más que como pruebas concluyentes de efecto.

El pretest es el predictor más relevante y es el único que resulta claramente significativo. Se observa que por cada palabra adicional que el participante conocía en el pretest, la ganancia léxica aumenta en 0.968 palabras. El coeficiente estandarizado ( $\beta = .808$ ) revela que es un predictor realmente potente lo que permite interpretar que, cuanto mayor es el conocimiento léxico previo, mayor es el número de palabras nuevas aprendidas.

Con respecto a la condición de aprendizaje ( $B = 2.789$ ,  $\beta = .291$ ,  $p = .083$ ), se aprecia que los participantes expuestos a estímulos emocionales obtienen de media 2.789 palabras más de ganancia que los de la condición sin estímulos en términos descriptivos, pero este efecto no alcanza significación estadística ( $p = .083$ ). Por tanto, no hay evidencia suficiente para concluir que la condición emocional produce mayor ganancia léxica por sí sola.

En la variable de interacción, el tamaño y signo negativo del coeficiente ( $B = -0.742$ ;  $p = .069$ ), indica una reducción del efecto en el grupo experimental, ya que cuando la condición de aprendizaje con estímulos interactúa con el conocimiento previo se observa una reducción del efecto del pretest. No obstante, la interacción solo alcanza

significación marginal ( $p = .069$ ), aunque muestra una tendencia que sugiere que la influencia del conocimiento previo podría ser menor cuando se introducen estímulos emocionales.

El tamaño del efecto asociado al término de interacción ( $f^2 = 0.13$ ) indica un efecto pequeño-moderado. No obstante, un análisis de potencia post hoc sugiere que la muestra actual ( $N = 32$ ) ofrece una potencia limitada para detectar efectos de interacción de esta magnitud, lo que obliga a interpretar el resultado como preliminar.

Como conclusión de este primer objetivo, los resultados indican que el conocimiento previo, léxico en este caso concreto, es un predictor fuerte y significativo del rendimiento posterior en ambos grupos, pero, se advierte un posible efecto modulador, no concluyente, ante la presencia de la emoción en el aprendizaje: el conocimiento léxico previo predice un alto rendimiento final en un aprendizaje sin estímulos, mientras que el aprendizaje con estímulos emocionales, la influencia del punto de partida muestra una tendencia a ser menor. Del mismo modo, aunque la interacción solo alcanza significación marginal, la dirección y magnitud del efecto mostrado, junto con su coherencia teórica, sugieren que esta tendencia merece ser considerada y comprobada en futuras investigaciones con mayor potencia estadística.

Con respecto a cómo se distribuyen las ganancias léxicas entre los estudiantes se llevó a cabo un análisis descriptivo con el fin de explorar su distribución y variabilidad en función de la condición de enseñanza –presencia o ausencia de estímulos emocionales– (Figura 1).

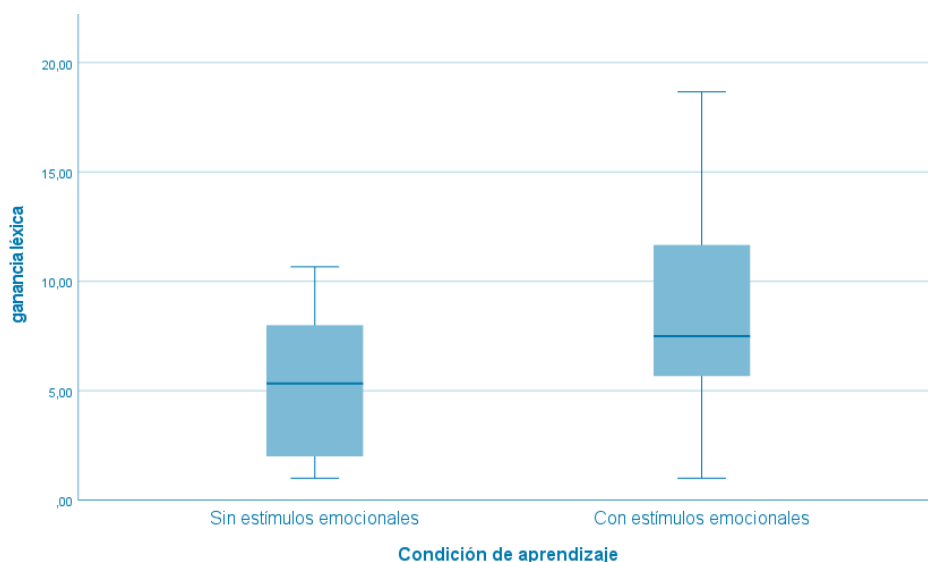


Figura 1. Distribución y variabilidad de ganancia léxica en función de la condición de enseñanza

A nivel descriptivo, el grupo con estímulo emocional mostró una mayor dispersión aparente, reflejada en un rango intercuartílico y una amplitud total superiores respecto al grupo de control. No obstante, la prueba de Levene para la igualdad de varianzas no resultó significativa,  $F(1, 30) = 0.25$ ,  $p = .621$ . Además, el tamaño del efecto asociado fue muy pequeño ( $\eta^2 = .008$ ), lo que indica que la diferencia en la dispersión de las

ganancias léxicas entre condiciones es prácticamente nula. En consecuencia, aunque visualmente el grupo experimental parece más heterogéneo, los datos no permiten afirmar que la incorporación de estímulos emocionales haya modificado de forma sistemática la dispersión de las ganancias léxicas. Por tanto, estos resultados sugieren que la condición emocional se asocia a mayores ganancias promedio, pero no a una reducción significativa de la variabilidad interindividual en comparación con la enseñanza neutra. En este sentido, aunque el grupo con estímulo emocional presenta ganancias medias superiores, la ausencia de diferencias significativas en la variabilidad indica que dicho estímulo no actúa como un mecanismo igualador de los resultados de aprendizaje. Es decir, la mejora observada en la condición emocional no se traduce en una reducción de las diferencias entre estudiantes, sino más bien en un incremento general del rendimiento. Por tanto, los datos sugieren que la incorporación de estímulos emocionalmente relevantes puede favorecer el aprendizaje léxico en términos promedio, pero no modifica de manera significativa la dispersión de las ganancias entre aprendientes con distintos perfiles iniciales.

Los resultados obtenidos en los objetivos 1 y 2 apuntan a que la incorporación de estímulos emocionalmente relevantes influye en la ganancia léxica y muestra un patrón hacia un efecto moderador en la relación entre conocimiento previo y aprendizaje, no así en la distribución de los resultados.

Con el fin de profundizar en estos hallazgos y ofrecer una visión integrada del aprendizaje léxico, el objetivo 3 se centra en la comparación de los patrones de adquisición entre la enseñanza emocional y la neutra. En particular, se analizan conjuntamente la relación entre el conocimiento léxico previo y la ganancia léxica, así como la variabilidad interindividual de los resultados, con el propósito de determinar si la emoción media en las trayectorias de aprendizaje más allá de los efectos medios observados. En otras palabras, se analiza cómo se distribuye esa ganancia según el conocimiento previo y entre individuos a partir de la aparición o no de estímulos emocionales en el aula de idiomas.

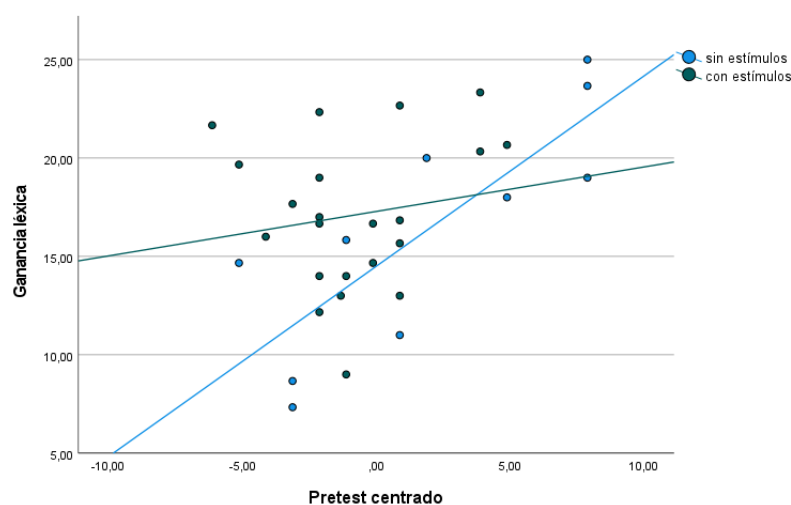


Figura 2. Patrones de ganancia léxica y variabilidad interindividual en función del conocimiento previo y la condición de enseñanza

La Figura 2 permite observar que el efecto de la emoción no se limita a una posible diferencia en las ganancias medias. Además, los datos sugieren un posible patrón diferencial compatible con un efecto modulador entre conocimiento léxico previo y el rendimiento posterior, cuya confirmación requiere estudios futuros con mayor potencia estadística. En la condición neutra, la pendiente claramente pronunciada indica que el nivel inicial actúa como un predictor robusto de la ganancia léxica: a mayor conocimiento previo, mayor incremento en los resultados de aprendizaje. En contraste, en la condición con estímulos emocionales la pendiente se atenúa de forma visible, evidenciando que el rendimiento final depende en menor medida del punto de partida. Este patrón es compatible con un efecto de moderación, en el que la emoción debilita la fuerza de la asociación entre conocimiento previo y aprendizaje, alterando así la trayectoria de adquisición más allá de los efectos medios. No obstante, la dispersión vertical de las puntuaciones alrededor de ambas rectas de regresión no muestra una reducción apreciable en la condición emocional, lo que indica que la variabilidad interindividual se mantiene relativamente estable. En conjunto, estos hallazgos sugieren que la emoción puede tener un efecto modulador en la dependencia estructural del aprendizaje respecto al nivel inicial —haciendo el progreso menos sensible a las diferencias de partida— sin producir necesariamente una homogeneización de los resultados entre aprendices.

### 5. Discusión

El presente estudio ha analizado el papel de los estímulos emocionalmente relevantes en la adquisición de vocabulario en español/L2, atendiendo no solo al rendimiento, sino también a los patrones de aprendizaje subyacentes. En particular, se ha examinado si la incorporación de un componente emocional no explícito modifica la relación entre el conocimiento léxico previo y la ganancia léxica, así como si influyen en la variabilidad interindividual de los resultados.

Los análisis de regresión realizados indican que la ganancia léxica depende de manera clara del conocimiento léxico de partida. Estos resultados están en consonancia con estudios clásicos sobre aprendizaje del vocabulario en L2, que lo identifican como un determinante central de la profundidad de procesamiento y del rendimiento. Así, trabajos como los de Hulstijn (2001) y Nation (2013) muestran que el tamaño del vocabulario que un aprendiz ya posee influye en la facilidad con que puede incorporar nuevas palabras. Esto se debería a que un vocabulario más amplio proporciona una base cognitiva más sólida para inferir significados, procesar nuevas entradas y consolidarlas en la memoria. Desde una perspectiva cognitiva, este resultado refuerza la idea de que las representaciones previas facilitan la integración semántica y la consolidación de nuevas unidades léxicas, favoreciendo trayectorias de aprendizaje divergentes cuando los niveles de partida son heterogéneos.

La relación entre conocimiento previo y emoción constituye el eje central de la primera pregunta de investigación. Los resultados muestran que, en presencia de estímulos emocionales, la influencia del conocimiento previo sobre la recuperación léxica final se atenúa en comparación con la observada en la condición de aprendizaje neutra. No obstante, este patrón debe interpretarse con cautela a partir de los datos de

significación estadística. Estos resultados se alinean con la premisa de que los procesos cognitivos relevantes para el aprendizaje (atención, memoria, toma de decisión) están profundamente influidos por la emoción. En este sentido, Immordino-Yang y Damasio (2007) argumentan que el aprendizaje académico depende del entrelazamiento entre procesos afectivos y cognitivos, lo que respalda nuestra interpretación de la emoción como posible mecanismo compensador que reduce el peso esperado del repertorio léxico inicial en los resultados. Nuestros resultados son, igualmente, consistentes con las afirmaciones de LaBar y Cabeza (2006) y Kensinger y Schacter (2008), para quienes la activación emocional potencia la codificación y la consolidación de la memoria, incluso cuando el conocimiento previo es limitado. Ello explica por qué los participantes del estudio logran mayores ganancias en la condición emocional, pese a las diferencias en su nivel de partida.

Los estímulos emocionales incorporados a la presentación del vocabulario facilitarían la construcción de representaciones más profundas y memorables, en la misma línea que lo encontrado por Um et al. (2012) o Chiu et al. (2020), quienes señalan que elementos visuales o contextuales diseñados para inducir afecto positivo pueden incrementar la motivación, el interés y, en muchos casos, el rendimiento, especialmente cuando se consideran tareas complejas de aprendizaje. En la misma línea, investigaciones específicas sobre aprendizaje léxico en contextos emocionales en L2 han mostrado que los contextos afectivamente significativos facilitan la adquisición, la retención y la recuperación de nuevo vocabulario en L2 (p. ej., Turrero-García y Faber, 2018; Blanco Canales y Bernardo Jiménez, 2025), y que tanto la valencia léxica como la contextual pueden influir en la memoria del léxico meta (Kanazawa, 2023), lo que refuerza nuestra visión de la emoción como regulador de la memoria léxica.

La segunda pregunta de investigación buscaba averiguar si existe alguna relación entre la presencia de estímulos emocionalmente relevantes y la variabilidad interindividual en las ganancias léxicas. El análisis realizado no evidenció diferencias significativas entre condiciones. Aunque el grupo con estímulo emocional presentó mayores ganancias promedio, no se observó una reducción estadísticamente significativa de la dispersión de los resultados. En consecuencia, la emoción no parece desempeñar una función igualadora clara en términos de homogeneidad de las ganancias léxicas. Este hallazgo matiza la hipótesis de un posible mecanismo compensatorio que sugieren trabajos como los de Um et al. (2012), Chiu et al. (2020) o Plass y Kalyuga (2019) sobre el diseño emocional en el aprendizaje, pues destacan que los efectos de la afectividad se manifiestan de forma heterogénea entre estudiantes e influye de forma selectiva en distintos componentes del rendimiento (por ejemplo, calidad de la comprensión, persistencia o esfuerzo cognitivo), lo que convertiría la emoción en un factor modulador de la variabilidad interindividual más que en un nivelador absoluto.

Respecto a la tercera pregunta -sobre la relación entre estímulos emocionales y patrones de adquisición léxica- la consideración conjunta de conocimiento previo, ganancia léxica y dispersión de resultados permite perfilar mejor el papel regulador de la emoción. La enseñanza neutra se asocia a una relación más marcada entre nivel de partida y ganancia, pero no a una mayor dispersión. En contraste, la enseñanza con estímulos emocionalmente relevantes presenta una relación más atenuada entre

conocimiento previo y ganancia, lo que sugiere trayectorias de aprendizaje más equilibradas entre estudiantes con distintos niveles de partida, aunque no se observe ningún efecto diferenciador sobre la dispersión respecto a la enseñanza neutra.

En conjunto, los resultados permiten sostener que la emoción actúa principalmente como facilitador del rendimiento medio y, de manera preliminar, como posible modulador de la relación entre conocimiento previo y aprendizaje. Se afirma, que el conocimiento previo funciona como predictor, pero no es determinista, pues, aunque existe esa asociación, no siempre implica que quienes más saben aprenderán proporcionalmente más. Varios estudios muestran que factores como la frecuencia de exposición, las características de las palabras (p. ej., concreción, familiaridad) y las estrategias de aprendizaje también median el efecto del conocimiento previo (Mulder et al., 2019). No obstante, la evidencia empírica no respalda una función compensatoria ni una reducción significativa de la variabilidad interindividual. Estos hallazgos contribuyen a matizar el marco teórico integrador propuesto, subrayando la necesidad de investigaciones futuras con mayor tamaño muestral y diseños que permitan aislar con mayor precisión las condiciones bajo las cuales la emoción puede ejercer un efecto diferencial en el aprendizaje léxico en L2.

### **6. Conclusiones**

El presente estudio ha analizado el papel de los estímulos emocionalmente relevantes en el aprendizaje léxico de una segunda lengua desde una perspectiva que integra emoción, conocimiento previo y variabilidad interindividual.

En primer lugar, los resultados confirman la importancia del conocimiento léxico previo como predictor significativo del rendimiento posterior, reforzando la evidencia acumulada en la literatura sobre adquisición de vocabulario en L2. Este hallazgo subraya el peso estructural de las representaciones iniciales en los procesos de integración y consolidación léxica.

En segundo lugar, la incorporación de estímulos emocionalmente relevantes se asocia a mayores ganancias léxicas promedio y muestra una tendencia compatible con un posible efecto modulador en la relación entre conocimiento previo y aprendizaje. En concreto, los resultados sugieren una posible atenuación de la dependencia del rendimiento respecto al nivel inicial en la condición emocional, aunque la evidencia empírica no permite afirmarlo de manera concluyente.

Por último, no se observaron diferencias significativas en la variabilidad interindividual de las ganancias entre condiciones, lo que indica que la presencia de estímulos emocionales no modifica de forma sistemática la dispersión de los resultados de aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos sugieren que la emoción puede contribuir a optimizar el rendimiento léxico promedio y apuntan a un posible papel modulador en la relación entre conocimiento previo y aprendizaje, mientras que no se observa un efecto diferencial sobre la variabilidad interindividual de las ganancias.

## Agradecimientos

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

## Referencias bibliográficas

- Amrhein, Valentin, Greenland, Sander y McShane, Blake (2019). Scientists rise up against statistical significance. *Nature*, 567(7748), 305–307. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-00857-9>
- Ausubel, David P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Blanco Canales, Ana y Bernardo Jiménez, Aránzazu (2025). Estímulos emocionales en el contexto de aprendizaje y su efecto en la memoria léxica. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 24(1), 199–216. <https://doi.org/10.58859/rael.v24i1.717>
- Boekaerts, Monique (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). Routledge.
- Bransford, John D., Brown, Ann. L. y Cocking, Rodney R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Chiu, Thomas K. F., Jong, Morris S. Y. y Mok, Ida A. C. (2020). Does learner expertise matter when designing emotional multimedia for learners? *Educational Technology Research and Development*, 68, 2305–2320. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09775-4>
- Horst, Marlise (2005). Learning L2 Vocabulary through Extensive Reading: A Measurement Study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382. <https://doi.org/10.3138/cmlr.61.3.355>
- Huangfu, Q., He, Q., Luo, S., Huang, W. y Yang, Y. (2025). Does teacher enthusiasm facilitate students' chemistry learning in video lectures regardless of students' prior chemistry knowledge levels? *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(1). <https://doi.org/10.1111/jcal.13116> Digital Object Identifier (DOI)
- Hulstijn, Jan H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning. In Peter Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258–286). Cambridge University Press.
- Immordino-Yang, M. Helen y Damasio, Antonio (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind Brain and Education* 1(1), 3. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kanazawa, Yu (2023). Lexical and contextual emotional valence in foreign language vocabulary retention: An experimental study and the Deep Epistemic Emotion Hypothesis. *The Mental Lexicon*, 18(3). <https://doi.org/10.1075/ML.23001.KAN>
- Kensinger, Elisabeth A. y Schacter, Daniel L. (2008). Memory and emotion. In Michael Lewis, Jeanne M. Haviland-Jones, & Lisa Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed.). Guilford Press.
- LaBar, Kevin S. y Cabeza, Roberto (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(1), 54–64. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn1825>
- Mayer, Richard E. (2020). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Milton, James (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.

- Mulder, Evelien, Vande Ven, Marco, Segers, Eliane y Verhoeven, Ludo (2019). Context, word, and student predictors in second language vocabulary learning. *Applied Psycholinguistics*, 40(1):137-166. <http://doi:10.1017/S0142716418000504>
- Nation, Paul (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Pekrun, Reinhard (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pellicer-Sánchez, Ana (2016). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(1), 97–130. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000224>
- Pessoa, Luiz (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(2), 148–158. <https://doi.org/10.1038/nrn2317>
- Plass, Jan L. y Kalyuga, Slava (2019). Four ways of considering emotion in cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 31, 339–359. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09473-5>
- Plass, Jan L. y Kaplan, Ulas (2016). Emotional design in digital media for learning. In Sharon Tettegah y Martin Gartmeier (Eds.), *Emotions, technology, design, and learning* (pp. 131–161). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801856-9.00007-4>
- Plass, Jan L., Heidig, Steffi., Hayward, Elizabeth, Homer, Bruce y Um, Enjoon (2014). Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning. *Learning and Instruction*, 29, 128–140. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.02.006>
- Qian, David D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance. *Language Learning*, 52(3), 513–536. <http://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>
- Shangguan, Chenyu, Gong, Shaoying, Guo, Yawei, Wang, Xia y Lu, Jiamei (2020). The effects of emotional design on middle school students' multimedia learning. *Educational Psychology*, 40(4), 1076–1095. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1714548>
- Stæhr, Lars Stenius (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 577–607. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990039>
- Sweller, John, Ayres, Paul y Kalyuga, Slava (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Turrero-García, María y Faber, Andie (2018). El efecto del cariz emocional en el aprendizaje léxico de la L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12(25), 96–118. <https://doi.org/10.26378/rnlael1225220>
- Tyng, Chai M., Amin, Hafeez U., Saad, Mohamad N. M. y Malik, Aamir S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Um, Eunjoon, Plass, Jan L., Hayward, Elizabeth O. y Homer, Bruce D. (2012). Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 485–498. <https://doi.org/10.1037/a0026609>
- Wasserstein, Ronald L., Schirm, Allen L. y Lazar, Nicole A. (2019). Moving to a world beyond “p < 0.05”. *The American Statistician*, 73(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00031305.2019.1583913>
- Webb, Stuart y Chang, Anna C. S. (2015). How does prior word knowledge affect vocabulary learning progress? *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 651–675. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000606>

### Méritos según el sistema CRediT

Supervisión: ABC; Conceptualización: ABJ; Revisión bibliográfica: ABJ; Metodología: ABC; Validación: ABJ; Gestión de datos: ABJ; Análisis formal: ABJ; Supervisión: ABC; Redacción del borrador original: ABJ, ABC; Revisión y edición: ABJ

## Assessing emotion in L2 writing: Validating Watson NLU with emotional vocabulary training

### *Evaluación de las emociones en la escritura en L2: Validación de Watson NLU con entrenamiento de vocabulario emocional*

María Jesús Sánchez <sup>a</sup>, Elisa Pérez-García <sup>b</sup>, Beatriz Bermúdez-Margaretto<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Salamanca, [mjs@usal.es](mailto:mjs@usal.es)

<sup>b</sup> Universidad de Salamanca, [elisapg@usal.es](mailto:elisapg@usal.es)

<sup>c</sup> Universidad de Salamanca, [bermudezmargaretto@usal.es](mailto:bermudezmargaretto@usal.es)

#### Abstract

Affective word values have been widely studied across languages, often focusing on isolated words due to the difficulty of assessing emotionality in texts. This study examines whether written emotional content can be reliably captured using a specific software tool (Watson Natural Language Understanding). Thirty-three Spanish undergraduates wrote 150-word autobiographical texts in their L2 (English) before and after training with emotional vocabulary. Normative valence ratings of content words obtained in the pre- and post-training phases were compared with sentiment scores generated by Watson NLU. Strong positive relations were found between sentiment and normative valence scores in both phases, with stronger relations at post-training. Regression analyses confirmed that sentiment scores significantly predicted normative valence. Importantly, while normative valence did not differ between phases, sentiment scores increased after training. These results suggest that Watson NLU is a valid and sensitive tool for assessing emotionality in written language and its modulation through training during text writing.

Keywords. Emotion, bilingualism, sentiment, valence, emotional training

#### Resumen

*Los valores afectivos de las palabras se han estudiado ampliamente en distintas lenguas, a menudo centrándose en palabras aisladas debido a la dificultad de evaluar la emocionalidad en los textos. Este estudio analiza si el contenido emocional escrito puede captarse de forma fiable mediante Watson Natural Language Understanding. Treinta y tres universitarios españoles escribieron textos autobiográficos de 150 palabras en su L2 (inglés) antes y después de un entrenamiento en vocabulario emocional. La valencia normativa de las palabras de contenido se comparó con las puntuaciones de sentimiento generadas por Watson NLU. Ambas medidas mostraron correlaciones positivas y fuertes en las fases pre- y post-entrenamiento, siendo mayores tras el entrenamiento. Los análisis de regresión confirmaron que las puntuaciones de sentimiento predijeron significativamente la valencia normativa. Aunque no se observaron cambios en la valencia normativa, las puntuaciones de sentimiento aumentaron tras el entrenamiento, lo que indica la sensibilidad de la herramienta a la modulación emocional del lenguaje durante la escritura de textos.*

*Palabras clave. Emoción, bilingüismo, tono emocional, valencia, entrenamiento emocional*

DOI: 10.26378/rnlael2040659

Recibido: 09/01/2026 - Aprobado: 1/04/2026

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### 1. Introduction

Word emotionality has been investigated in first (L1) and second (L2) languages (Imbault et al., 2021; Warriner et al., 2013) by means of different measures: subjective ratings (Dewaele, 2004; Pavlenko, 2005), more objective, behavioral data (response times or accuracy rates during reading or word categorization), or physiological (skin conductance, Harris, 2004; Harris et al., 2006) and neurophysiological indices (neural responses, Opitz & Degner, 2012). This research has shown that emotional words are perceived and evaluated as more emotionally extreme (i.e., more positive or negative) in L1 than in L2 (Caldwell-Harris, 2015; Ferré et al., 2010, Sánchez et al., 2025) and that their processing is more automatic and effortful in the L1 too, leading to higher physiological reactivity (skin conductance, electromyography, pupillometry) and increased or faster brain responses (Conrad et al., 2011; Fan et al., 2018; Foroni, 2015; Opitz & Degner, 2012; Toivo & Scheepers, 2019; Winskel, 2013). Although results in the production domain are scarcer, recent evidence also shows higher emotional verbal fluency in L1 than L2 (Lam & Mardquardt, 2022) as well as more diverse emotional vocabulary during L1 than L2 text production (Pavlenko & Driagina, 2007, Kyriakou et al., 2024; Vidal Noguera & Mavrou, 2025). Similarly, gestures usage has been reported during the retelling of emotional experiences in L1 than L2 (Emir Özder et al., 2023). Overall, this research systematically highlights that L2 speakers tend to experience their L2 as less emotional.

Nonetheless, there is still no unanimous conclusion on the reduced emotional sensitivity in L2 (see, for instance, lack of L1-L2 differences in Eilola & Havelka, 2010; Kazanas & Altarriba, 2016), with various factors such as age of L2 acquisition, proficiency and exposure potentially modulating the L2 emotionality (Conrad et al., 2011; Opitz & Degner, 2011). In this line of research, the common reduced emotionality in L2 has been attributed to weaker associations between words and their emotional contexts, largely due to fewer meaningful encounters with those words (Pavlenko, 2012). Unlike L1, L2 is often learned in formal instructional contexts such as the school or university, where language use tends to be less spontaneous and less embedded in emotionally rich interactions. As a result, the limited exposure to words in socially and affectively meaningful contexts has been proposed as a key factor underlying the lower emotional resonance in L2.

From this perspective, it is reasonable to hypothesize that increasing the number of such encounters and embedding learning in richer emotional contexts—as implemented in the present study—may help counteract this reduced emotionality. In this sense, this study aims to examine whether a pedagogical intervention enhances the emotional content of learners' written production by increasing meaningful encounters with emotional vocabulary and promoting deeper lexical-semantic processing. Among the instructional strategies that may help enhance emotionality in L2 within formal learning contexts, the summary strategy appears particularly relevant. Summarizing involves reducing a source text to its essential ideas and therefore requires a demanding higher-order cognitive process in which learners synthesize content and identify the most relevant information (Khoshsima & Rabani Nia, 2014). This complex task engages both cognitive and metacognitive operations, including scanning,

skimming, inferencing, and information construction (Keck, 2006; Mokeddem & Houcine, 2016), making reading and writing closely interdependent. Previous research has shown that the use of summarization promotes reading comprehension, writing development, and vocabulary acquisition (Keck, 2014; Shokrpour et al., 2013; Stevens et al., 2019; Hsiang et al., 2020), likely because it encourages deeper lexical-semantic processing. Such effortful processing may strengthen the mental representation of L2 words and facilitate vocabulary learning, including emotionally charged lexical items. Thus, it was expected that producing personal summaries of texts containing both positive and negative emotional content would increase learners' encounters with emotional vocabulary in meaningful contexts, and that this repeated, elaborative engagement would promote a stronger integration of emotional language in L2.

When assessing emotional content in written texts, two complementary approaches can be adopted: focusing on the emotional value of individual words or analysing emotion at the level of the text as a whole. Previous studies on emotional processing in L2 have predominantly examined isolated words (Kousta et al., 2009; Opitz & Degner, 2012; Palazova et al., 2011), whereas evidence at sentence or text level remains comparatively limited (Tang & Ding, 2024; Sheikh & Titone, 2016; Vidal Noguera & Mavrou, 2025; Kyriakou et al., 2024), largely because capturing the emotional tone of an entire text is methodologically more complex. To address this limitation, the present study also explores whether emotional content in written production in L2 can be captured using recently developed AI-based tools, specifically IBM Watson Natural Language Understanding (hereafter, Watson NLU<sup>1</sup>). This natural language processing system extracts meaning from both structured and unstructured language data and can provide information about sentiment expressed in text. Unlike traditional approaches based solely on lexical items, this tool estimates sentiment at the phrase or text level, assigning a score on a continuum from negative to positive (from -1 to +1), thereby allowing the analysis of the overall emotional tone conveyed in a text rather than only the valence of isolated words.

At this point, it is worth clarifying the distinction between lexical valence analysis and sentiment analysis carried out at single-word or text level, respectively. Lexical valence refers to the affective polarity associated with individual words along a bipolar continuum from negative to positive, traditionally derived from normative affective databases such as those developed by Warriner et al. (2013) in L1 English. These databases provide emotional ratings for isolated words based on native-speaker judgments, while comparable L2 norms for bilinguals and foreign language learners remain scarce (Imbault et al., 2021). By contrast, sentiment refers to the overall evaluative attitude or emotional tone expressed by the writer toward a topic within discourse, making it inherently context-sensitive. Although the terms emotion and sentiment are sometimes used interchangeably, emotion typically refers to internal affective states, whereas sentiment reflects how those states are linguistically conveyed in context. From this perspective, sentiment analysis may offer a more naturalistic way of assessing emotional tone in writing, because it evaluates meaning at text level rather than assigning normative polarity to lexical items (Taherdoost & Madanchian, 2023). In addition, AI-based tools like Watson NLU provide important methodological advantages: they enable consistent, replicable analysis of large text samples and reduce

the degree of subjectivity associated with manual coding procedures (Pérez-García & Sánchez, 2020).

Regarding Watson-based sentiment tools, the earlier version of Watson NLU, IBM Watson Tone Analyzer, has been shown to be particularly useful for examining emotional features of language in diverse contexts. For example, Maleki et al. (2023) investigated whether financial incentives influence the production of health-related content on social media by comparing posts from Steemit, a platform that rewards user participation, with posts from Reddit, where no such incentives are provided. Their analysis showed that posts written in the incentive-based environment displayed a more confident and analytical language style, were less tentative, and expressed more joy and less negativity than those published on the non-incentivized platform. Similarly, Steffens et al. (2021) used Watson Tone Analyzer to examine whether the source of funding influences how medical research findings are written. By examining emotional features in the texts—such as expressions of anger, fear, joy, and sadness—as well as language style (for example, whether the writing sounded more analytical, confident, or cautious), they found that studies without commercial funding tended to use language that reflected more fear and a more impersonal tone than commercially funded studies. Langerhuizen et al. (2021) also analysed patients' online comments about healthcare providers and found that comments characterized by joy and confidence were associated with higher service ratings, whereas sadness and tentativeness were linked to lower evaluations.

This tool has also been applied in the field of music. Marouf et al. (2019), for instance, analysed a large corpus of English song lyrics and classified them according to both language style (analytical, confident, tentative) and emotional tone (anger, fear, joy, sadness). Extending this line of work, Somse et al. (2022) combined tone detection with voice analysis to identify users' emotional states and subsequently recommend music that matched their mood. More practical research has been done on neuromotor disability to help dependent people (Jain & Verma, 2020). The authors presented a solution to control the movement of people who speak clearly but cannot walk because of their disability, and proposed a machine-learning based methodology to detect emotion from speech to help people to interact better with their surroundings. Likewise, Gain and Hotti (2017) suggested that emotional tones and linguistic patterns extracted from text may also contribute to assessing personality traits and social tendencies. Taken together, these findings demonstrate the usefulness of Watson-based language analysis tools and indicate that they are sufficiently robust to capture emotional and linguistic variation in written discourse in domains as diverse as healthcare, social media, music, and scientific communication.

However, despite this potential, most previous applications of Watson tools have been developed outside the fields of philology and language teaching, which highlights the novelty of applying this tool to the study of emotional content in L2 written production. Nonetheless, a recent study (Sánchez et al., under review) applied this software to examine the effects of two instructional strategies—summary and guessing—on emotional writing performance in L2 English. In that study, learners' written productions before and after the intervention were analysed using Watson Tone

Analyzer to quantify the emotional tone of each text. Although the intervention did not produce statistically significant changes in overall emotional writing performance—measured as the average score of four emotional dimensions (anger, fear, joy, and sadness)—it did lead to a reduction in the analytical tone of the texts produced by both experimental groups. In this way, the tool made it possible to identify that both teaching strategies were similarly effective in encouraging learners to write in a less analytical and comparatively more affective manner.

Based on this rationale, the main aim of the present study was to further investigate possible changes in the emotional content of L2 written texts following specific instruction based on the summary strategy<sup>2</sup>. It was expected that the summary-based training would modulate the emotional content in L2 written production. Consequently, changes after training were expected to be reflected in both normative valence scores and sentiment scores. More specifically, the study aimed to test the validity of Watson NLU for measuring emotional language in written texts. It was hypothesized that sentiment scores (generated by Watson) would correlate with and predict mean normative valence scores (obtained from affective ratings traditionally used in L2 research) of the L2 written texts collected both before and after the teaching instruction.

## **2. Method**

### **2.1. Participants**

A group of Spanish undergraduate students (n=33, 7 males, Mage= 18.27) enrolled in the English Studies degree (University of Salamanca, Spain) participated in this study. They were B2-level English students (Council of Europe, 2018) who volunteered to participate in the research. This was done to inform participants about the study and to obtain permission to use their data anonymously and in aggregated form-administered to account for the study that was being carried out and to request permission so that their data could be used globally, never individually.

### **2.2. Procedure**

Participants wrote an autobiographical text (approximately 150 words) in their L2 (English) before (pretest) and after instruction (posttest) with emotional language (see section Instruction for more details).

#### **2.1.1. Pretest and Posttest**

In the pretest phase, students wrote about a dream (150 words) they had had in approximately 30 minutes. In the posttest phase, they wrote another short text (150 words) about a personal experience (30 minutes); this phase took place two weeks after the instruction sessions to measure long-term effects. The topics were chosen to generate texts in which participants felt inclined to use emotional vocabulary and expressions through the retelling of subjective autobiographical experiences (Pavlenko, 2012). These activities were administered online through the students' virtual campus.

## 2.1.2. Instruction

Instruction was provided in two 50-minute sessions one week apart, and the tasks participants completed during these two sessions were paper-based. In the first instruction session, a text adapted from a blog post was used to address negative, high-arousal emotions related to anger (see Appendix 1). Participants were first asked to read the text to become familiar with the words and emotional expressions, and then they were asked to summarize it. They were advised to outline the main ideas before summarizing the text to help them paraphrase and rephrase ideas. While writing the summary they could look at the text, and guidance and support were always provided by the instructor, in order to motivate the participants and make them feel more confident (Méndez López, 2016).

In the second instruction session, the input text used was adapted from a blog post on positive (pleasant) feelings (see Appendix 2). The procedure was the same as in the first session. Participants read and summarized the text, and while writing the summary they were allowed to look at the text and were encouraged to ask any questions.

The fact that the first text dealt with negative emotions (session 1) and the second with positive emotions (session 2) did not jeopardize the validity of the research because in the pre- and posttest participants were not directed towards positivity or negativity and could express themselves freely with the emotional terms learned in the instruction sessions.

## 2.3. Data analyses

A quasi-experimental pretest / posttest design (Larson-Hall, 2010; Rogers & Révész, 2020) was used to examine the effect of the teaching summary strategy on students' emotional L2 writing performance (cf., Sánchez et al., 2026, where this design was applied to test the effect of teaching strategies on vocabulary learning in EFL).

Students' texts were analyzed using two different yet complementary indices: lexical valence scores derived from a normative database and sentiment scores obtained through automated sentiment analyses by means of Watson NLU software tool. For the lexical valence analysis, each text produced in the pre- and post-instruction phases was first corrected for spelling and tokenized. Once all the words from each text were extracted, the content words (nouns, adjectives, verbs, and adverbs) were selected and lemmatized. Thus, words were reduced to their base form (e.g., singular nouns and infinitive verb forms) in order to facilitate matching with the normative database. Then, valence scores for each lexical item were obtained from the set of English affective norms provided by Warriner et al. (2013), which provides ratings on emotional valence of a large set of words, in on a scale ranging from 1 (very negative) to 9 (very positive). Nonetheless, content words that were not present in the database were excluded from the analysis (23.69% of the words in the pretest texts and 23.87% in the posttest texts). For each text in both phases, the mean valence score was computed by averaging the valence ratings extracted across all content words, providing an index of the affective polarity of the lexical items used in the text. This measure captures the emotional characteristics of the vocabulary, rather than the evaluative tone of the discourse as a whole. For descriptive purposes, the proportion of valenced words in each text was also extracted as an index of emotional vocabulary density. Following common practices in

previous studies, words with valence scores  $\geq 6$  and  $\leq 4$  were classified as emotional, and their proportion relative to the total number of words matched with the normative database was calculated for each text.

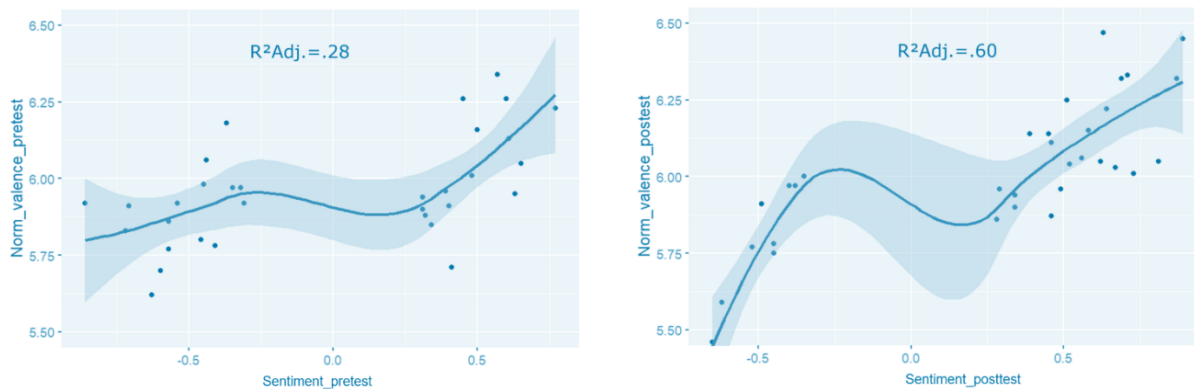
Regarding sentiment, scores for each text in pre- and posttest phases were automatically generated by Watson NLU tool. The system applies machine-learning models trained on large text corpora to analyze the linguistic features in the input text, providing a computational estimation for the emotional tone expressed in the text. The resulting sentiment scores range from -1 to 1, where values closer to 1 indicate a more positive tone, values closer to -1 reflect a negative tone, and values around 0 indicate a more neutral evaluative tone. Therefore, whereas lexical valence operates at the level of individual words, sentiment scores indicate the overall polarity of texts as a whole, taking into account the linguistic context in which words appear.

Then, two different analyses were carried out with both normative valence and sentiment scores obtained for the texts. First, to determine the relationship between sentiment and normative valence scores, correlational and regression analyses were carried out. Thus, Pearson correlations were computed between both sentiment and normative valence scores, separately for written texts obtained in pre- and posttest phases. Then, regression analyses were carried out considering sentiment scores as predictor or independent variable, and mean valence scores as dependent variable, separately conducted for texts written in the pre- and posttest phases. Second, to determine the effect of the specific training, paired-sample t-tests were performed to contrast written L2 texts in pre- and post-training phases, separately considering normative valence and sentiment scores. Statistical analyses were conducted with the SPSS package (IBM, version 23) and the R software (Core Team, 2021) was used to plot and visualize results by means of ggplot2 package (Wickham, 2016) implemented in R Studio (version 2022.02.0).

### 3. Results

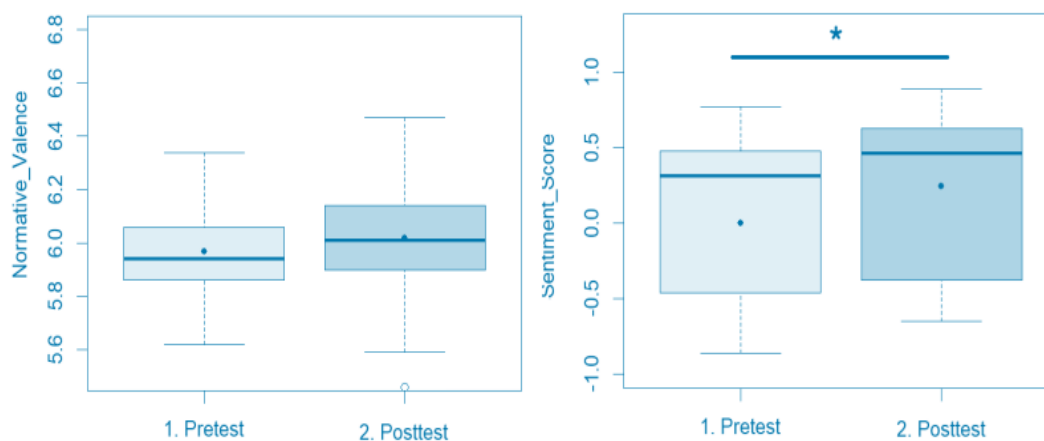
Correlational analyses conducted between sentiment and normative valence scores obtained in the pretest phase demonstrated a strong, positive relation between both indices ( $r=.55$ ,  $p=.001$ ). The relation was found even stronger when indices obtained in the posttest were analyzed ( $r=.78$ ,  $p<.001$ ).

Importantly, regression analyses confirmed that sentiment scores significantly predicted normative valence ratings, showing a strong, linear relation in the pretest [ $F(1, 32) = 13.9$ ,  $R^2\text{Adj.} = .28$ ,  $p = .001$ ; see Graph 1, left panel]. Moreover, such relation was found even stronger in the posttest phase [ $F(1, 32) = 50.21$ ,  $R^2\text{Adj.} = .60$ ,  $p < .001$ ; see Graph 1, right panel]. These results confirm that more positive sentiment scores actually predict more positive valence scores obtained through normative ratings, thus indicating Watson NLU as is able to determine the emotional tone of a given text.



Graph 1. Normative valence scores obtained for each written text in pretest (left panel) and posttest (right panel) as a function of sentiment scores (each point represents the mean obtained for each written text, for normative valence and sentiment scores)

Regarding the t-test carried out to compare the emotionality of L2 texts in pretest vs. posttest phases, no differences were observed in normative valence scores between both training phases [ $t(32) = 0.815$ ,  $p = 0.421$ , mean pretest = 5.966, mean posttest = 6.006, mean difference = -0.04]. See Graph 2 (left panel). Indeed, the proportion of emotionally valenced words was similar in both phases (pretest: 61.50%, posttest: 60.72%) and did not differ significantly across phases ( $p > .05$ ). Conversely, the analysis considering text-derived sentiment values revealed that the emotionality of the written texts significantly increased after the specific training [ $t(32) = -2.01$ ,  $p = .05$ , mean pretest = -0.002, mean posttest = 0.244, mean difference = -0.246]. See Graph 2 (right panel).



Graph 2. Distribution of normative valence scores (left panel) and sentiment scores (right panel) for L2 written texts across pretest and posttest phases. Dots within each boxplot represent the mean obtained in normative valence and sentiment scores for each pretest and posttest condition; the asterisk indicates significant differences for the contrast between sentiment scores in pretest and posttest phases

#### 4. Discussion

The first aim of the present study was to investigate whether specific training could promote changes in L2 emotionality in written production. Previous research has consistently reported differences between L1 and L2 in the processing and use of

emotional language, as shown through subjective evaluations and objective measures such as behavioral and neurophysiological responses (Caldwell-Harris, 2015; Ferré et al., 2010; Foroni, 2015; Kousta et al., 2009; Opitz & Degner, 2012). Since these differences are often attributed to L2 learning in affectively detached contexts, such as formal instructional settings, it was hypothesized that increasing learners' exposure to L2 words in emotional contexts through targeted training would encourage the use of emotional language and, consequently, improve emotional L2 communication.

To test this hypothesis, B2-level learners of English as an L2 underwent a training based on the summary strategy. Emotionality in their written production before and after the intervention was assessed using two complementary indices: normative valence scores derived from emotional norms in English (Warriner et al., 2013) and sentiment scores estimated through Watson NLU. Overall, results confirmed the usefulness of the training enhancing L2 emotionality in written production. Notably, this improvement was more clearly detected through discourse-level sentiment scores than through the traditional word-based approach based on normative valence ratings.

The emotional tone captured by sentiment scores significantly increased after the application of the summary strategy. This result supports the usefulness of this teaching approach for enhancing emotional expression in L2 written production and aligns with previous research showing the benefits of summarization for reading comprehension and vocabulary learning (Hsiang et al., 2020; Keck, 2014; Shokrpour et al., 2013; Stevens et al., 2019). Summarizing likely promotes deeper processing of affective language because learners must re-elaborate linguistic content through metacognitive operations such as identifying key information, paraphrasing, and synthesizing ideas during text production (Keck, 2006; Mokeddem & Houcine, 2016). This process may facilitate the integration of emotional L2 vocabulary into memory and improve later access to such vocabulary during writing. It is also possible that this strategy could strengthen learners' ability to express emotions in oral communication or even influence emotional experience in L2, although these possibilities remain open questions for future research.

However, contrary to our predictions, the emotional valence of the words used in the texts, measured through standardized normative ratings in English (Warriner et al., 2013), did not change significantly across testing phases, despite a slight increase after training. The different sensitivity shown by sentiment and valence scores may be explained by the distinct dimensions captured by each measure, particularly in a relatively small sample size. Whereas sentiment analysis evaluates the emotional tone of the text as a whole, emotional valence reflects the degree of pleasantness associated with individual lexical items, with the overall score calculated as the mean valence of the words produced. In this sense, sentiment analysis extends beyond the positive or negative connotations of isolated words and captures the emotional orientation emerging from discourse as a whole. This more context-sensitive and naturalistic perspective may therefore be especially appropriate for detecting changes in emotional expression in L2 writing. On a more interpretative level, this differential pattern might suggest that the pedagogical intervention influences how learners organized and conveyed emotional meaning at the text level rather than substantially modifying the emotional polarity of individual lexical items.

To our knowledge, this is the first study, together with Sánchez et al. (under review), to examine changes in written L2 emotionality following a specific teaching intervention. Previous research has mainly focused on differences in the number of emotional words produced in L2 texts, showing that learners with higher proficiency tend to use more emotionally marked vocabulary (Dewaele & Pavlenko, 2008; Kyriakou & Mavrou, 2023; Mavrou et al., 2025). Other studies have shown that teaching strategies involving emotional engagement can help learners build emotional associations with new vocabulary, which supports vocabulary retention (Pishghadam & Shayesteh, 2016). Positive emotional stimuli have also been used to facilitate L2 vocabulary learning (Kralova et al., 2022), although changes in the emotionality of new vocabulary gained through the intervention were not specifically tested. In addition, teaching approaches based on multimodal elaborative processing—such as imagination, visual and spoken language, body expression, and gestures—have been found to improve emotional vocabulary learning in the EFL classroom (Sánchez et al., 2026) and to influence learners' perception of emotional word connotations (Sánchez et al., 2025).

A second objective of the present study was to test the usefulness of Watson NLU as a tool for measuring emotional language in L2 written texts. To address this aim, the study moved beyond the traditional word-based approach commonly used in previous research (e.g., Kousta et al., 2009; Opitz & Degner, 2012; Palazova et al., 2011) by analyzing emotionality at the discourse level, that is, considering the text as a whole rather than considering the valence of isolated lexical items. This made it possible to assess whether sentiment scores generated by Watson NLU converged with mean normative valence scores derived from affective ratings traditionally used in L2 research. Results showed that sentiment scores not only correlated with, but also predicted, the mean emotional valence of the words used in the texts, particularly after the training. This finding supports the hypothesis that sentiment analysis is sensitive to variations in emotional language and provides internal validation for the sentiment-based approach adopted in this study. In this sense, the convergence between sentiment and normative valence indices supports the validity of Watson NLU as a reliable tool for capturing emotional language in L2 written discourse and for detecting changes associated with instructional intervention. Furthermore, these findings extend previous research conducted in other fields showing the utility of AI-based language analysis tools for characterizing emotional aspects of written language (Gain & Hotti, 2017; Jain & Verma, 2020; Langerhuizen et al., 2021; Maleki et al., 2023; Marouf et al., 2019; Somse et al., 2022; Steffens et al., 2021), and suggest that such tools can also capture variation in emotional expression associated with language learning experiences.

Taken together, these findings contribute both to pedagogical research on how instructional strategies can enhance emotional expression in L2 writing and to methodological research by supporting the use of AI-based sentiment analysis tools for studying emotional language in L2 contexts. From an educational perspective, the results suggest that tools capable of evaluating emotional tone in written discourse may help teachers carry out more objective assessments of students' written production beyond the sentence level. In addition, automated analysis considerably reduces the time and effort typically required to evaluate student texts. More broadly, this type of

naturalistic assessment may help researchers further investigate L1–L2 differences in emotional processing. Future studies may use this AI tool or similar ones to further explore their potential and confirm the results obtained here. Additionally, future research could examine whether sentiment analysis tools interpret emotional tone differently across genders, which may help identify potential biases in automated assessments and contribute to a more robust and equitable use of these technologies.

### Acknowledgments

This research was supported by Grant PID2021-122465NB-I00 funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033 and by “ERDF A way of making Europe.”

### Notes

1. Watson Natural Language Understanding is the equivalent to Watson Tone Analyzer, which is no longer available after 24 February 2023 (<https://www.ibm.com/demos/live/natural-language-understanding/self-service>).
2. Part of the texts produced by students, selected from a larger dataset belonging to a study currently under review (Sánchez et al., under review), were compiled and analyzed between March and May 2023.

### References

- Caldwell-Harris, Catherine L. (2015). Emotionality differences between a native and foreign language. *Current Directions in Psychological Sciences*, 24(3), 214-219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01055>
- Conrad, Markus, Recio, Guillermo, & Jacobs, Arthur M. (2011). The time course of emotion effects in first and second language processing: A cross cultural ERP study with German-Spanish bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 2, 351. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00351>
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Cambridge University Press. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Dewaele, Jean-Marc. (2004). The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 25, 204–222. <https://doi.org/10.1080/01434630408666529>
- Dewaele, Jean-Marc, & Pavlenko, Aneta. (2008) Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52(2-3), 263–322. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>
- Eilola, Tiina M., & Havelka, Jelena. (2010). Affective norms for 210 British English and Finnish nouns. *Behavior Research Methods*, 42(1), 134–140. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.1.134>

- Emir Özder, Levent, Özer, Demet, & Göksun, Tilbe. (2023). Gesture use in L1-Turkish and L2-English: Evidence from emotional narrative retellings. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 76(8), 1797-1816. <https://doi.org/10.1177/17470218221126685>
- Fan, Angela, Lewis, Mike, & Dauphin, Yann. (2018). Hierarchical neural story generation. *Proceedings of the 56th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 889–898). Association for Computational Linguistics.
- Ferré, Pilar, García, Teófilo, Fraga, Isabel, Sánchez-Casas, Rosa, & Molero, Margarita. (2010). Memory for emotional words in bilinguals: Do words have the same emotional intensity in the first and in the second language? *Cognition and Emotion*, 24(5), 760–785. <https://doi.org/10.1080/02699930902985779>
- Froni, Francesco. (2015). Do we embody second language? Evidence for ‘partial’ simulation during processing of a second language. *Brain and Cognition*, 99, 8-16. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2015.06.006>
- Gain, Ulla, & Hotti, Virpi. (2017). Tones and traits - experiments of text-based extractions with cognitive services. *Finnish Journal of EHealth and EWelfare*, 9(2-3), 82–94. <https://doi.org/10.23996/fjhw.61001>
- Harris, Catherine L. (2004). Bilingual speakers in the lab: Psychophysiological measures of emotional reactivity. *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 25(2-3), 223–247. <https://doi.org/10.1080/01434630408666530>
- Harris, Catherine L., Gleason, Jean Berko, & Ayçiçeği, Ayşe. (2006). When is a first language more emotional? Psychophysiological evidence from bilingual speakers. In Aneta Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 257–283). Multilingual Matters.
- Hsiang, Tien Ping, Graham, Steve, & Yang, Yu-Mao. (2020). Teachers’ practices and beliefs about teaching writing: A comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing*, 33, 2511-2548. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10050-4>
- IBM Watson Natural Language Understanding (demo). (<https://www.ibm.com/demos/live/natural-language-understanding/self-service>)
- IBM Watson Natural Language Understanding (information). [https://cloud.ibm.com/registration?target=/catalog/services/natural-language-understanding%3FhideTours%3Dtrue%26&cm\\_sp=WatsonPlatform-WatsonPlatform--OnPageNavCTA-IBMWatsonNaturalLanguageUnderstanding--WatsonDeveloperWebsite](https://cloud.ibm.com/registration?target=/catalog/services/natural-language-understanding%3FhideTours%3Dtrue%26&cm_sp=WatsonPlatform-WatsonPlatform--OnPageNavCTA-IBMWatsonNaturalLanguageUnderstanding--WatsonDeveloperWebsite)
- Imbault, Constance, Titone, Debra, Warriner, Amy Beth, & Kuperman, Victor. (2021). How are words felt in a second language: Norms for 2,628 English words for valence and arousal by L2 speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), 281-292. <http://doi.org/10.1017/S1366728920000474>
- Jain, Manish, & Verma, Madhushi. (2020). Automated motion of a robot based on emotion analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, 1438, 012013. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1438/1/012013>

- Kazanas, Stephanie. A., & Altarriba, Jeanette. (2016). Emotion word type and affective valence priming at a long stimulus onset asynchrony. *Language and Speech*, 59(3), 339-52. <http://doi.org/10.1177/0023830915590677>
- Keck, Casey. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(4), 261-278. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.006>
- Keck, Casey. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25, 4-22. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.05.005>
- Khoshsima, Hooshang, & Rabani Nia, Maryam. (2014). Summary strategies and writing ability of Iranian intermediate EFL students. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 263-272. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140204.14>
- Kousta, Stravoula Thaleia, Vinson, David P., & Vigliocco, Gabriella. (2009). Emotion words, regardless of polarity, have a processing advantage over neutral words. *Cognition*, 112(3), 473-81. <http://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.06.007>
- Kralova, Zdena, Kamenicka, Jana, & Tirpakova, Anna. (2022). Positive emotional stimuli in teaching foreign language vocabulary. *System*, 104(1), 102678. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102678>
- Kyriakou, Andreas, & Mavrou, Irini. (2023). ¿Eres muy emocional? I don't think so. How does language influence our emotional responses to everyday moral dilemmas? In A. Blanco Canales & S. Martín Leralta (Eds.). *Emotion and identity in foreign language learning* (pp. 297-321). Peter Lang.
- Kyriakou, Andreas, Mavrou, Irini, & Palapanidi, Kiriakí. (2024). The role of foreign language in the experience and emotional expression of guilt: Evidence from moral scenarios and autobiographical memories of bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(10), 1407-1421. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2365238>
- Lam, Boji P. W., & Mardquart, Thomas P. (2022). Emotional and non-emotional verbal fluency in native and non-native speakers. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 37(1), 199-209. <https://doi.org/10.1093/arclin/acab031>
- Langerhuizen, David W. G., Brown, Laura E., Doornberg, Job N., Ring, David, Kerkhoffs, Gino M. M. J., & Janssen, Stein J. (2021). Analysis of online reviews of orthopaedic surgeons and orthopaedic practices using natural language processing. *Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons*, 29(8), 337-344. <https://doi.org/10.5435/JAAOS-D-20-00288>
- Larson-Hall, Jenifer. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge.
- Maleki, Negar, Padmanabhan, Balaji, & Dutta, Kaushik. (2023). The effect of monetary incentives on health care social media content: Study based on topic modeling and sentiment analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e44307. <https://doi.org/10.2196/44307>
- Marouf, Ahmed Ali, Hossain, Rafayet, Kabir Rasel Sarker, Md Rahmatul, Pandey, Bishwajeet, & Tanvir Siddiquee, Shah. Md. (2019). Recognizing language and emotional tone from music

- lyrics using IBM Watson Tone Analyzer. In *2019 IEEE International Conference on electrical, computer and communication technologies (ICECCT)*.  
<https://doi.org/10.1109/ICECCT.2019.8869008>
- Mavrou, Irini, Bustos, Fernando, & Chao, Javier. (2025). Emotional vocabulary in immigrants' L2 written discourse: Is linguistic distance a proxy for L2 emotionality? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(8), 2325-2341.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2284894>
- Méndez López, Mariza. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 27-46.  
<https://doi.org/10.17345/rile5.1002>
- Mokeddem, Samiha, & Houcine, Samira. (2016). Exploring the relationship between summary writing ability and reading comprehension: Toward an EFL writing-to-read instruction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2), 197-205.  
<https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n2s1p197>
- Opitz, Bertram, & Degner, Juliane. (2012). Emotionality in a second language: It's a matter of time. *Neuropsychologia*, 50(8), 1961-1967.  
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.04.021>
- Palazova, Marina, Matwill, Katharina, Sommer, Werner, & Schacht, Annkathrin. (2011). Are effects on emotion in single words non lexical? *Neuropsychologia*, 49(9), 2766-75.  
<http://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.06.005>
- Pavlenko, Aneta. (2005). *Emotions and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta. (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 405-428.  
<https://doi.org/10.1080/00207594.2012.743665>
- Pavlenko, Aneta, & Driagina, Viktoria. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *Modern Language Journal*, 91(2), 213-234. <https://www.jstor.org/stable/4626001>
- Pérez-García, Elisa., & Sánchez, María Jesús. (2020). Emotions as a linguistic category: Perception and expression of emotions by Spanish EFL students. *Language Culture and Curriculum*, 33(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1630422>
- Pishghadam, Reza, & Shayesteh, Shaghayegh. (2016). Emotioncy: A post-linguistic approach toward vocabulary learning and retention. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 39(1), 27-36. <http://dx.doi.org/10.4038/sljs.v39i1.7400>
- R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Rogers, John, & Révész, Andrea. (2020). Experimental and quasi-experimental designs. In Jim McKinley & Heath Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 133-143). Routledge.
- RStudio Team (2020). *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio, PBC, Boston, MA.  
<http://www.rstudio.com/>

- Sánchez, María Jesús, Fernández, María, & Pérez-García, Elisa. (2026). Comparison of the context provision and imagination elicitation approaches to learning emotional vocabulary. *Language Teaching Research*, 30(2), 693-715. <https://doi.org/10.1177/13621688221131449>
- Sánchez, María Jesús, Pérez-García, Elisa, López, Belén, & Bermúdez-Margaretto, Beatriz. (2025, published online). Bridging the gap between L1 and L2: Enhanced emotional vocabulary through elaborative processing in Spanish-speaking English Language learners. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.70064>
- Sánchez, María Jesús, Pérez-García, Elisa, & Bermúdez-Margaretto, Beatriz. (under review). Production of written texts with emotional features in EFL: Summary or guessing strategies?
- Sheikh, Naveed A., & Titone, Debra. (2016). The embodiment of emotional words in a second language: An eye-movement study. *Cognition and Emotion*, 30(3), 488-500. <http://doi.org/10.1080/02699931.2015.1018144>
- Shokrpour, Nasrin, Sadeghi, Azin, & Seddigh, Fatemeh. (2013). The effect of summary writing as a critical reading strategy on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 127-138. <https://doi.org/10.5296/jse.v3i2.2644>
- Somse, Shubham, Kulkarni, Amruta, & Chaugule, Balaji. (2022). Music room - A chatbot based song recommender using sentiment analysis. *International Journal of Scientific Research in Computer Science, Engineering and Information Technology*, 8(3), 514-517. <https://ijsrcseit.com/home/issue/view/article.php?id=CSEIT228506>
- Steffens, Anath N. V., Langerhuizen, David W. G., Doornberg, Job N., Ring, David, & Janssen, Stein J. (2021). Emotional tones in scientific writing: Comparison of commercially funded studies and non-commercially funded. *Acta Orthopaedica*, 92(2), 240-243. <https://doi.org/10.1080/17453674.2020.1853341>
- Stevens, Elizabeth A., Park, Sunyoung, & Vaughn, Sharon. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978-2016. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131-149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>
- Taherdoost, Hamed, & Madanchian, Mitra. (2023). Artificial intelligence and sentiment analysis: A review in competitive research. *Computers*, 12(2), 37. <https://doi.org/10.3390/computers12020037>
- Tang, Enze, & Ding, Hongwei. (2024). Emotion effects in second language processing: Evidence from eye movements in natural sentence reading. *Bilingualism: Language and Cognition*, 27(3), 460-479. <http://doi.org/10.1017/S1366728923000718>
- Toivo, Wilhelmiina, & Scheepers, Christoph. (2019). Pupillary responses to affective words in bilinguals' first versus second language. *PLoS ONE*, 14(4), e0210450. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210450>
- Vidal Noguera, Carmen, & Mavrou, Irini. (2025). The 'emotional brain' of adolescent Spanish-German heritage speakers: is emotional intelligence a proxy for productive emotional vocabulary? *Bilingualism: Language and Cognition*, 28(1), 217-231. <https://doi.org/10.1017/S1366728924000348>

Warriner, Amy Beth, Kuperman, Victor, & Brysbaert, Marc. (2013). Norms of valence, arousal, and dominance for 13,915 English lemmas. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1191–1207. <http://doi.org/10.3758/s13428-012-0314-x>

Wickham, Hadley. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag New York. <https://ggplot2.tidyverse.org>

Winkel, Heather. (2013). The emotional Stroop task and emotionality rating of negative and neutral words in late Thai–English bilinguals. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1090-1098. <http://doi.org/10.1080/00207594.2013.793800>

## Contributions according to the Credit system

Conceptualization: MJS; Literature review: MJS, EPG; Methodology: EPG, BBM; Validation: MJS, BBM; Data management: MJS, BBM; Drafting of the original manuscript: MJS, EPG, BBM; Review and editing: MJS, EPG.

## Anexo I.

Text used in the 1st instruction session (full version)

TEXT

(Adapted from the blog article “[Things to do when you’re feeling angry with someone](#)”)

We all have lots of misunderstandings and annoyances (e.g., I felt angry because I have always struggled with saying n. felt misunderstood and judged). With this in mind, I put together this guide to dealing with anger.

SIT WITH YOUR ANGER

1. Allow yourself to feel angry. You may think you need to cover “negative feelings” with positive ones. You don’t. You’re entitled to feel whatever you need to feel. We all are.
2. Feel the anger in your body. Is your neck tense? Is your chest burning? Is your throat tightening? Are your legs twitching? Recognize the sensations in your body and breathe into those areas to clear the blockages that are keeping you feeling stuck.

EXPLORE YOUR ANGER

3. Check in with your mood before the incident. Were you having a bad day already? Were you already feeling annoyed or irritated? It could be that someone’s actions were the straw that broke the camel’s back, but not fully responsible for creating these feelings.
4. Ask yourself: Why is this bothering you so much? Is it really what someone else did, or are you feeling angry because of what you’re interpreting their actions to mean? (For example, you may think that your boyfriend not showing up means that he doesn’t respect you, when he may have a valid explanation).
5. Put it in a letter. Now that you know more clearly what part the other person played in your anger and which part is more about you, write a letter to him or her. You may send this letter, or you might end up just burning it. This is to help you clarify what exactly you’d like that person to know, understand, or change.

### RESPOND WITHOUT ANGER

6. Now that you're clear about the role you played in your anger, initiate a verbal conversation about what bothered you. You could also send the letter you wrote, but it will be easier to clarify parts the other person doesn't understand if you're having a direct back-and-forth exchange.

7. Use "I feel" language. So instead of saying, "You didn't show up so you obviously don't care about me," say, "When you forget about the things that are important to me, I feel hurt." In this way, you're not assuming the other person meant to make you feel bad—you're just explaining how it makes you feel so they can understand how their actions impact you.

8. Focus on creating a solution. If your goal is to get the other person to admit that they're wrong, you'll probably end up in a power struggle. Focus instead on what you'd like to change in the future—for example, you'd appreciate it if she would come straight to you next time instead of complaining about you behind your back. You can help facilitate this by owning some responsibility—that you will listen if he comes to you instead of getting emotional.

### LEARN FROM YOUR ANGER

9. Learn what you value. This situation taught you something useful about what you value in the people you choose to be friends with—maybe directness, humility, or loyalty. This will help you decide which people you might want to spend more or less time with going forward.

10. Learn how to communicate clearly. This experience was an exercise in expressing yourself in the best way to be heard and understood. There will definitely be more situations like this in the future, so this is good practice for misunderstandings and struggles to come.

11. Learn how you can improve your response to anger going forward. Maybe you reacted too quickly, so now you've learned to put more space between your feelings and your response. Maybe you got defensive, and the other person shut down, so you've learned to be less accusatory in the future.

## Anexo II.

Text used in the 2nd instruction session (full version)

### TEXT

(Adapted from the blog article "[What are the ten positive actions?](#)")

One of my favorite books to come out of the "positive psychology" movement is called *Positivity*, by Dr. Barbara Fredrickson. Truly a genius and pioneer in the field, Dr. Fredrickson has been studying positive emotions in her lab long before it was vogue. Her data reveals that negative emotions, like fear, can close down our ability to function, while positive emotions open us up to possibility, and an increased ability to move forward.

She prefers the term "Positivity" to "Happiness" and stresses the importance and possibility of not just being happy; but flourishing. Isn't that a lovely word? Wouldn't we all love to flourish? Check out Dr. Fredrickson herself describing "Positivity" and why it is so important at this moment in history. As she says at the end of the clip: "Investing in things that bring us more positive emotions is an investment in our future. Choosing Hope over Fear." Dr. Fredrickson's came up with a top 10 list of positive emotions, in order of most frequent to least. Allow yourself an opportunity to scroll through the list and ask yourself, "When did I last fully experience this emotion?" The answers may surprise you.

1. Joy happens in an instant -- a perfect moment captured when all is just exactly as it should be. Think of a wonderful holiday morning with the family, an unexpected present that delights you, or seeing the first smile on your infant's face. What brings you Joy?

2. Gratitude is a moment of realizing someone has gone out of their way for you, or simply feeling overwhelmed with your heart opening, after being moved in some way. With gratitude comes a desire to give in return or 'pay it forward' in some way. When did you last experienced deep Gratitude?

3. Serenity is like a mellow, relaxed, or sustained version of Joy. Serenity is a peacefulness that comes on a cloudless day, when you realize there's nothing you have to do. Serenity is indulging in a favorite luxury, and being mindful enough to take it in. Serenity is the moment on vacation when you finally let go. Has Serenity crossed your door lately?

4. Interest is a heightened state that calls your attention to something new that inspires fascination, and curiosity. Like a shiny new toy to capture your imagination, interest is alive and invigorating. Interest wakes you up, and leaves you wanting more. What Interests you these days?

5. Hope. Dr. Fredrickson describes it best: "Unlike other emotions that arise out of comfort and safety, hope springs out of dire circumstances, as a beacon of light. Deep within the core of hope is the belief that things can change, turn out better. Possibilities exist. Hope sustains you and motivates you to turn things around." The inauguration of President Obama brought me Hope. What brings you Hope?

6. Pride. Ever done something really well that took a little time and effort? Maybe you reached a goal you never thought was attainable? Then pat yourself on the back with unadulterated Pride. Stand back, take that deep breath and let it in -- you earned it. What have you done that made your proud?

7. Amusement. Think of amusement as those delightful surprises that make you laugh. It's those unexpected moments that interrupt your focus and crack you up. It's a great feeling to have amusement sparkle out of the doldrums and instantly change your perspective. Have you had any amusement in your life recently?

8. Inspiration is a moment that touches your heart and nearly takes your breath away -- or takes in your breath, as the word literally translates. Inspiration whispers between the strands of your hair, as you watch a perfect sunset, witness academic or athletic excellence, or observe unexpected triumphs over adversity. What brings Inspiration in your life?

9. Awe happens when you come across goodness on a grand scale, and you feel overwhelmed by greatness. Awe is triggered when we are faced with the vastness of Nature, or the cosmos. Gazing at the Milky Way and counting the stars or standing at the top of the Grand Canyon triggers awe. Have you had a moment of awe lately?

10. Love. The #1 most frequent positive emotion is here at the bottom. Love encompasses all of the above: joy, gratitude, serenity, interest, hope, pride, amusement, inspiration and even awe. When we experience love, our bodies are flooded with the "feel good" hormones that reduce stress and even lengthen our lives.

**Expresión emocional en español/L2: análisis cualitativo de narrativas de enfado en hablantes bilingües**

***Emotional Expression in Spanish/L2: Qualitative Analysis of Anger Narratives in Bilingual Speakers***

Susana Dimas Cintas

Universidad de Alcalá, [susana.dimas@uah.es](mailto:susana.dimas@uah.es)

**Resumen**

*Este estudio compara la expresión verbal de la emoción en hablantes bilingües en función de la lengua empleada, inglés L1 o español L2. Veinte universitarios estadounidenses, con nivel intermedio de español y en contexto de inmersión, produjeron narrativas orales sobre experiencias personales de enfado en ambas lenguas. Mediante un análisis mixto que combinó técnicas cualitativas de anotación y etiquetado con métodos cuantitativos, se examinó la presencia y frecuencia de las emociones expresadas. Los resultados muestran que la expresión emocional es, en gran medida, equiparable entre L1 y L2, sin una ventaja sistemática de una lengua sobre otra, aunque se observan diferencias en la naturaleza de las emociones manifestadas, con una mayor tendencia hacia emociones más reactivas e intensas en la L1 y más reflexivas y calmadas en la L2. La frecuencia de aparición de emociones fue similar, salvo en el caso de la frustración, significativamente más recurrente en la L1, lo que podría atribuirse a diferencias léxico-semánticas entre ambas lenguas en la conceptualización y verbalización del enfado. Estos hallazgos resaltan la importancia de incorporar perspectivas socioculturales que permitan una comprensión más profunda de la expresión verbal de la emoción en hablantes bilingües.*

*Palabras clave. Expresión emocional, enfado, hablantes bilingües, español L2, métodos mixtos.*

**Abstract**

*This study compares the verbal expression of emotion in bilingual speakers depending on the language used, English L1 or Spanish L2. Twenty American university students, with intermediate Spanish proficiency and in an immersion context, produced oral narratives about personal experiences of anger in both languages. Using a mixed-methods approach that combined qualitative techniques of annotation and coding with quantitative methods, the presence and frequency of the emotions expressed were analyzed. The results show that emotional expression is largely comparable between L1 and L2, with no systematic advantage for either language, although differences emerge in the nature of the emotions expressed, with a tendency toward more reactive and intense emotions in L1 and more reflective and calm emotions in L2. The frequency of emotion use was similar, except for frustration, which was significantly more frequent in L1, potentially due to lexical-semantic differences between the two languages in the conceptualization and verbalization of anger. These findings highlight the importance of incorporating sociocultural perspectives that allow for a deeper understanding of the verbal expression of emotion in bilingual speakers.*

*Keywords. Emotional expression, anger, bilingual speakers, Spanish L2, mixed methods.*

---

DOI: 10.26378/rnlael2040670

Recibido: 27/01/2026 - Aprobado: 9/04/2025

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### 1. Introducción

Las emociones desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en las relaciones humanas. No obstante, interpretarlas y expresarlas en una segunda lengua (L2) constituye un fenómeno complejo, en el que las diferencias lingüísticas y culturales actúan como factores determinantes (Dewaele, 2021; Wierzbicka, 1999).

Dado que la expresión emocional se realiza a través del lenguaje, su estudio ha ocupado un lugar destacado en la lingüística desde finales del siglo XX y ha proporcionado una base teórica esencial para comprender la relación entre lengua y emoción, tanto en la primera lengua (L1) como en la L2. En términos generales, la investigación en este campo se ha articulado en torno a dos grandes paradigmas. Por un lado, se encuentran los estudios que analizan cómo las emociones se conceptualizan, categorizan y lexicalizan en una lengua; por otro, aquellos que se centran en la función expresiva del lenguaje y examinan los recursos lingüísticos mediante los cuales los hablantes comunican su estado emocional. Ambos enfoques están estrechamente interrelacionados y se manifiestan en distintos niveles del sistema lingüístico, desde el léxico hasta el discurso (Alba-Juez y Mackenzie, 2018).

En este marco, se distingue entre *emotion talk* y *emotional talk* (Bednarek, 2009). El primero alude al lenguaje empleado para nombrar y conceptualizar emociones de manera explícita (función referencial) mediante sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios como alegría, triste, enfadarse, felizmente. Su análisis se centra en el léxico emocional y en dimensiones como la valencia o la activación, que describen la carga afectiva de cada palabra (Bednarek, 2008; Foolen, 2012; Pavlenko, 2008). Por su parte, *emotional talk* se refiere al lenguaje mediante el cual los hablantes expresan emociones, incluso sin nombrarlas explícitamente, a través de interjecciones, intensificadores, evaluaciones implícitas, metáforas y estrategias narrativas que permiten inferir su estado emocional (Bednarek, 2009; Foolen, 2016). Aunque relacionados, ambos conceptos no son equivalentes. Es posible producir *emotion talk* sin implicación afectiva o *emotional talk* sin recurrir a léxico emocional explícito.

En el contexto de la lingüística aplicada, esta distinción resulta sumamente pertinente, ya que tiene implicaciones directas para la enseñanza de lenguas. A pesar de constituir un elemento fundamental en la interacción humana, el tratamiento de las emociones en el aula de L2 ha sido tradicionalmente limitado (Blanco Ruiz y Pérez Serrano, 2021; Pavlenko y Driagina, 2007) y se ha centrado, en gran medida, en el aprendizaje de vocabulario emocional descontextualizado. El desarrollo de la competencia discursivo-afectiva, entendida como la capacidad para interpretar y expresar emociones de manera adecuada en la L2, ha recibido una atención considerablemente menor. Como consecuencia, los aprendientes pueden exhibir un conocimiento aparentemente suficiente de palabras emocionales sin que ello se traduzca en una expresión eficaz de sus emociones en el discurso, especialmente en contextos comunicativos reales (Dewaele, 2013; Pavlenko, 2005). Esta posible disociación entre léxico afectivo y emoción expresada pone de relieve la necesidad de enfoques metodológicos que permitan analizar no solo qué palabras emocionales utilizan los hablantes de L2, sino también qué emociones transmiten de manera efectiva en sus interacciones.

Por este motivo, las narrativas personales se han consolidado como herramientas idóneas para el estudio de la expresión emocional (explícita o implícita) en segundas lenguas, al proporcionar acceso a producciones relativamente espontáneas en las que los hablantes relatan experiencias con una marcada carga afectiva. En particular, los discursos de enfado constituyen un objeto de análisis de gran interés debido a la elevada activación asociada a esta emoción, así como su estrecha vinculación con normas socioculturales de expresión emocional y su fuerte componente evaluativo, que implica no solo la selección del léxico emocional, sino también la adecuada construcción discursiva de actitudes y posicionamientos del hablante. En esta línea, el presente estudio examina las narrativas de enfado de hablantes bilingües inglés-español mediante un enfoque de métodos mixtos que combina técnicas cualitativas y cuantitativas, más allá del análisis meramente léxico, lo que permite una comprensión más amplia de cómo se construye y comunica la emoción según la lengua utilizada (L1 o L2).

## 2. La emoción en la segunda lengua

La forma en que conceptualizamos, procesamos y expresamos las emociones en nuestra lengua materna y en las lenguas aprendidas posteriormente ha sido ampliamente investigada desde diversas disciplinas y mediante distintos enfoques metodológicos. Desde una perspectiva lingüística, estudios previos han documentado que la conceptualización emocional está profundamente condicionada por la lengua y la cultura de los hablantes. El enfoque de la *Natural Semantic Metalanguage* (NSM) desarrollado por Wierzbicka (1999) sostiene que los conceptos emocionales no son universales, sino construcciones lingüísticas y culturales específicas, propias de cada comunidad. Cada cultura ofrece un conjunto de guiones (*cultural scripts*) que orientan cómo las personas deben sentir, interpretar y comunicar sus propias emociones y las de los demás (Wierzbicka, 1999, p. 240). Investigaciones transculturales han demostrado que la traducción de términos emocionales entre lenguas no garantiza una equivalencia semántica plena, ya que estos conceptos rara vez presentan correspondencias exactas y suelen articularse mediante aproximaciones parciales con configuraciones semánticas distintas. Así, *anger* no se corresponde plenamente con *ira* ni con *enfado* en español, ni *frustration* con *frustración* (Ogarkova et al., 2012; Soriano y Ogarkova, 2025). En este contexto, en la presente investigación se ha optado por emplear el término *enfado*, para referirse a la emoción *anger*, en lugar de *ira*, al considerarse una denominación más acorde con la intensidad emocional efectivamente expresada por los participantes en sus narrativas, que reflejan experiencias de malestar, molestia o enfado moderado. Mientras que en inglés *anger* designa una categoría emocional amplia que abarca un continuo de intensidades, desde estados leves de molestia hasta episodios de elevada activación emocional, en español *ira* suele asociarse prototípicamente a manifestaciones más extremas.

Asimismo, numerosos trabajos han señalado que los hablantes bilingües procesan palabras, frases o pasajes con carga emocional de manera diferente en la L1 y en la L2 (Altarriba et al., 2003; Blanco Canales y Hernández Muñoz, 2023; Caldwell-Harris et al., 2003; Dewaele, 2006; Dewaele y Costa, 2012; Ferré et al., 2010; Gawinkowska et al., 2013; Pavlenko, 2004, 2008; Kazanas y Altarriba, 2016). Según estos autores, la L1 suele estar

asociada a una mayor carga afectiva, mientras que la L2, desprovista o disminuida de la resonancia emocional inherente a la L1, presenta un distanciamiento emocional con respecto a la experiencia o evento afectivo, especialmente en bilingües tardíos o con menor dominio de la lengua (Altarriba, 2003; Caldwell-Harris et al., 2003; Dewaele, 2006, 2008; Pavlenko, 2004). No obstante, los resultados no son unívocos, ya que otros estudios no encuentran diferencias sistemáticas entre lenguas o incluso apuntan a una mayor intensidad emocional en la L2, dependiendo de factores como la edad de adquisición, la competencia lingüística, el contexto de uso y el tipo de tarea empleada (Ayçiçeği y Caldwell-Harris, 2004; Eilola et al., 2007; Ponari et al., 2015).

Estas diferencias interlingüísticas, tanto en la conceptualización como en el procesamiento emocional, podrían influir en la manera en que los hablantes bilingües construyen y expresan sus emociones, ya sea limitando la eficacia comunicativo-afectiva de sus discursos o, por el contrario, facilitando una expresión más directa, explícita e intensa, con menos restricciones y autocensura (Dewaele, 2013). Los estudios pioneros de Rintell (1989) y Koven (1998) ya abordaron esta cuestión y pusieron de relieve el papel de la lengua en la construcción discursiva de la experiencia afectiva. Estos trabajos, además, consolidaron las narrativas personales como una herramienta privilegiada para el estudio de la expresión emocional en hablantes bilingües. Rintell (1989) analizó cómo aprendientes de inglés como L2 describían experiencias emocionales en comparación con hablantes nativos y concluyó que la expresión emocional en una L2 no depende únicamente del conocimiento lingüístico, sino también de la familiaridad con los guiones culturales disponibles en la comunidad de la lengua objeto, así como del dominio progresivo de estrategias discursivas socialmente aceptadas para evaluar y narrar la experiencia afectiva. Por su parte, Koven (1998, 2001), en su análisis de narrativas autobiográficas producidas por hablantes bilingües en francés-portugués, mostró que la lengua utilizada no solo vehicula el contenido emocional, sino que también influye en la evaluación del evento, la identidad discursiva del hablante y la forma en la que este se posiciona afectivamente frente a sus propias experiencias.

A partir de estos trabajos, un número creciente de investigaciones abordó el estudio de la expresión emocional en la L2, con especial interés en el vocabulario emocional empleado en las producciones afectivas (Dewaele y Pavlenko, 2002, 2003; Pavlenko y Driagina, 2007). Estos autores examinaron diversas variables que incidían en el uso del léxico emocional y coincidieron en señalar que, más allá de la competencia lingüística, la expresión afectiva en la L2 dependía de factores individuales (género y extraversión) y socioculturales. Si bien los aprendientes con nivel más avanzado tendían a producir un mayor número de palabras emocionales, ello no se correspondía necesariamente con una mayor diversidad léxica, lo que sugirió que el desarrollo del vocabulario emocional no avanzaba de forma lineal ni paralela al progreso lingüístico general. Las mujeres y los hablantes más extravertidos mostraron un uso más frecuente y variado de este léxico tanto en la L1 como en la L2. Asimismo, un mayor conocimiento de las normas culturales de la lengua meta se asoció con un repertorio emocional más amplio y con elecciones léxicas más próximas a las de los hablantes nativos. Los resultados evidenciaron, además, que la expresión emocional en la L2 implicaba procesos de reestructuración conceptual, mediante los cuales los aprendientes comenzaban a

incorporar de forma gradual patrones léxicos y morfosintácticos propios de la lengua meta. En conjunto, los hablantes de L2 emplearon menos léxico emocional que los nativos, lo que se interpretó como una dificultad generalizada para verbalizar emociones en una lengua no dominante, asociada, entre otros factores, a la escasa presencia explícita del léxico emocional en los materiales didácticos y a la limitada instrucción orientada a la expresión afectiva en el aula (Pavlenko y Driagina, 2007). Sin embargo, otras investigaciones matizaron esta visión; Marian y Kaushanskaya (2008), por ejemplo, observaron que bilingües ruso-inglés emplearon un mayor número de palabras emocionales en la L2 al narrar experiencias migratorias, lo que interpretaron como una estrategia para compensar la menor carga emocional percibida en esa lengua.

En el plano léxico de la expresión emocional, las dimensiones de valencia y activación se han consolidado de manera clásica como ejes fundamentales de análisis (Stadthagen-Gonzalez et al., 2017). En las últimas décadas ha aumentado el interés por examinar estas dimensiones en narrativas emocionales orales y escritas producidas por hablantes de L2 (Blanco Ruiz y Pérez Serrano, 2021; Mavrou y Bustos-López, 2018; Pérez-García y Sánchez, 2019; Simón Cabodevilla et al., 2020; Simón Cabodevilla, 2022). Los resultados de estas investigaciones apuntaron una tendencia general hacia la predominancia de palabras de valencia positiva, incluso en relatos de experiencias negativas. Este patrón se observó en distintos perfiles de aprendientes, lenguas meta y contextos de aprendizaje, lo que sugirió una mayor disponibilidad, frecuencia o accesibilidad del vocabulario emocional positivo en la L2 y mostró la necesidad de incorporar el vocabulario emocional negativo en la enseñanza de lenguas (Blanco Ruiz y Pérez Serrano, 2021). En cuanto a la activación, estos trabajos indicaron que las emociones intensas, tanto positivas como negativas, favorecían narrativas más ricas desde el punto de vista léxico y estructural, con un mayor uso de verbos y recursos intensificadores, especialmente en producciones orales. Entre los hallazgos de estas investigaciones también se destacó que variables como el contexto de aprendizaje y uso de la lengua desempeñaban un papel relevante en la expresión emocional. En contextos de inmersión, un mayor tiempo de residencia y un uso habitual de la lengua se asociaron con producciones más extensas y una mayor densidad de léxico emocional, poniendo de manifiesto la exposición reducida al vocabulario emocional en la enseñanza formal.

Estos trabajos han contribuido de manera significativa al estudio de la expresión verbal de la emoción en hablantes bilingües, sentando una base sólida para la investigación en este ámbito. Sin embargo, resulta pertinente integrar enfoques cualitativos que permitan una comprensión más profunda de cómo los aprendientes de lenguas expresan sus emociones, capturando matices que no se observan en análisis meramente léxicos. Motivada por esta necesidad, surge la presente investigación.

### **3. Objetivo y preguntas de investigación**

El objetivo principal de este estudio fue comparar la expresión verbal de emociones de los hablantes bilingües en su L1 (inglés) y su L2 (español). Con este fin, se analizaron las emociones manifestadas en sus discursos orales de enfado y la frecuencia con la que estas aparecían a lo largo de los mismos. Para ello, se llevó a cabo un análisis mixto que

combinó técnicas cualitativas de anotación y etiquetado de las narrativas con métodos cuantitativos de análisis estadístico de la presencia y frecuencia de las emociones identificadas.

En relación con este objetivo general, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Existen diferencias significativas en las emociones expresadas por los hablantes bilingües en sus discursos de enfado según la lengua empleada?
- 2) ¿Existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de estas emociones a lo largo del discurso en función de la lengua en la que se expresen?

## 4. Metodología

### 4.1. Participantes

En esta investigación participaron 20 informantes estadounidenses nativos de inglés (5 hombres y 15 mujeres), con edades comprendidas entre los 20 y los 35 años. Todos ellos pertenecían al ámbito universitario y habían aprendido español en un contexto formal de instrucción reglada durante un periodo de entre 10 y 13 años. Estudiaban grados de Estudios Hispánicos, Psicología, Educación, Comunicación o Medicina y estaban en proceso de obtener una especialización principal (*major*) o secundaria (*minor*) en español. En el momento de la recogida de datos, su nivel era intermedio y se encontraban en inmersión en la ciudad de Salamanca (España), donde residían desde hacía entre 3 y 6 meses. La mayoría (n = 16) realizaba un programa de inmersión académica durante un cuatrimestre con su universidad de origen, mientras que el resto (n = 4) participaba de manera independiente en un programa Erasmus en la Universidad de Salamanca.

### 4.2. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Tras la aprobación del Comité de Ética, los participantes fueron reclutados mediante carteles informativos y charlas de presentación de la investigación. Se citó individualmente a cada informante por correo electrónico para dos sesiones. En la primera, firmaron los consentimientos informados y realizaron una entrevista oral en español, con una duración aproximada de 15–20 minutos. Diez días después, regresaron para ser entrevistados en inglés. La investigadora principal (hablante nativa de español, variedad peninsular) condujo todas las entrevistas en español, mientras que una colaboradora nativa de inglés (variedad americana), previamente formada en la metodología, entrevistó a los informantes en su L1. Se eligió este orden para evitar que los participantes prepararan sus discursos en español antes de acudir a la cita, lo que podría haber contaminado sus respuestas y sesgado los resultados. De este modo, se pretendía que las narraciones en la L2 fueran lo más genuinas y espontáneas posible, al no conocer con antelación las preguntas específicas que se les formularían. El estudio adoptó un diseño intrasujeto con el fin de minimizar la influencia de factores individuales y grupales que pudieran enmascarar los efectos del idioma.

Los consentimientos recogían información sobre edad, género, nacionalidad, lenguas maternas, otras lenguas conocidas, formación en español, contacto con la L2 y

autopercepción del nivel. Las entrevistas semiestructuradas constaron de dos partes. La primera, de carácter introductorio, tuvo como objetivo crear un ambiente distendido y de confianza. Se les hacían preguntas sobre su personalidad (ej., ¿te consideras una persona optimista?, ¿eres una persona nerviosa?, ¿te enfadas con facilidad?, ¿cómo sueles afrontar un conflicto?). En la segunda, siguiendo parcialmente el cuestionario de patrones emocionales EPQ (De Leersnyder et al., 2011), se les pidió que relataran una experiencia personal reciente en la que hubieran sentido un enfado intenso. Debían describir cuándo ocurrió, con quién se encontraban, cómo se sintieron, qué dijeron y cómo actuaron. Durante la narración, la entrevistadora adoptó un papel activo mediante el uso sistemático de preguntas y comentarios (ej., ¿y por eso te enfadaste?, pero eso es una tontería, eso tiene muy fácil solución o ¿y no le dijiste o hiciste nada?), orientados a recrear el enfado y estimular respuestas espontáneas y altamente emocionales. Estas sesiones se grabaron en audio y vídeo.

Las muestras fueron tomadas durante los meses de noviembre y diciembre de 2024 en el Centro Internacional del Español (CIE) de la Universidad de Salamanca.

### 4.3. Análisis de datos

Las narrativas fueron transcritas en Microsoft Word y, tras eliminar las entradas de las entrevistadoras, se realizó un etiquetado cualitativo de los textos en ambas lenguas mediante NVivo. El libro de codificación incluía 33 emociones, definidas a partir de la clasificación de Soriano et al. (2013) y agrupadas en dos categorías según su valencia: positiva (alegría, alivio, determinación, empatía, orgullo<sup>1</sup>, responsabilidad<sup>2</sup>, seguridad y tranquilidad) y negativa (angustia, ansiedad, arrepentimiento, compasión, confusión, culpa, decepción, desesperación, enfado, estrés, frustración, furia, incomodidad, incompreensión, ira, irritación, miedo, nervios, odio, preocupación, rabia, rechazo, sorpresa<sup>3</sup>).

El etiquetado se basó en identificar frases que expresaran emoción, ya fuera explícita o implícitamente. Se anotaron tanto manifestaciones directas de la emoción (*emotion talk*) (ej., “estaba muy enfadada”, “me sentí muy triste”, “I was livid” o “I hated him”, codificadas como enfado, tristeza, furia y odio, respectivamente) como formulaciones que permitían inferir la emoción aunque no se expresara textualmente (*emotional talk*). Por ejemplo, “necesité construir una línea metafórica entre él y yo” se etiquetó como rechazo, “yo entendía eso” como empatía y “I was like good job, you got it” como orgullo.

En el proceso de anotación participaron la investigadora principal (evaluadora 1) y dos evaluadoras externas con perfiles académicos y profesionales similares (elevada formación lingüística y sólida trayectoria en enseñanza de ELE). La evaluadora 1 etiquetó los 40 textos (20 en inglés y 20 en español) que componían el corpus. La evaluadora 2, nativa de inglés (variedad americana), codificó los 20 discursos en inglés L1 y la evaluadora 3, nativa de español (variedad peninsular), las 20 narrativas en español L2.

La fiabilidad del etiquetado se evaluó mediante el índice kappa de Cohen calculado con NVivo. El acuerdo interevaluador se estimó comparando las anotaciones de la investigadora principal con las de las evaluadoras externas, obteniéndose valores de  $\kappa$

= 0.80 para el corpus en inglés L1 y  $\kappa = 0.78$  para el corpus en español L2. Asimismo, el acuerdo intraevaluador se comprobó mediante la recodificación de una muestra aleatoria del 25% del corpus tres meses después de la primera anotación, con un valor promedio de  $\kappa = 0.85$ . Según la interpretación estándar de los valores de kappa (Landis y Koch, 1977) recogida en la Tabla 1, estos resultados indican un nivel de acuerdo entre “bueno” y “muy bueno” en los tres casos. Dada la elevada consistencia entre anotaciones, el análisis cuantitativo posterior se realizó exclusivamente a partir del etiquetado llevado a cabo por la investigadora principal.

Tabla 1. Kappa para la estimación del grado de acuerdo

KAPPA	ACUERDO
<0	No acuerdo
0.0-0.2	Insignificante
0.2-0.4	Bajo
0.4-0.6	Moderado
0.6-0.8	Bueno
0.8-1.0	Muy bueno

Para examinar el efecto de la lengua sobre la capacidad para expresar emoción en los discursos de enfado de hablantes bilingües, se realizaron diferentes pruebas estadísticas. La presencia o ausencia de emociones se evaluó mediante la prueba de McNemar y la frecuencia de aparición de cada emoción se comparó utilizando la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, aplicando un diseño pareado para controlar la variabilidad individual. Todos los análisis se llevaron a cabo con Jamovi, una plataforma gratuita y de código abierto que ofrece una interfaz basada en el lenguaje estadístico de R.

## 5. Resultados y discusión

### 5.1. Emociones expresadas en discursos de enfado en inglés L1 y español L2

La Tabla 2 muestra un mapa de calor (en escala de azules) con el porcentaje de participantes que expresaron emociones negativas y positivas, ofreciendo una visión global de su presencia en las narrativas de ambas lenguas.

Tabla 2. Porcentaje de participantes que expresaron emociones agrupadas según su valencia

VALENCIA	LENGUA	
	L1	L2
Negativa	100	100
Positiva	70	50

Se observa que, tanto en inglés como en español, las emociones negativas estuvieron presentes en la totalidad de los discursos. No obstante, las positivas también aparecieron en una proporción considerable, especialmente en inglés L1 (70%), mientras que en español L2 fueron manifestadas por la mitad de los participantes

(50%). Este panorama general se detalla en la Tabla 3, donde se desglosa la presencia de cada emoción específica.

Tabla 3. Porcentaje de hablantes que expresaron cada emoción en la L1 y en la L2

EMOCIÓN	LENGUA	
	L1	L2
FRUSTRACIÓN	85	65
ENFADO	70	85
IRRITACIÓN	35	40
CONFUSIÓN	30	20
INCOMPRENSIÓN	30	25
IRA	20	0
RABIA	20	25
RECHAZO	20	30
SORPRESA	20	20
DECEPCIÓN	20	10
ANGUSTIA	15	10
CULPA	15	15
DESESPERACIÓN	15	30
MIEDO	10	25
TRISTEZA	5	35
COMPASIÓN	10	0
ANSIEDAD	10	5
ESTRÉS	10	10
FURIA	10	0
INCOMODIDAD	10	10
ODIO	10	0
PREOCUPACIÓN	10	5
NERVIOS	5	5
ARREPENTIMIENTO	0	10
VERGÜENZA	0	5
ALIVIO	35	20
ALEGRÍA	20	5
DETERMINACIÓN	20	10
EMPATÍA	20	10
SEGURIDAD	15	15
ORGULLO	10	15
TRANQUILIDAD	10	10
RESPONSABILIDAD	0	5

El enfado y la frustración, seguidas de la irritación, fueron las emociones expresadas por un mayor porcentaje de informantes en ambas lenguas, aunque el enfado estuvo presente en mayor medida en el corpus en español L2 y la frustración en inglés L1. No obstante, existen diferencias en la presencia de otras emociones. En la L1, destacaron, además, el alivio, la confusión y la incomprensión, mientras que en la L2 prevalecieron la tristeza, el rechazo y la desesperación.

Algunas emociones se registraron únicamente en una de las lenguas. El arrepentimiento, la responsabilidad y la vergüenza no fueron expresadas por ningún hablante en inglés L1 y el odio, la ira, la furia y la compasión no aparecieron en ningún discurso en español L2.

Entre las emociones de valencia negativa, se observa que un mayor porcentaje de participantes expresó en L1 emociones como la angustia, la ansiedad, la confusión, la decepción, la incompreensión y la preocupación. En cambio, en la L2 se registró una mayor presencia de emociones como la desesperación, el miedo, la rabia, el rechazo y la tristeza. Otras emociones como la culpa, el estrés, la incomodidad y los nervios estuvieron presentes de manera equivalente en ambas lenguas.

En cuanto a las emociones positivas, la mayoría estuvo presente en un porcentaje más alto de narrativas en la L1 que en la L2. El alivio destaca de forma particular en el corpus en inglés, situándose como una de las emociones manifestada por un mayor porcentaje de participantes. En cambio, en las narrativas en español ninguna emoción positiva alcanzó un grado de presencia especialmente elevado, aunque es también el alivio la que muestra un porcentaje más alto dentro de esta categoría.

Para comprobar si estas diferencias descriptivas estaban respaldadas por análisis inferenciales, se construyeron tablas de contingencia 2x2 y se aplicó la prueba de McNemar. Estas tablas contabilizan los participantes que (a) no expresaron la emoción en ninguna lengua (0,0), (b) la expresaron solo en L1 (1,0), (c) solo en L2 (0,1) y (d) en ambas lenguas (1,1). Con el fin de evaluar el efecto de la lengua en la expresión emocional, la prueba de McNemar evalúa únicamente los pares discordantes (1,0) y (0,1). Es decir, para que la prueba sea válida debe haber al menos un participante que exprese la emoción en L1, pero no en L2, y viceversa.

Con respecto a la comparación global de emociones según su valencia, las negativas no pudieron analizarse debido a la ausencia de discordancia bilateral (todos los participantes expresaron emociones negativas en ambas lenguas). Por su parte, las emociones positivas no mostraron diferencias significativas entre la L1 y la L2 ( $\chi^2 = 1.14$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0.285$ ;  $\chi^2_c = 0.643$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0.423$ ;  $\log OR = 0.588$ ,  $p = 0.424$ ).

Para el análisis emoción por emoción, se excluyeron aquellas que no se registraron en alguna de las lenguas (arrepentimiento, compasión, furia, ira, odio, responsabilidad y vergüenza). Los resultados mostraron que solo la tristeza presentó una diferencia significativa (Tabla 4), con mayor prevalencia en español L2. La tabla de contingencia revela que, en seis casos, la tristeza apareció en el corpus en español, pero no en inglés, mientras que en ninguna ocasión se registró exclusivamente en la L1. El resto de las emociones no presentó diferencias estadísticamente significativas entre lenguas.

Tabla 4. Tabla de contingencia y prueba de McNemar sobre la presencia/ausencia de tristeza en inglés L1 y español L2

### TABLAS DE CONTINGENCIA

	tristeza_L2		
TRISTREZA_L1	0	1	Total
0	13	6	19

<b>1</b>	0	1	1
<b>TOTAL</b>	13	7	20

### PRUEBA DE MCNEMAR

	Valor	gl	p
<b>X<sup>2</sup></b>	6.00	1	0.014
<b>LOG RAZÓN DE ODDS EXACTO</b>	Inf		0.031
<b>N</b>	20		

El predominio de emociones negativas frente a las positivas en los discursos producidos en ambas lenguas, así como la mayor presencia de emociones como el enfado y la frustración, resulta coherente con la consigna de relatar un acontecimiento personal de enfado. Estos hallazgos ponen de manifiesto la relevancia de adoptar enfoques discursivos en el análisis de la expresión emocional en L2, ya que los estudios centrados exclusivamente en el léxico han señalado de forma recurrente una tendencia al uso predominante de palabras de valencia positiva en las narrativas, incluso cuando relatan experiencias de carácter negativo (Blanco Ruiz y Pérez Serrano, 2021; Mavrou y Bustos-López, 2018; Pérez-García y Sánchez, 2019; Simón Cabodevilla et al., 2020; Simón Cabodevilla, 2022). Los resultados de un análisis léxico basado en este mismo corpus (actualmente en preparación) confirman dicha tendencia, ya que también se observa un predominio de palabras de valencia positiva en las narraciones de enfado. No obstante, la presente investigación muestra que, más allá de las elecciones léxicas, las emociones que los hablantes transmiten en sus narrativas son fundamentalmente de valencia negativa. Esta disociación entre el léxico empleado y la emoción expresada subraya la pertinencia de integrar técnicas cualitativas que permitan comprender con mayor precisión la capacidad de expresión emocional de los hablantes bilingües.

Si bien no se identifica una ventaja clara de una lengua sobre otra, sí emergen diferencias relevantes en los tipos de emociones manifestadas por los participantes en función de la lengua empleada. Mientras que en inglés L1 predominan emociones viscerales y reactivas, como la ira, la furia o el odio, en español L2 se registran emociones de carácter más introspectivo, como la vergüenza, el arrepentimiento o la responsabilidad. Este patrón sugiere que el cambio de lengua en la narración de experiencias emocionales se asocia a modificaciones en la forma en que los hablantes evalúan los acontecimientos y se posicionan afectivamente frente a ellos. Al narrar experiencias de enfado en su L2, los participantes tendieron a presentarse como más calmados y autocríticos, desplazando el foco desde la reacción emocional inmediata hacia una reflexión sobre el evento y sobre su propio comportamiento. En contraste, en la L1 manifestaron estados emocionales más intensos. Estos resultados sugieren que la lengua de narración no solo influye en la expresión de la emoción, sino también en la manera en que los hablantes reinterpretan sus experiencias y construyen una identidad discursiva específica en relación con ellas (Koven, 1998, 2001, 2007).

Esta interpretación se ve reforzada por el hecho de que la tristeza fuera expresada en un número significativamente mayor de narrativas en español que en inglés. Resulta particularmente relevante que se trate de una emoción negativa de baja activación, en contraste con la alta activación característica del enfado. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de estudios previos que sugieren que, aunque el foco narrativo

sea una experiencia de enfado, la expresión emocional en la L2 podría favorecer un procesamiento afectivo más regulado y reflexivo (Dewaele y Costa, 2013; Pavlenko, 2008), actuando como un filtro emocional que facilita una mayor distancia afectiva (Pavlenko, 2008; Schrauf y Rubin, 2004). Asimismo, cabe señalar que más de la mitad de los informantes (n = 12) narraron episodios diferentes en cada lengua. Es posible que la mayor presencia de tristeza en las narraciones en L2 esté relacionada con la naturaleza de los eventos seleccionados. En las entrevistas en español, los participantes pudieron optar por experiencias que incorporaran un componente emocional más vinculado a la tristeza (como crisis de identidad, rupturas sentimentales, procesos de duelo, distanciamiento con amistades o problemas de salud físicos y mentales), mientras que en L1 los relatos se centraron principalmente en emociones más reactivas (colapsos por presión académica, percepciones de injusticia en el ámbito académico, enfrentamientos con familiares y amigos o situaciones de convivencia conflictiva). Esta diferencia en la selección o el enfoque de los acontecimientos narrados sugiere que la relación entre lengua y expresión emocional depende no solo del idioma empleado, sino también del tipo de experiencias que los hablantes bilingües deciden compartir (Altarriba y Canary, 2004; Marian y Neisser, 2000; Schrauf y Rubin, 2004).

No obstante, otras emociones de alta activación, como el enfado, la desesperación, la rabia o el rechazo, también se registraron en la L2 sin diferencias significativas entre lenguas. Este resultado indica una cierta consistencia en la expresión emocional entre la L1 y la L2, a pesar de los patrones específicos mencionados.

### 5.2. Frecuencia de aparición de emociones en discursos de enfado en inglés L1 y español L2

El Gráfico 1 muestra el número de veces (frecuencias) que se expresaron emociones negativas y positivas en cada lengua.

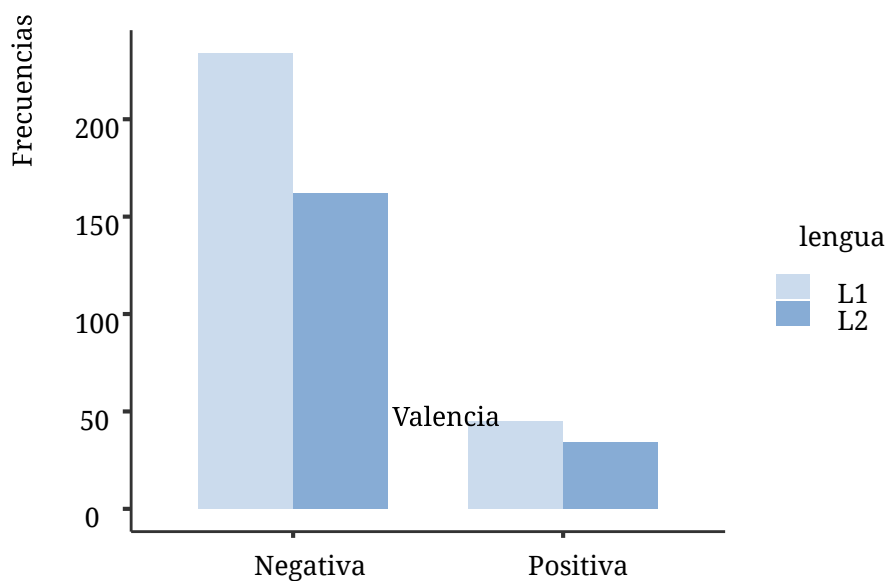


Gráfico 1. Frecuencia de uso de emociones por lengua y valencia

Las emociones negativas fueron considerablemente más frecuentes que las positivas en ambas lenguas. Además, tanto las negativas como las positivas se expresaron más recurrentemente en inglés que en español. Los datos para las emociones negativas cumplieron los supuestos de normalidad (prueba de Shapiro–Wilk), lo que permitió aplicar una prueba *t* de Student para muestras pareadas que reveló una frecuencia significativamente menor en la L2 ( $p = .009$ ). Por el contrario, las emociones positivas no cumplieron dicho supuesto, por lo que se aplicó una prueba de Wilcoxon que no mostró diferencias significativas entre lenguas ( $p = .163$ ).

A partir de esta comparación global, se procedió al análisis de la frecuencia de uso de cada emoción específica. El eje vertical del Gráfico 2 muestra las emociones analizadas y el eje horizontal indica el número de veces que cada una de ellas fue expresada en las narrativas en inglés y en español. Para facilitar la visualización, estas han sido ordenadas de mayor a menor en función de su frecuencia de aparición en el corpus.

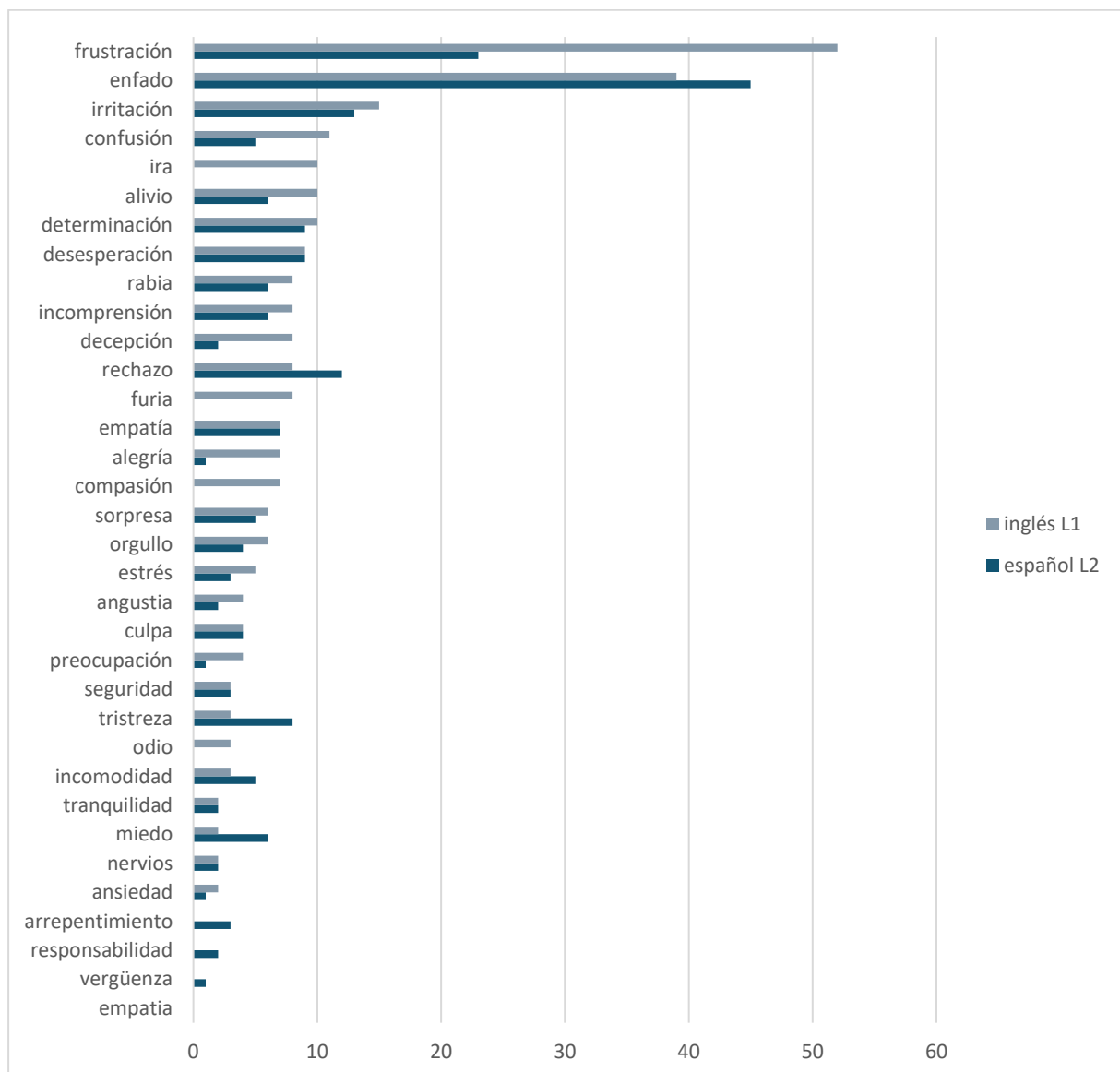


Gráfico 2. Número de veces que apareció cada emoción en L1 y en L2

La frustración y el enfado coinciden nuevamente en ser las emociones expresadas un mayor número de veces en ambas lenguas, seguidas de la irritación y la determinación. En las producciones en L1 también presentaron mayor frecuencia de uso emociones como la confusión, el alivio y la ira. En cambio, en L2 fue mayor la aparición de emociones como el rechazo, la desesperación y la tristeza. La ansiedad, los nervios y la tranquilidad se situaron entre las menos expresadas en ambas lenguas. A pesar de que algunas emociones se registraron exclusivamente en una lengua, su frecuencia en la lengua en la que sí lo hicieron fue en general baja, con excepción de la ira, la furia y la compasión, que no se manifestaron en español, pero mostraron una frecuencia notable en L1.

Para determinar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon debido a la ausencia de normalidad en la mayoría de las variables. Como muestra la Tabla 5, solo la frustración mostró una diferencia significativa entre L1 y L2, siendo más frecuente en inglés L1. El resto de las emociones no presentó diferencias significativas.

Tabla 5. Estadísticos de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon sobre la frecuencia de uso de la frustración y la ira en inglés L1 y español L2

PRUEBA T PARA MUESTRAS PAREADAS					
			Estadístico	p	Tamaño del Efecto
<b>FRUSTRACIÓN_L2</b>	frustración_L1	W de Wilcoxon	32.50 <sup>h</sup>	0.038	-0.5752

Es posible que la diferencia observada para la frustración en esta investigación refleje variaciones lingüísticas y culturales en la conceptualización de la emoción y en la manera de lexicalizarla. Estos hallazgos concuerdan con Wierzbicka (1999), que sostiene que la forma en que los seres humanos conceptualizamos las categorías emocionales está profundamente condicionada por la lengua y la cultura. En este sentido, la traducción de términos emocionales entre lenguas no garantiza una equivalencia semántica completa. En inglés, el término *frustration* (o *frustrated*) se emplea con alta frecuencia y con un rango semántico amplio que va desde malestares leves hasta reacciones cercanas al enfado (*upset, annoyed, angry*), lo que tiende a situar al hablante en una posición de mayor agencia o empoderamiento (Ogarkova et al., 2012; Russell y Fehr, 1994; Soriano y Ogarkov, 2025). Estudios de corpus multilingües confirman la mayor prominencia de este término en inglés en comparación con lenguas como el español, el francés o el alemán, donde sus cognados suelen asociarse principalmente con experiencias de impotencia o rabia contenida, configurándose como una emoción de carácter más debilitante (Besemeres y Wierzbicka, 2009; Soriano y Ogarkova, 2025). Este desfase léxico-semántico podría haber influido tanto en la producción de los participantes como en el proceso de anotación, dando lugar a que experiencias emocionales similares se expresarán y/o codificaran como *frustration* en inglés y como *enfado* en español.

Aunque el análisis global indicó una recurrencia significativamente menor de emociones negativas en la L2, la comparación individual de cada emoción mostró que

este patrón no se manifiesta de manera uniforme. En concreto, el efecto del cambio de lengua parece limitarse a casos específicos, como la frustración. En general, las frecuencias de aparición de las emociones analizadas se mantuvieron consistentes entre inglés L1 y español L2.

### 6. Conclusiones

El análisis de las narrativas emocionales en la L1 y L2 de hablantes nativos de inglés aprendientes de español permite afirmar que los participantes de este estudio expresan emociones de manera comparable en ambas lenguas. Sin embargo, se ha comprobado que la lengua empleada modula, en cierta medida, la naturaleza de las emociones expresadas. Las narrativas en L1 tienden a caracterizarse por una expresión emocional más reactiva y visceral, mientras que en la L2 se observa una tendencia hacia formulaciones más autorreferenciales y pausadas. Este patrón respalda la hipótesis de que el uso de la L2 puede favorecer un procesamiento afectivo más regulado y reflexivo, actuando como un filtro emocional (Dewaele y Costa, 2013; Pavlenko, 2008; Schrauf y Rubin, 2004) y repercutiendo en la identidad discursiva del hablante y la forma en la que este se posiciona afectivamente frente al evento emocional (Koven, 2007).

Si bien la frecuencia global de expresión emocional resulta en gran medida equiparable entre ambas lenguas, el análisis pormenorizado revela diferencias relevantes en emociones concretas. Destaca especialmente la mayor recurrencia de la emoción *frustración* en la L1, lo que sugiere que las diferencias interlingüísticas en la conceptualización y lexicalización de las emociones influyen directamente en su expresión. En este sentido, las variaciones léxico-semánticas en el dominio del enfado entre el inglés y el español (Soriano y Ogarkova, 2025; Wierzbicka, 1999) parecen desempeñar un papel central en la selección y activación de determinados guiones emocionales en cada lengua.

Estos resultados ponen de relieve el valor de complementar el análisis del vocabulario emocional explícito (*emotion talk*) con el estudio de la construcción discursiva de la emoción mediante evaluaciones implícitas y estrategias narrativas que permiten inferir el estado afectivo del hablante (*emotional talk*). La integración de técnicas cualitativas de etiquetado y anotación del discurso se ha mostrado en este estudio como un enfoque metodológico especialmente adecuado para evaluar la expresión emocional de hablantes bilingües y comprender el verdadero contenido afectivo de sus narrativas.

Los hallazgos obtenidos aportan evidencias relevantes para la investigación sobre emoción y segundas lenguas y ofrecen posibles implicaciones para la enseñanza de la competencia comunicativo-afectiva en el aula de L2. En particular, los datos sugieren que la expresión emocional no puede entenderse únicamente en términos de selección del léxico emocional y apuntan la necesidad de considerar los recursos discursivos que permiten narrar, evaluar y posicionarse afectivamente frente a la experiencia emocional en función de la lengua empleada.

Desde una perspectiva didáctica, los resultados subrayan la importancia de trabajar con narrativas emocionales en el aula, más allá de enfoques exclusivamente léxicos. El desarrollo de la competencia comunicativa en L2 requiere la adquisición de estrategias

discursivas para expresar y regular emociones complejas, como el enfado, de acuerdo con los patrones lingüísticos y culturales de la lengua meta. Atender a la variación de los guiones emocionales entre lenguas y culturas podría favorecer no solo una expresión emocional más eficaz, sino también los procesos de socialización lingüística, aculturación y construcción identitaria en contextos bilingües.

A pesar de las contribuciones de este trabajo, conviene señalar algunas limitaciones. En primer lugar, el reducido tamaño de la muestra aconseja cautela al generalizar los resultados a la población global de hablantes nativos de inglés aprendientes de español. Asimismo, el proceso de etiquetado contó con la participación de solo tres evaluadoras. Aunque este número permitió una codificación rigurosa y sistemática, la anotación de textos conlleva una carga de subjetividad inherente, lo que señala la conveniencia de replicar el estudio en el futuro con un panel de evaluadores más amplio que fortalezca la validez y fiabilidad de los resultados.

Por último, partiendo de estas premisas, sería interesante que futuras investigaciones exploraran otros recursos lingüísticos y estrategias discursivas implicadas en la expresión emocional, como la mitigación, la intensificación o la expresión directa e indirecta de la emoción. De manera complementaria, resultaría esclarecedor ampliar el análisis al plano extralingüístico, considerando elementos como la entonación o la gestualidad facial, que desempeñan un papel fundamental en la comunicación emocional.

### **Agradecimientos**

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

### **Notas**

1. Entendido como satisfacción o admiración por logros propios o ajenos.
2. Entendida como compromiso.
3. Entendida como desagradable, ante expectativas no cumplidas.

### **Referencias bibliográficas**

- Alba-Juez, Laura y Mackenzie, Lachlan (2018). Pragmatics: Cognition, context and culture. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 57, 143-148. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_misc/mj.20186313](https://doi.org/10.26754/ojs_misc/mj.20186313)

- Altarriba, Jeanette y Canary, Tina (2004). The influence of emotional arousal on affective priming in monolingual and bilingual speakers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 248-265. <https://doi.org/10.1080/01434630408666531>
- Altarriba, Jeanette, Basnight, Dana y Canary, Tina (2003). Emotion representation and perception across cultures. *Online readings in psychology and culture*, 4(1), 4. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1033>
- Bednarek, Mónica (2009). Emotion talk and emotional talk: Cognitive and discursive perspectives. En H. Pishwa (Ed.), *Language and Social Cognition. Expression of the Social Mind* (pp. 395–432). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110216080.3.395>
- Besemeres, Mary y Wierzbicka, Anna (2009). The concept of frustration: A culture-specific emotion and a cultural key word. In *Closer to emotions III* (pp. 211-226). Wydawnictwo KUL.
- Blanco Canales, Ana y Hernández Muñoz, Natividad (2023). The impact of language proficiency, cultural contact and attitudes on valence and arousal in Spanish as a second language. En *Emotion and identity in second language learning* (pp. 97-136). Peter Lang UK. <https://doi.org/10.1017/s1366728924000300>
- Blanco Canales, Ana y Nogueroles, Marta (2023). The perception of identity and emotionality in Spanish L2. En *Emotion and identity in second language learning* (pp. 389-425). Peter Lang UK. <https://doi.org/9781800796508>
- Blanco Ruiz, Mónica y Pérez Serrano, Mercedes (2021). Análisis de la expresión de la emoción en las narraciones orales de arabófonos jordanos aprendientes de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 87, 63–79. <https://doi.org/10.5209/rgid.64549>
- Caldwell-Harris, Catherine y Ayçiçeği-Dinn, Ayşe (2009). Emotion and lying in a non-native language. *International Journal of Psychophysiology*, 71(3), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.09.006>
- Caldwell-Harris, Catherine, Ayçiçeği, Ayse y Gleason, Jean-Berko (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 561-579. <https://doi.org/10.1017/s0142716403000286>
- Costa, Beverly y Dewaele, Jean-Marc (2012). Psychotherapy across languages: beliefs, attitudes and practices of monolingual and multilingual therapists with their multilingual patients. *Language and Psychoanalysis*, 1, 18-40. <https://doi.org/10.7565/landp.2012.0003>
- De Leersnyder, Jozefien, Mesquita, Batja y Kim, Heejung (2011). Where do my emotions belong? A study of immigrants' emotional acculturation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(4), 451-463. <https://doi.org/10.1177/0146167211399103>
- Dewaele, Jean-Marc (2006). Expressing anger in multiple languages. *Bilingual education and bilingualism*, 56(118), 134-140. <https://doi.org/10.2307/jj.30945694.9>
- Dewaele, Jean-Marc (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1753-1780. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.03.002>

- Dewaele, Jean-Marc (2013). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi-and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670-684. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12036.x>
- Dewaele, Jean-Marc y Pavlenko, Aneta (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language learning*, 52(2), 263-322. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>
- Dewaele, Jean-Marc y Pavlenko, Aneta (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. En V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 120–141). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.27710980.11>
- Eilola, Tiina, Havelka, Jelena y Sharma, Dinkar (2007). Emotional activation in the first and second language. *Cognition and Emotion*, 21(5), 1064–1076. <https://doi.org/10.1080/02699930601054109>
- Ferré, Pilar, García, Teófilo, Fraga, Isabel, Sánchez-Casas, Rosa y Molero, Margarita (2010). Memory for emotional words in bilinguals: Do words have the same emotional intensity in the first and in the second language?. *Cognition and Emotion*, 24(5), 760-785. <https://doi.org/10.1080/02699930902985779>
- Foolen, Ad (2016). Expressives. En N. Riemer (Ed.), *The Routledge handbook of semantics* (pp. 473–490). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315685533.ch27>
- Gawinkowska, Marta, Paradowski, Michal y Bilewicz, Michal (2013). Second language as an exemptor from sociocultural norms. Emotion-related language choice revisited. *PloS one*, 8(12), e81225. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0081225>
- Kazanas, Stephanie y Altarriba, Jeanette (2016). Emotion word processing: Effects of word type and valence in Spanish–English bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45, 395-406. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9357-3>
- Koven, Michéle (1998). Two Languages in the self/The self in two languages: French-Portuguese bilinguals' verbal enactments and experiences of self in narrative discourse. *Ethos*, 26(4), 410–445. <https://doi.org/10.1525/eth.1998.26.4.410>
- Koven, Michéle (2001). Comparing bilinguals' quoted performances of self and others in tellings of the same experience in two languages. *Language in society*, 30(4), 513-558. <https://doi.org/10.1017/S0047404501004018>
- Koven, Michéle (2007). *Selves in two languages*. [John Benjamins](https://doi.org/10.1075/sibil.34) Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.34>
- Landis, Richar y Koch, Gary (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Marian, Viorica y Kaushanskaya, Margarita (2008). Words, feelings and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of autobiographical memories. *The mental Lexicon*, 3(1), 72–91. <https://doi.org/10.1075/ml.3.1.06mar>

- Marian, Viorica y Neisser, Ulric (2000). Language-dependent recall of autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(3), 361. <https://doi.org/10.1037//0096-3445.129.3.361>
- Mavrou, Irini y Bustos-López, Fernando (2018). Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. *Doblele, Revista de lengua y literatura*, 4, 41–60. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346957>
- Ogarkova, Anna, Soriano, Cristina y Lehr, Caroline (2012). Naming feeling: Exploring the equivalence of emotion terms in five European languages. *Dynamicity in emotion concepts*, 27, 253-284. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01466-2/13>
- Pavlenko, Aneta (2004). 'Stop doing that, ia komu skazala!': Language choice and emotions in parent—child communication. *Journal of multilingual and multicultural development*, 25(2-3), 179-203. <https://doi.org/10.1080/01434630408666528>
- Pavlenko, Aneta (2005). Bilingualism and thought. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 433-453. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195151770.003.0025>
- Pavlenko, Aneta (2008a). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- Pavlenko, Aneta y Driagina, Viktoria (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *Modern Language Journal*, 91(2), 213–234. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00541.x>
- Pérez-García, Elisa y Sánchez, María Jesús (2019). Emotions as a linguistic category: Perception and expression of emotions by Spanish EFL students. *Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1630422>
- Ponari, Marta, Rodríguez-Cuadrado, Sara, Vinson, David, Fox, Neil, Costa, Albert y Vigliocco, Gabriella (2015). Processing advantage for emotional words in bilingual speakers. *Emotion*, 15(5), 644. <https://doi.org/10.1037/emo0000061>
- Rintell, Ellen (1989). That Reminds me of a Story. The use of Language to Express Emotion by Second Language Learners and Native Speakers. En M. R. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage. Empirical Studies in Second Language Variation* (pp. 237–257). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0900-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0900-8_15)
- Russell, James y Fehr, Beverly (1994). Fuzzy concepts in a fuzzy hierarchy: varieties of anger. *Journal of personality and social psychology*, 67(2), 186. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.67.2.186>
- Schrauf, Robert y Rubin, David (2004). The 'language' and 'feel' of bilingual memory. *Estudios de sociolingüística*, 5(1), 21-39. <https://doi.org/10.1558/sols.v5i1.21>
- Simón Cabodevilla, Teresa (2022). *La expresión de las emociones de tristeza y alegría en español por aprendientes sinohablantes: lenguaje expresivo, descriptivo y figurado*. [Tesis doctoral, Universidad Nebrija].

Simón Cabodevilla, Teresa, Mavrou, Irini y Martín Leralta, Susana (2020). Emocionalidad en narrativas autobiográficas: Análisis del vocabulario y otros recursos lingüísticos en la producción oral de aprendices sinohablantes de español. En Margarita Planelles, Alice Foucart y Juana Licerias (Eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales* (pp. 163–189). Thomson Reuters Aranzadi. <https://doi.org/10.32029/2605-4655.00.01.2020>

Soriano, Cristina y Ogarkova, Anna (2025). The meaning of ‘frustration’ across languages. *Language and cognition*, 17, e16. <https://doi.org/10.1017/langcog.2024.50>

Stadthagen-Gonzalez, Hans, Imbault, Constance, Pérez Sánchez, Miguel Ángel y Brysbaert, Marc (2017). Norms of valence and arousal for 14,031 Spanish words. *Behavior Research Methods* 49(1), 111–123. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0700-2>

The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

Wierzbicka, Anna (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511521256>

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

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

Hanane Rafika Ouarghi

Universidad de Alcalá, [hanane.ouarghi@edu.uah.es](mailto:hanane.ouarghi@edu.uah.es)

#### Resumen

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

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

#### *Abstract*

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

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

### 1. Introducción

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

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

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

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

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

incongruencia emocional se evidencia. Aplicado el concepto de autenticidad emocional a narrativas de aprendices de LA, este emerge cuando el texto refleja coherencia afectiva entre el yo emocional, la experiencia y los recursos lingüísticos y discursivos empleados. Bajo esta premisa, la autenticidad emocional requiere que el aprendiz logre trascender barreras culturales, lingüísticas y psicológicas.

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

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

## 2. Estado de la cuestión

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

En el marco de la investigación sobre la escritura emocional en LA, se ha priorizado el análisis de la riqueza léxica, esto es, de la complejidad, la diversidad y productividad de palabras afectivas. Al respecto, la investigación de Uygun Gökmen y Emirmustafaoğlu-Yarici (2018) se basa en una muestra de aprendices turcos de inglés de nivel intermedio-alto y examina la productividad, la diversidad y la elección del léxico emocional. Los resultados sugieren que la productividad en inglés es significativamente menor que en turco y que, a su vez, los aprendices tienden a emplear términos emocionales que presentan correspondencia parecida en su lengua materna (LM). Se concluye que los errores se deben a una transferencia lingüística de las diferencias en los esquemas emocionales entre inglés y turco. Frente a ello, Mavrou, Bustos y Chao (2023) descartan la relación directa entre la frecuencia emocional en LA y la distancia lingüística. Para llegar a esta conclusión, los autores han analizado las dimensiones afectivas de valencia y activación en 288 producciones escritas de aprendices de español de nivel inicial que provienen de distintos países. Los hallazgos evidencian superioridad de palabras positivas frente a las negativas en las narrativas; además, observan que la frecuencia

de emociones de alta activación no depende de cuán distante es la LM, sino del nivel de competencia lingüística en la LA.

Por su parte, el foco de Wang (2020) se orienta hacia la relación entre la valencia emocional y la complejidad sintáctica en más de 2600 narrativas escritas por estudiantes chinos de inglés. Mediante herramientas de procesamiento de lenguaje natural, el estudio halla que los textos con carga emocional alta, estructuralmente, presentan una menor complejidad sintáctica, en tanto que los textos neutrales exhiben mayor complejidad a nivel de cláusula (MLC, CP/C). Asimismo, Abdi Tabari y Wang (2021) profundizan en el análisis de la complejidad léxica y el tipo de consignas (temas sobre pandemia y otros) de 53 narrativas escritas por aprendices de nivel medio-avanzado de inglés. Los autores optan por índices de análisis textual automático para medir fluidez, sofisticación, diversidad y elementos poco frecuentes, además del análisis de sentimiento para detectar emociones positivas y negativas. Según los resultados, la emocionalidad y la complejidad léxica está más presente en los temas de pandemia, sugiriendo, así, que la forma cambia según es la emoción del texto.

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

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

En sintonía con lo expuesto, la literatura previa coincide en que los aspectos socioculturales son variables que inciden de manera directa en los estilos de escritura emocional. Bajo un enfoque cuantitativo, Chamcharatsri (2013) realiza un estudio comparativo con universitarios tailandeses de inglés para analizar la expresión y la percepción de experiencias aterradoras en narrativas escritas tanto en la LM como en la LA. De acuerdo con los resultados obtenidos, se constata que una parte de la muestra percibe el inglés como el vehículo más fiel para expresar miedo, en tanto que la otra

muestra valoración uniforme respecto a ambas versiones de narrativas. Dicho fenómeno se deriva, según el autor, de factores socioculturales, puesto que la cultura tailandesa tiende a reservar este tipo de emociones, por lo que expresarlo en una lengua libre de valores afectivos conduce a su mejor expresión. A esta dinámica se le denomina *distancia o desapego emocional* (Keysar et al., 2012), la cual, en ocasiones, supone una ventaja para los bilingües porque experimentan menos intensidad emocional al utilizar la LA.

Una perspectiva complementaria al estudio anterior la ofrece El-Dakhs et al. (2023) en su estudio acerca de la frecuencia, la polaridad y la valencia del léxico emocional, tomando como ejes centrales la edad, el género y el nivel de competencia lingüística. Dicha investigación se ha llevado a cabo con una muestra de 64 aprendices egipcios de inglés para expresar emociones tristes o alegres en narrativas escritas tanto en árabe como en inglés. Los hallazgos muestran diferencia poco significativa en cuanto a la frecuencia de palabras en ambas lenguas, pero diferencias relevantes en que las narrativas en inglés han sido más negativas que en árabe. Respecto a la polaridad, se observa que las palabras en inglés han sido más marcadas que en su propia lengua. No obstante, se constata que las variables consideradas no han mostrado influencia en los resultados.

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

### 3. Metodología

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

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

### 3.1. La muestra

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

Tabla1. Distribución específica de muestra

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

### 2. La herramienta *Feel-text*

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

#### 3.2.1. Escalas emocionales

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

Tipo	Puntuación	Emoción
SUPERFICIALES	1	APATÍA
	1,5	TRISTEZA
	2	ENFADO
	2,5	MIEDO
INTERMEDIAS	3	EMPATÍA NEGATIVA
	3,5	CULPA
PROFUNDAS	4	DECEPCIÓN
	4,5	DESILUSIÓN
	5	DESESPERANZA
	5,5	DEPRESIÓN

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

Tipo	Puntuación	Emoción
SUPERFICIALES	1	DISFRUTE
	1,5	ALEGRÍA
	2	FELICIDAD
	2,5	ORGULLO
INTERMEDIAS	3	ADMIRACIÓN
	3,5	NOSTALGIA
PROFUNDAS	4	AMOR
	4,5	GRATITUD
	5	ESPERANZA
	5,5	SERENIDAD

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

### 3.2.2. Rúbrica de evaluación emocional

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

Tabla 2. Dimensión emoción

		1.1. PROFUNDIDAD	PROFUNDA (4-5,5)	INTERMEDIA (3-3,5)	SUPERFICIAL (1-2,5)	
<b>1. EMOCIÓN</b>	<b>LA TIPOLOGÍA EMOCIONAL EN EL TEXTO</b>					
	1.2. Frecuencia	1.2.1. Frecuencia de las emociones en la historia: <i>antes, durante y después</i> de presentar el problema-situación, y no solo en una parte	Con frecuencia 3 emociones antes, 3 durante y 3 después (3)	A veces 3 emociones en dos partes de la historia (2)	Muy pocas veces 3 emociones en una sola parte (1)	Nunca 0 (0)
		1.2.2. Frecuencia de las emociones para el desarrollo de los acontecimientos de la historia	Con frecuencia 10 o más (3)	A veces entre 9 y 6 (2)	Muy pocas veces entre 5 y 1 (1)	Nunca 0 (0)
		1.2.3. Frecuencia de respuestas fisiológicas (relacionadas con las emociones)	Con frecuencia 4 o más (3)	A veces entre 3 y 2 (2)	Muy pocas veces 1 (1)	Nunca 0 (0)

Tabla 3. Dimensión narrador y posición

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

Tabla 4. Dimensión narrador y experiencia

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

Tabla 5. Dimensión narrador y discurso

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

Tabla 6. Dimensión narrador y lenguaje

5. NARRADOR Y LENGUAJE	5.1.	5.1.1.	CON	A VECES	MUY	NUNCA
	ORACIONES EMOCIONALES	LOS VERBOS CONJUGADOS DE LA HISTORIA REPORTAN CONTUNDENCIA EMOCIONAL	FRECUENCIA	ENTRE 6 Y 4	POCAS VECES	0 (0)
			7 O MÁS (3)	4 (2)	ENTRE 3 Y 1 (1)	
	5.1.2.	Las emociones se presentan en oraciones detalladas, no abruptas, que ayudan a visualizar la continuidad del proceso emocional	Con frecuencia 5 o más (3)	A veces entre 4 y 3 (2)	Muy pocas veces entre 2 y 1 (1)	Nunca 0 (0)
	5.2.	5.2.1.	Con frecuencia	A veces	Muy pocas veces	Nunca
	Vocabulario emocional	Hay variedad léxica emocional coherente al tema de la historia y no etiquetas generales	7 o más (3)	entre 6 y 4 (2)	entre 3 y 1 (1)	0 (0)
	5.3.	5.3.1.	Con frecuencia	A veces	Muy pocas veces	Nunca
	Manejo del tiempo	Alterna adecuadamente entre el pasado y el presente en la historia	recurre 3 veces o más al presente (3)	2 (2)	1 (1)	0 (0)
	5.4.	5.4.1	Con frecuencia	A veces	Muy pocas veces	Nunca
	Metáforas emocionales	Utiliza metáforas emocionales de forma adecuada y coherente y no exagerada	3 o más (3)	2 (2)	entre 2 y 1 (1)	0 (0)

### 3.3. Procedimiento

Para la recogida de datos, se ha seguido el mismo proceso en ambos países. En una fase preliminar de la tarea, se ha planteado una serie de preguntas a los aprendices en su LM (árabe o francés) con objeto de incentivar en ellos las emociones correlativas a la experiencia que decidían relatar. Así, se les ha pedido que recuerden una historia personal en la que hayan experimentado emociones positivas o negativas; experiencias

vinculadas de algún modo a vivencias alegres o tristes, especificando dónde estaban, si estaban solos o en compañía, si la historia sigue afectándoles o, al recordarla, ya no implica ninguna reacción fisiológica. Se ha dado el tiempo suficiente a esta fase preparatoria, porque el objetivo principal no se limitaba solo a que produjeran un volumen extenso de palabras emocionales, sino que se extendía, de igual modo, a averiguar cómo funciona el flujo cognitivo y emocional de la subjetividad en narrativas escritas en español. Tras esta fase, se ha pedido a los/las informantes que escriban en español la historia evocada con extensión mínima de 80 palabras. La tarea ha requerido un total de 25 minutos aproximadamente, 10 minutos para la fase preparatoria y 15 para redactar la autobiografía.

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

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

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

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

5.2.1

5.3

5.4

### 3.4. Tipología de las identidades

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

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

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

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

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

### 4. Resultados

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

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

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

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

<b>CÓDIGO</b>	<b>EMOCIÓN PREDOMINANTE</b>	<b>PUNTUACIÓN</b>	<b>IDENTIDAD</b>
M/B4	Tristeza	13,5	Falsa
H/B8	Apatía	4	Falsa
H/B9	Alegría	7,5	Falsa
H/B10	Tristeza	9,5	Falsa
M/B11	Decepción	23	Semiauténtica
M/B13	Tristeza	11,5	Falsa
M/B14	Alegría	19,5	Semiauténtica
M/B20	Disfrute	12	Falsa
M/B21	Alegría	10,5	Falsa

M/B25	Alegría	9,5	Falsa
M/B26	Alegría	10,5	Falsa
M/B27	Orgullo	18,5	Semiauténtica
H/B28	Tristeza	12,5	Falsa
H/B29	Tristeza	6,5	Falsa
H/B30	Orgullo	11,5	Falsa
H/B31	Tristeza	3,5	Falsa
H/B32	Decepción	21	Semiauténtica
M/B34	Tristeza	5,5	Falsa
H/B36	Nostalgia	16	Falsa
H/B37	Miedo	12,5	Falsa
M/B40	Orgullo	8,5	Falsa
M/B41	Miedo	12,5	Falsa
H/B42	Desesperanza	27	Semiauténtica
M/B43	Orgullo	15,5	Falsa

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

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

M/C49	Felicidad	21	Semiauténtica
M/C50	Disfrute	8	Falsa
H/C52	Orgullo	3,5	Falsa

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

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

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

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

DIMENSIÓN	CÓDIGO	PUNTUACIÓN IDENTIDAD FALSA	PUNTUACIÓN IDENTIDAD SEMI	PUNTUACIÓN IDENTIDAD AUTÉNTICA
EMOCIÓN	1.1	1,78	3,25	4,6
	1.2.1	1,09	2,32	2,8
	1.2.2	1,70	2,96	3

NARRADOR Y POSICIÓN	1.2.3	0,30	1,12	1,8
	2.1.1	1,05	2,6	3
	2.2.2	0,16	1,16	2,8
NARRADOR Y EXPERIENCIA	3.1.1	0,75	1,2	2,4
	3.2.1	0,25	0,56	2,6
NARRADOR Y DISCURSO	4.1.1	0,09	0,36	1,8
	4.1.2	0,05	0,48	2,4
	4.1.3	0	0,2	1,2
NARRADOR Y LENGUAJE	5.1.1	0,86	1,96	2,8
	5.1.2	0,45	1,56	2,8
	5.2.1	1,32	2,6	3
	5.3	0	0,2	1,2
	5.4	0,14	0,64	2
<b>TOTAL (SUMA DE PROMEDIOS)</b>		<b>9.99</b>	<b>23,17</b>	<b>40,2</b>

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

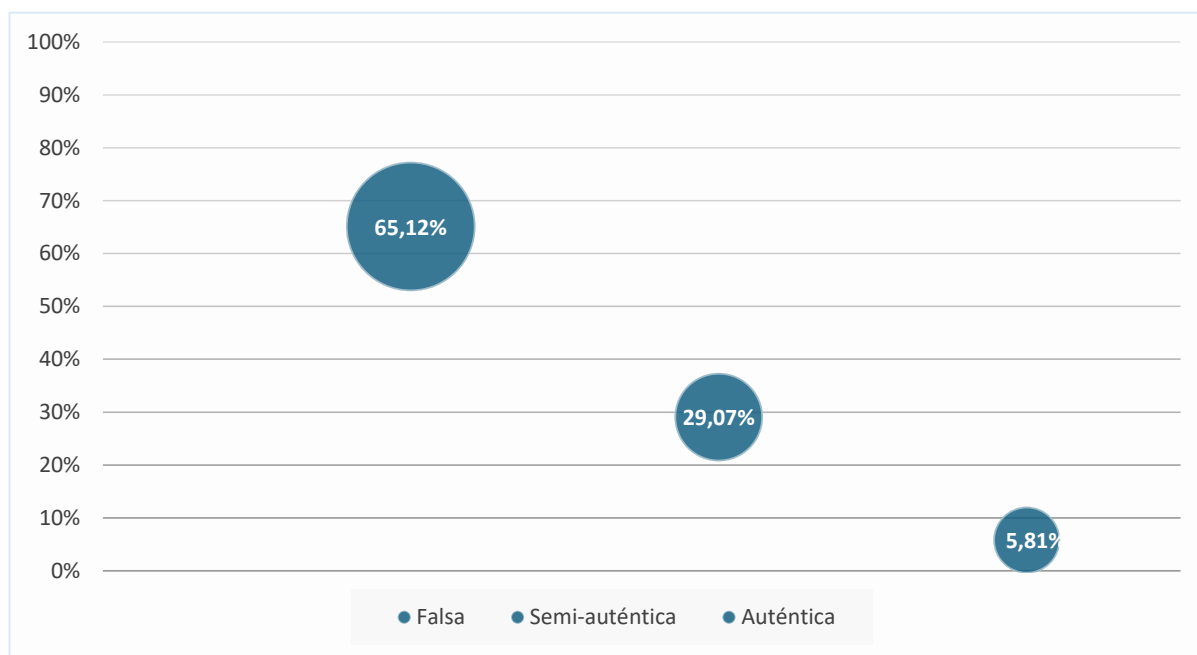


Gráfico 3. Distribución de tipos de identidades en las narrativas positivas y negativas

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

Tabla 14. Identidades en función de la valencia emocional

	FALSA	SEMIAUTÉNTICA	AUTÉNTICA
<b>NARRATIVAS POSITIVAS</b>	34 (39,53%)	12 (13,95%)	2 (2,32%)
<b>NARRATIVAS NEGATIVAS</b>	22 (25,58%)	13 (15,11%)	3 (3,48%)

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

Tabla 15. Identidades en función del país de residencia

	FALSA	SEMIAUTÉNTICA	AUTÉNTICA
<b>GRUPO ARGELINO</b>	36 (41,86%)	8 (9,30%)	0 (0%)
<b>GRUPO FRANCO-ARGELINO</b>	20 (23,25%)	17 (19,76%)	5 (5,81%)

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

Tabla 16. Identidades en función del nivel de competencia lingüística

	FALSA	SEMIAUTÉNTICA	AUTÉNTICA
<b>A2</b>	29 (33,72%)	12 (13,95%)	0 (0%)
<b>B2</b>	27 (31,39%)	13 (15,11%)	5 (5,81%)

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

Tabla 17. Identidades en función del género

	FALSA	SEMIAUTÉNTICA	AUTÉNTICA
<b>GÉNERO MASCLINO</b>	30 (34,88%)	9 (10,46%)	2 (2,32%)
<b>GÉNERO FEMENINO</b>	26 (30,23%)	16 (18,60%)	3 (3,48%)

## 5. Discusión

Este trabajo tenía como objeto establecer qué tipo de identidad construyen los aprendices argelinos de español, para lo que hemos analizado las narrativas

autobiográficas de 86 participantes con dos contextos socioculturales diferentes: Argelia y Francia.

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

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

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

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

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

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

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

Respecto a las metáforas afectivas, Kellerman (2001) indica que el uso de este lenguaje actúa como indicador de la implicación emocional del narrador en la historia. En efecto, se halla un uso destacado de las metáforas de forma coherente en las narrativas etiquetadas como auténticas, en línea con el estudio de Kapranov (2017). Asimismo, se observa que las metáforas han conceptualizado pensamientos de tensión ligados a experiencias significativas que los/las informantes no han superado, como son estados emocionales de depresión o decepción. Esto coincide con la investigación de Simón Cabodevilla (2022), en la que encuentra que aprendices chinos de español en autobiografías orales emplean frecuentemente y de forma más variada las metáforas afectivas en historias negativas que en positivas. De lo anterior se desprende que, cuanto más profunda es la emoción y más significativa resulta la experiencia emocional, más frecuente y coherente es el uso de metáforas.

En consonancia con lo expuesto, se observa que la mayoría de los temas de las narrativas auténticas se relaciona directamente con los rasgos psicológicos del propio

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

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

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

Los hallazgos reportan que las identidades semiauténticas y auténticas predominan en las historias negativas. De hecho, se observa que las narrativas negativas son más detalladas y ricas en el empleo de recursos lingüísticos emocionales, lo cual concuerda con el estudio de El-Dakhs et al. (2023), quien constata más registro de vocabulario negativo en narrativas de aprendices árabes de inglés. Dicho hallazgo podría encontrar su explicación por el trasfondo cultural de los participantes, suponiendo que el lenguaje emocional positivo es poco frecuente incluso en el uso cotidiano de los argelinos. Este planteamiento halla su fundamento en la base de datos de léxico emocional creada a partir de comentarios de argelinos en Facebook por Mataoui, Zelmati y Boumechache (2016), en la que se observan 2380 palabras negativas colectadas frente a solo 713 positivas. Otra suposición puede ser que el control cognitivo reducido sobre las

emociones negativas (Cohen et al., 2016) haya aumentado la espontaneidad de los/las informantes en las narrativas de las emociones referidas. Concordantemente, los hallazgos obtenidos apoyan la idea de que el léxico negativo se procesa más profundamente (Baumeister et al., 2017), permitiendo así su recuperación de forma más fácil en comparación con el positivo (Ayçiçeği y Harris, 2004).

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

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

El análisis muestra que las identidades semiauténticas predominan en el nivel B2, en tanto que las auténticas se registran únicamente en este nivel. Pavlenko y Driagina (2007) encuentran que los aprendices avanzados de ruso muestran uso adecuado de palabras emocionales, cercano, incluso, al de hablantes nativos. Resulta significativo que, de los 86 participantes, tan solo 5 se han registrado como auténticos, lo que refuerza la idea de que no son las habilidades lingüísticas las que han llevado a estos/estas informantes a reportar componentes afectivos pertinentes, sino la proximidad con la que perciben el español, relación proveniente de experiencias auténticas e interés personal por seguir construyéndose en español.

En cuanto al contexto sociocultural, se observa una mayor predominancia del grupo argelino en las identidades falsas. También, resulta significativo observar ausencia total del grupo argelino en las identidades auténticas. Podría parecer que la razón principal de la falsedad de los argelinos en las narrativas es debida a las variaciones sustanciales entre árabe y español. Sin embargo, según Bourdin (2015), el modo habitual de describir

las emociones en español es a través de adjetivos y participios, y en árabe (Al-Madanat, 2023) es principalmente mediante adjetivos y adverbios, lo que no supondrían diferencias notables.

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

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

En lo que concierne a la variable género, se halla que las identidades falsas están compuestas mayoritariamente por los hombres, en tanto que las semiauténticas predominan en las mujeres, y en las auténticas también, aunque con diferencia ligeramente marcada. En términos de contenido lingüístico, los hallazgos son equiparables con los estudios que muestran que las mujeres evidencian mayor número de palabras emocionales frente a los hombres (Dewaele y Pavlenko, 2002). Sin embargo, en concordancia con Ahmadi-Azad (2015), se reitera que, en las identidades auténticas, la diferencia de elementos emocionales entre ambos géneros ha sido poco significativa.

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

asume que tales prejuicios son los causantes del mayor registro de aprendices hombres en la categoría de identidades falsas.

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

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

## **6. Conclusiones**

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

En el presente estudio se descarta la posibilidad de que el uso mínimo de elementos emocionales sea por el nivel de competencia, y se asume, por ello, que la razón principal se debe a las cosmovisiones socioculturales del país origen acerca de lo qué son las emociones. Esto sugiere que ni siquiera la LM de los informantes es lo suficientemente cercana para expresar el espacio emocional, distancia que se espera que sea mayor en una LA. En este caso, aprender una nueva lengua no ha llevado a estos informantes a construir una voz propia libre del efecto de la conciencia colectivista, al contrario, frente a los estímulos emocionales de la tarea, han emitido la misma respuesta que suelen manifestar, basada específicamente en la resistencia. De esto se desprende que, enseñar emociones implica también sensibilizar sobre su carácter social, pues los matices que conforman los marcos intersubjetivos resultan esenciales para la efectividad de la comunicación en general, y emocional, particularmente. En este marco, resulta imprescindible realizar actividades que invitan a la auto-conciencia, la conciencia emocional y la adaptabilidad a nuevas circunstancias contextuales, en lugar de considerarlas como características fijas.

La interferencia sociocultural ha sido variable influyente para expresar emociones en español. Si bien la expresión emocional de los argelinos está supeditada a la imagen

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

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

### Agradecimientos

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

### Notas

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

### Referencias bibliográficas

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

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

- Al-Madanat, Dina (2023). A contrastive analysis of emotions and thoughts across Arabic and English as foreign languages in narratives written by bilingual Jordanian university students studying in Hungary. *EduLingua*, 9(1), 75–91. <https://doi.org/10.14232/edulingua.2023.1.4>
- Altarriba, Jeanette y Canary, Tina (2004). The Influence of Emotional Arousal on Affective Priming in monolingual and bilingual speakers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 248–265.
- Averill, James (1980). A constructivist view of emotion. En Robert Plutchik y Henry Kellerman (Eds.), *Emotion: theory, research, and experience* (pp. 305–339). Academic Press.
- Ayçiçeği, Ayşe y Harris, Catherine (2004). Brief report: Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition & Emotion*, 18(7), 977–987. <https://doi.org/10.1080/02699930341000301>
- Balvet, Matthieu (2010). Enseñar español en el Oranesado: multilingüismo y trabalingüismo. Actas del II Taller de Profesores de Español del Oranesado «Sociedad y ELE». Instituto Cervantes de Orán.
- Baumeister, Jenny, Foroni, Francesco, Conrad, Markus, Rumiati, Raffaella y Winkielman, Piotr (2017). Embodiment and emotional memory in first vs. second language. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–11.
- Belaïdi, Ali (2020). The linguistic landscape of Algerian society from distinction to discrimination. *Language, Discourse & Society*, 8(2), 11–25.
- Bilgin, Ezgi, Adıgüzel, Zeynep, Göksun, Tilbe y Gülgöz, Sami (2023). The cost of changing language context: The language-dependent recall of fictional stories. *Memory & Cognition*, 51(7), 1607–1622. <https://doi.org/10.3758/s13421-023-01415-5>
- Blanco Canales, Ana y Martín Leralta, Susana (2023). *Emotion and identity in second language learning*. Peter Lang.
- Blanco Canales, Ana y Boillos Pereira, Mari Mar (2025). *Entre emociones y lenguas: nuevas perspectivas y prácticas para la enseñanza*. Octaedro.
- Bourdin, Gabriel (2015). *Las emociones entre los mayas. El léxico de las emociones en el maya yucateco*. <https://doi.org/10.22201/ia.9786070257049e.2015>
- Chamcharatsri, Pisarn Bee (2013). Emotionality and second language writers: Expressing fear through narrative in Thai and in English. *L2 Journal*, 5(1), 59–75. <https://doi.org/10.5070/l25115703>
- Cohen, Alexandra, Dellarco, Danielle, Breiner, Kaitlyn, Helion, Chelsea, Heller, Aaron, Rahdar, Ahrareh, Pedersen, Gloria, Chein, Jason, Dyke, Jonatgan, Galvan, Adriana y Casey, Betty (2016). The impact of emotional states on cognitive control circuitry and function. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 28, 446–459.
- El-Dakhs, Dina, Ahmed, Mervat, Altarriba, Jeanette y Sonbul, Suhad (2023). Differential emotional expression in autobiographical narratives: The case of Arabic–English

- Danesi, Marcel (1995). Learning and teaching languages: the role of “conceptual fluency.” *International Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 3–20. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.1995.tb00069.x>
- Dewaele, Jean-Marc y Regan, Vera (2001). The use of colloquial words in advanced French interlanguage. *EUROSLA Yearbook*, 1, 51–67. <https://doi.org/10.1075/eurosla.1.07dew>
- Dewaele, Jean-Marc y Pavlenko, Aneta (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 263–322. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>
- Dewaele, Jean-Marc, Petrides, Konstantinos y Furnham, Adrian (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960.
- Dewaele, Jean-Marc (2013). *Emotions in multiples languages*. Palgrave Macmillan.
- Djandue, Bi, Drombé (2012). Pensar en la lengua de aprendizaje: ¿Una utopía, una posibilidad o una realidad? *redELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (24), 1–81.
- Goddard, Cliff y Ye, Zhengdao (2014). Exploring ‘happiness’ and ‘pain’ across languages and cultures. *International Journal of Language and Culture*, 1(2), 131–148.
- Gökmen, Dilek, Uygun y Emirmustafaoğlu-Yarici, Aslihan (2018). Emotion words in foreign language learners’ narratives. *International Journal of Language Academy*, 6(22), 349–408.
- Gómez, Lucía (2013). L’expression métaphorique de l’évènement émotionnel en français (L1) et en espagnol (L1/L2) : les images schéma haut/bas et dedans/dehors. Analyse descriptive et proposition didactique. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 10(1), 81–102.
- Harkins, Jean y Wierzbicka, Anna (2001). *Emotions in crosslinguistic perspective*. Walter de Gruyter.
- Harré, Rom (1986). *The Social Construction of Emotions*, Oxford. Blackwell.
- Huemer, Julia, Nelson, Kristin, Karnik, Niranjana, Völkl-Kernstock, Sabine, Seidel, Stefan, Ebner, Nina, Ryst, Erika, Friedrich, Max, Shaw, Richard, Realubit, Cassey, Steiner, Hans y Skala, Katrin (2016). Emotional expressiveness and avoidance in narratives of unaccompanied refugee minors. *European Journal of Psychotraumatology*, 7(1).
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*.
- Jiménez Catalán, Rosa María y Dewaele, Jean-Marc (2017). Lexical availability of young Spanish EFL learners: Emotion words versus non-emotion words. *Language Culture and Curriculum*, 30(3), 283–299.

- Kapranov, Oleksandr (2017). The use of metonymy and metaphor in descriptive essays by intermediate and advanced EFL students. *Linguistics Beyond and Within (LingBaW)*, 3(1), 87–101.
- Kellerman, Eric (2001). New uses for old language: Cross-linguistic and cross-gestural influence in the narratives of non-native speakers. En Jasone Cenoz, Britta Hufeisen y Ulrike Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.
- Keysar, Boaz, Hayakawa, Sayuri y An, Sun Gyu (2012). The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases, *Psychological Science*, 23(6), 661-668.
- Lindholm, Charles (2005). An anthropology of emotion. En Conerly Casey y Robert Edgerton (Eds.), *A companion to psychological anthropology: modernity and psychocultural change*. Basil Blackwell.
- Lutz, Catherine y Abu-Lughod, Lila (1990). *Language and the politics of emotion*. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme/ Cambridge University Press.
- Marian, Viorica y Neisser, Ulric (2000). Language-dependent recall of autobiographical memories. *Journal Of Experimental Psychology General*, 129(3), 361–368.
- Markus, Hazel Rose y Kitayama, Shinobu (1991). Cultural variation in the Self-Concept. En Jaine Strauss y George R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 18–48). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5_2)
- Mataoui, Mhamed, Zelmati, Omar y Boumechache, Madiha (2016). A proposed lexicon-based sentiment analysis approach for the vernacular Algerian Arabic. *Research in Computing Science*, 110(1), 55–70. <https://doi.org/10.13053/rcs-110-1-5>
- Matsumoto, Akiko y Stanny, Claudia (2005). Language-dependent access to autobiographical memory in Japanese-English bilinguals and US monolinguals. *Memory*, 14(3), 378–390. <https://doi.org/10.1080/09658210500365763>
- Mavrou, Irini, Bustos, Fernando y Chao, Javier (2023). Emotional vocabulary in immigrants' L2 written discourse: is linguistic distance a proxy for L2 emotionality? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*: 2325-2341.
- Mohammad, Saif y Yang, Tony (2011). Tracking sentiment in mail: How genders differ on emotional axes (WASSA 2.011). En Alexandra Balahur, Ester Boldrini, Andres Montoyo y Patricio Martinez-Barco (Eds.), *Proceedings of the 2nd workshop on computational approaches to subjectivity and sentiment analysis* (pp. 70–79). Association for Computational Linguistics.
- Nadir, Rachid (2014). *La adaptación de los aspectos culturales en los manuales de E/LE para la enseñanza del español en Argelia* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Tesis Doctorals En Xarxa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=98020>
- Nadir, Rachid, Othmani Marabout, Salima y Boudouaia, Khadidja (2022). Conciencia Emocional y participación en los estudiantes del primer curso de Español en la Universidad Amar Téliidji de Laghouat. *Foro De Profesores De E/LE*, (18), 113–136. <https://doi.org/10.7203/foroеле.18.22019>

- Norton, Bonny (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9–31.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education Limited.
- Norton, Bonny (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- Nicholes, Justin (2016). Measuring writing engagement and emotional tone in L2 creative writing: Implications for interdisciplinarity. *Journal of Creative Writing Studies*, 2(1).
- Ouarghi, Hanane Rafiki (en prensa). Feel-text: herramienta para el análisis de la autenticidad emocional en autobiografías escritas por aprendices de LA.
- Panayiotou, Alexia (2004). Switching codes, switching code: Bilinguals' emotional responses in English and Greek. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 124–139.
- Panayiotou, Alexia (2006). Translating guilt: An endeavor of shame in the Mediterranean? En Aneta Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 183–207). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598746-009>
- Pavlenko, Aneta (2005). Bilingualism and thought. En Judith Kroll y Annette de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 433–453). Oxford University Press.
- Pavlenko, Aneta y Blackledge, Adrian (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters.
- Pavlenko, Aneta (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188. <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Pavlenko, Aneta y Driagina, Victoria (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' narratives. *Modern Language Journal*, 91(2), 213–234.
- Rogers, Carl Ransom (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rababah, Ghaleb, Nesba, Kaouther, Alghazo, Sharif, Abusalim, Nimer y Rayyan, Mohammad (2024). Voices of discomfort: Metaphorical conceptualisations of physical pain in Algerian Arabic. *Frontiers in Communication*, 9, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1409580>
- Rintell, Ellen (1990). That's incredible. Stories of emotion told by second language learners and native speakers. En Robin Scarcella, Elaine Andersen y Stephen Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 75–94). Heinle & Heinle.
- Ross, Andrew y Rivers, Damian (2018). Introduction: (De)legitimization and participation in the digitized public sphere. En Andrew Ross y Damian Rivers (Eds.), *Discourses of (de)legitimization: Participatory culture in digital contexts* (pp. 1–14). Taylor & Francis.

- Schrauf, Robert y Rubin, David (2000). Internal languages of retrieval: The bilingual encoding of memories for the personal past. *Memory & Cognition*, 28(4), 616–623. <https://doi.org/10.3758/bf03201251>
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-231.
- Simón Cabodevilla, Teresa (2022). La expresión de las emociones de tristeza y alegría en español por aprendientes sinohablantes: Lenguaje expresivo, descriptivo y figurado [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Antonio de Nebrija.
- Stepanova, Olga y Coley, John (2002). The green eyed monster: Linguistic influences on concepts of Envy and jealousy in Russian and English. *Journal of Cognition and Culture*, 2(3), 235–262.
- Uygun Gökmen, Dilek y Emirmustafaoğlu-Yarici, Aslihan (2018). Emotion words in foreign language learners' narratives / Yabancı Dil Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Duygu Sözcükleri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 394–408. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3878>
- Wierzbicka, Anna (1986). Human emotions: Universal or culture-specific? *American Anthropologist*, 88(3), 584–594.
- Wierzbicka, Anna (1994). Emotion, language, and cultural scripts. En Shinobu Kitayama y Hazel Rose Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 133–196). American Psychological Association.
- Wierzbicka, Anna (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press.
- Wilce, MacLynn James (2009). *Language and emotion*. Cambridge University Press.
- Zhang, Zhan y Hatzidaki, Anna (2025). Switching to L2 for emotion expression: A sociocultural strategy beyond reduced emotionality. *International Journal of Bilingualism*. <https://doi.org/10.1177/13670069251357842>

## El “espacio mental” de las emociones y su organización en la adquisición del español LE en aprendices italianos

### *The “mental space” of emotions and its organization in the acquisition of Spanish as a foreign language in Italian learners*

Floriana Di Gesù

Universidad de Palermo, [floriana.digesu@unipa.it](mailto:floriana.digesu@unipa.it)

#### Resumen

Este trabajo ofrece una lectura neurocognitiva y enactiva del “espacio mental” de las emociones como organización dinámica que emerge del acoplamiento cuerpo–entorno y se estabiliza mediante prácticas socioculturales y lingüísticas. Se propone un modelo multinivel (afecto nuclear, conceptualización y realización lingüística) y se discute cómo el lenguaje no solo etiqueta emociones, sino que también segmenta y refina el espacio afectivo mediante léxico, fraseología, metáfora y rutinas pragmáticas. En aprendices itálofonos de español como lengua extranjera, la investigación ha mostrado que la L1 suele activar una resonancia emocional mayor que la LE, modulada por factores como la edad de adquisición, el contexto de aprendizaje, el nivel de competencia y la frecuencia de uso. Finalmente, se integra el marco UDL 3.0 con la cognición 4E para derivar criterios de diseño didáctico y se incluye una ilustración empírica basada en producciones de traducción de aprendientes iniciales, mostrando cómo variables motivacionales y ansiedad se asocian a elecciones léxicas en tareas situadas.

Palabras clave. Emociones; espacio mental; enacción; UDL; 4E cognition; L1/LE.

#### Abstract

*This paper provides a neurocognitive and enactivist account of the “mental space” of emotions as a dynamic organization emerging from body–environment coupling and becoming stabilized through sociocultural and linguistic practices. We propose a multilevel model (core affect, conceptualization, linguistic realization) and argue that language not only labels emotions but also carves and refines affective space via lexicon, phraseology, metaphor, and pragmatic routines. Evidence in Italian learners of Spanish (Foreign Language) research indicates that L1 typically elicits stronger emotional resonance than FL, modulated by age and context of acquisition, proficiency, and use. We further integrate UDL 3.0 with the 4E cognition paradigm to derive instructional design criteria and include an empirical illustration based on beginner learners’ translation outputs, suggesting that motivational variables and evaluation anxiety relate to lexical choices in situated tasks.*

*Keywords. Emotions; mental space; enaction; UDL; 4E cognition; L1/FL.*

---

DOI: 10.26378/rnlael2040661

Recibido: 13/01/2026 - Aprobado: 2/04/2026

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### 1. Introducción

El estudio de la relación entre emoción y lenguaje ha oscilado entre la búsqueda de universales afectivos y, en contraste, enfoques que subrayan la variabilidad cultural y contextual de la experiencia emocional. Paralelamente, la lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (1) han evidenciado que la emoción no es un “ruido” del aprendizaje, sino un componente estructural de la cognición y de la acción comunicativa. Desde esta convergencia, la pregunta por el “espacio mental” de las emociones —esto es, cómo se organizan y se relacionan entre sí los estados afectivos y sus categorías— resulta central para comprender por qué ciertas palabras, expresiones o actos de habla “pesan” más en la L1 que en la LE, y qué condiciones favorecen o limitan esa resonancia. El objetivo de este artículo es triple. Primero, proponer un marco integrador para describir la formación del espacio emocional como un sistema multinivel que articula: (a) un sustrato dimensional de afecto nuclear (core affect) de Russell (1980), (b) procesos de conceptualización y categorización emocional guiados por experiencia y cultura, y (c) patrones de realización lingüística (léxico, fraseología, metáforas, pragmática y narrativas). Segundo, discutir continuidades y discontinuidades entre L1 y LE, a partir de evidencia empírica sobre reactividad emocional y representación léxica en aprendices de LE (Harris et al., 2003; Pavlenko, 2005, 2008, 2012, 2014; Dewaele, 2008), así como de modelos enactivistas que conciben el significado como emergente de la interacción. Tercero, integrar ese marco con criterios de diseño didáctico (UDL 3.0; CAST, 2024) y ofrecer una ilustración empírica sobre cómo variables motivacionales y afectivas se reflejan en elecciones lingüísticas en tareas de traducción.

### 2. Marco conceptual: del afecto nuclear a la conceptualización y al lenguaje

Para modelizar el “espacio mental” de las emociones conviene distinguir, sin separarlos, tres niveles interdependientes: (a) Afecto nuclear, entendiendo con este término todos aquellos modelos dimensionales que describen estados afectivos mediante ejes de valencia (agradable–desagradable) y activación (alta–baja), a menudo organizados en estructuras de tipo circunflejo (Russell, 1980; Posner et al., 2005). (b) Conceptos de emoción en cuanto las emociones cotidianas (p. ej., aprensión, vergüenza, orgullo, nostalgia, valor, etc.) implican interpretación, atribución de causa, normas y guiones culturales. En enfoques constructivistas, la emoción emerge cuando el organismo categoriza sensaciones corporales y señales situacionales mediante conceptos aprendidos (Barrett, 2017). (c) Realización lingüística, es decir, el lenguaje materializa y, a la vez, reorganiza el espacio emocional. La disponibilidad léxica, la fraseología, las metáforas y las rutinas pragmáticas contribuyen a delimitar fronteras categoriales, refinar matices y estabilizar asociaciones. En este punto, el 4E Framework (2) ofrece una ventaja analítica, dado que, si la cognición es encarnada, situada, extendida y enactiva, el “espacio” emocional no es un contenedor interno preexistente, sino una dinámica de construcción de sentido que se consolida mediante historias de interacción. En esta línea, se ha propuesto que la relación entre lenguaje y cuerpo funciona como un circuito bidireccional (lenguaje→cuerpo y cuerpo→lenguaje) (López García-Molins, 2017) y que el aprendizaje léxico en LE se apoya en redes de experiencia construidas en L1. Un desarrollo operativo de esta idea es el enfoque léxico-enactivo que afirma que la transferencia no se reduce a interferencias, sino que puede

entenderse como una recarga del sistema conceptual hacia el léxico de L1 y, por propiedades enactivas, hacia el de LE; de ahí que educar hacia un uso consciente del léxico implique transponer al idioma meta experiencias (incluidas las emocionales) vividas en la L1, moduladas por situación, entorno y relaciones (Di Gesù, 2016).

### **2.1. Aprendizaje experiencial y enacción: mecanismos de estabilización del espacio emocional**

La L1 suele adquirirse en ciclos experienciales densos (socialización primaria), donde las etiquetas emocionales quedan vinculadas a episodios autobiográficos y a normas relacionales; la LE, especialmente si se adquiere en ámbitos formales, comienza con ciclos más “desanclados” y menor densidad de consecuencias sociales directas. Por ello, el diferencial de resonancia L1/LE puede entenderse como una diferencia en el grado de acoplamiento afectivo acumulado, más que como un rasgo intrínseco de la lengua (Harris et al., 2003; Pavlenko, 2005).

La noción de languaging resulta especialmente útil para conectar esta dinámica con el lenguaje, de hecho, el significado no se reduce a un código estático, sino que se realiza como actividad situada. En consecuencia, la organización del espacio emocional se refleja en elecciones léxicas y pragmáticas, pero también se transforma por ellas al narrar, matizar, intensificar o mitigar, y el hablante reorganiza fronteras categoriales y proximidades semánticas, reforzando (o debilitando) asociaciones afectivas en su repertorio (Love, 2017).

Esta perspectiva encaja con la enacción cuando declara que la cognición se entiende como un proceso de acoplamiento organismo–entorno, donde percibir y actuar forman una unidad funcional. Desde esta óptica, el “espacio mental” de las emociones es, más que un mapa interno previo, una topología emergente que se reconfigura cuando el sujeto actúa, evalúa las consecuencias y reajusta su repertorio de significados. En síntesis, el espacio emocional se construye en la acción corporizada y se consolida en prácticas recurrentes (Varela, Thompson y Rosch, 1991; Thompson, 2007).

El marco multinivel propuesto puede profundizarse si se incorpora la lógica del aprendizaje experiencial. En la tradición de Dewey, la experiencia no es un “input” añadido, sino el medio mismo en el que el aprendizaje se hace posible; y en la formulación sistemática de Kolb, aprender implica un ciclo dinámico entre experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. En términos operativos, esto permite explicar cómo el espacio emocional se hace estable y categorías como aprensión, vergüenza, orgullo, valor o alivio no emergen solo de sensaciones corporales, sino de patrones reiterados de situación–acción–consecuencia que el sujeto reinterpreta y reetiqueta lingüísticamente a lo largo del tiempo (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

### **2.2. Sistema espejo, ínsula y empatía: de la mimesis corporal a la categorización emocional**

Desde una perspectiva Neurodidáctica y enactiva, el “espacio mental” de las emociones no se configura como un contenedor interno y privado, sino como una cartografía dinámica que emerge en (y por) la interacción. En esta línea, la literatura sobre el sistema espejo sostiene que comprender la emoción del otro puede apoyarse en

procesos de simulación o “imitación interna” de expresiones observadas, capaces de activar circuitos afectivos y facilitar el reconocimiento emocional (Compagno y Di Gesù, 2025; Iacoboni, 2008). En el ámbito educativo, esta idea converge con una concepción de la empatía como competencia que se cultiva puesto que esa no sería un rasgo espontáneo e inmutable, sino el resultado de un trabajo formativo que modela la sensibilidad hacia el otro (Bellingreri, 2011).

Un nodo clave en esta arquitectura es la ínsula, descrita como una estructura de convergencia temporo-parieto-frontal. La evidencia neuroanatómica la vincula con la integración de señales somatosensoriales y con la experiencia subjetiva, la literatura en este ámbito ha descrito contribuciones de la ínsula anterior a la percepción gustativa y a la evaluación afectiva, y de la ínsula posterior a mapas corporales de sensaciones y a componentes vestibulares y de orientación espacial (Varnavas y Grand, 1999). En el marco del espacio emocional, esta integración ofrece un sustrato plausible para que los “estados del cuerpo” (sensaciones, postura, tono) y las expectativas de acción se acoplen a etiquetas emocionales y, por extensión, a formas lingüísticas.

En esta clave, las emociones cumplen una función epistémica y orientadora ya que, no solo acompañan la percepción, sino que ayudan a seleccionar e integrar información relevante, posibilitando la toma de perspectiva y la coordinación social (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Esta premisa es crucial para comprender por qué el lenguaje emocional —elección léxica, metáforas corporales, marcadores pragmáticos— tienden a reflejar la organización del espacio emocional y eso debido a que, al nombrar, no solo etiquetamos estados internos, sino que activamos patrones corporizados y escenarios intersubjetivos que guían la interpretación.

### **3. Cómo el lenguaje refleja y modela la organización del espacio emocional**

Si el espacio emocional se entiende como un sistema de proximidades y contrastes, el lenguaje ofrece varios indicadores de su organización. En el plano léxico, los inventarios de palabras emocionales no son isomorfos entre lenguas, puesto que algunas codifican con alta granularidad ciertos dominios mientras que otras agrupan experiencias bajo etiquetas más generales. Esta asimetría no solo refleja diferencias culturales, sino que condiciona percepción y recuerdo, de ahí que disponer de más categorías facilita discriminar y nombrar matices (Pavlenko, 2014). En el plano fraseológico y metafórico, la conceptualización emocional se proyecta con regularidad sobre dominios sensorimotores (calor, presión, peso, movimiento, altura, contenedor). Desde una lectura encarnada, estas proyecciones pueden entenderse como sedimentación lingüística de correlaciones vividas en la acción, con participación del sistema motor en comprensión y producción (Fischer y Zwaan, 2008). En el plano pragmático, la emoción se codifica en actos de habla y rutinas conversacionales: intensificadores, mitigadores, interjecciones, prosodia, estrategias de cortesía o descortesía. Dado que estas rutinas se aprenden en contextos socialmente regulados, su dominio define qué emociones son decibles, con qué intensidad, y en qué situaciones (Pavlenko, 2005). Por último, la narrativa organiza el espacio emocional en el tiempo y eso debido a que una emoción no solo “se siente”, sino que se explica y se reevalúa. El espacio mental es, por tanto, topológico (cercanías) y también histórico (trayectorias).

Desde el punto de vista de la interacción, la organización del espacio emocional no se limita al inventario léxico, sino que se negocia en tiempo real mediante procesos de alineamiento entre interlocutores. Modelos de diálogo basados en *interactive alignment* proponen que hablantes y oyentes tienden a converger no solo en elecciones sintácticas y léxicas, sino también en modelos situacionales compartidos, lo que facilita la comprensión y la coordinación (Pickering y Garrod, 2004; Schoot, Hagoort, Segaeert, 2016). En marcos predictivos, esta convergencia puede interpretarse como un ajuste recíproco de expectativas que estabiliza significados y valoraciones afectivas en el intercambio comunicativo (Friston y Frith, 2015).

#### **4. Diferencias entre L1 y LE: evidencia y explicación desde el espacio emocional**

La comparación L1/LE es un laboratorio natural para observar la formación del espacio emocional. Los datos convergen en una regularidad, es decir la L1 tiende a activar mayor resonancia emocional que la LE, especialmente cuando la LE se adquiere tardíamente y en contextos instruccionales (Harris et al., 2003; Pavlenko, 2005). En estudios clásicos, palabras tabú y reprimendas generan mayor reactividad autonómica en L1 que en LE, lo que apoya fisiológicamente la sensación subjetiva de “distancia” en lengua extranjera (Harris et al., 2003). Este patrón se alinea con la idea de que la L1 se adquiere en entornos afectivamente densos (socialización primaria), donde palabras y expresiones quedan asociadas a episodios autobiográficos y a consecuencias sociales directas. Por lo tanto, se puede concluir que palabras emocionalmente cargadas producen respuestas fisiológicas más intensas cuando se presentan en la lengua materna. Sin embargo, la diferencia no es absoluta. La investigación sobre multilingüismo identifica moduladores robustos: (a) edad y contexto de adquisición, (b) competencia y frecuencia de uso, (c) inmersión y redes sociales en LE, y (d) funciones identitarias (elegir LE para regular emociones o crear distancia) (Pavlenko, 2012; Dewaele, 2008). Desde un punto de vista de espacio mental, LE no está condenada a un “mapa emocional pobre”; más bien, suele comenzar con una cartografía menos anclada en experiencia y con fronteras categoriales más difusas. La perspectiva léxico-enactiva permite formular esta transición como una transferencia experiencial y el aprendiente recurre al lexicón de L1 para vehicular intenciones, relaciones y emociones, y reconfigura progresivamente esas asociaciones en LE conforme acumula interacción, episodios biográficos y prácticas sociales significativas (Di Gesù, 2016).

##### **4.1. Proximidad tipológica y transferencia en la LE: el caso Italiano-Español**

En lenguas tipológicamente próximas, la asimetría L1/LE puede adoptar una forma paradójica y eso debido a que la cercanía estructural y léxica acelera la comprensión global, pero también favorece transferencias automáticas de patrones conceptuales y pragmáticos. En el ámbito del léxico emocional, esto puede traducirse en equivalencias demasiado rápidas entre etiquetas afectivas de L1 y LE, manteniendo prototipos semánticos de la L1 como organizadores ocultos del espacio emocional en LE. Desde la Neurodidáctica enactiva, se ha descrito este fenómeno como una zona de “sombra” donde la aparente transparencia interlingüística puede consolidar rutinas de uso poco sensibles a matices contextuales y socioculturales (Compagno y Di Gesù, 2025).

En el aprendizaje de lenguas tipológicamente afines, la transferencia desde la L1 suele operar como facilitador inicial, pero puede convertirse en una fuente sistemática de error cuando la similitud induce a proyectar rutinas gramaticales, léxicas o pragmáticas no pertinentes en la LE. Desde una perspectiva neurodidáctica, esto exige una mediación docente explícita que diagnostique la fase de interlengua y trate las producciones no normativas como indicadores del sistema transitorio del aprendiz, no como “fallos” a eliminar.

En términos operativos, una didáctica que combine enfoque léxico y enacción (aprendizaje situado, multimodal y orientado a la acción) permite “recalibrar” estas correspondencias, no se trata solo de ampliar vocabulario, sino de re-anclar las palabras en escenarios experienciales específicos (interacciones, gestos, prosodia, memoria autobiográfica). Este re-anclaje es especialmente relevante para emociones de alta carga cultural —vergüenza, culpa, orgullo, valor, ternura— cuyo perfil pragmático y moral puede divergir entre comunidades (Pavlenko, 2005; 2008, 2012).

#### **4.2. Memoria explícita/implícita e intermodalidad hemisférica: condiciones neurodidácticas del anclaje emocional en LE**

Además de la transferencia, la asimetría afectiva L1/LE depende de cómo se estabiliza el léxico emocional en distintos sistemas de memoria. La Neurodidáctica subraya que aprendizaje y memoria forman un continuo en el que la información nueva se consolida y se vuelve recuperable, y distingue entre memoria explícita (declarativa) —más ligada al esfuerzo consciente— y memoria implícita (procedimental) —más automática, inconsciente y vinculada a hábitos motores y rutinas perceptivas— (Di Gesù, 2012). En consecuencia, cuando el vocabulario emocional se incorpora en LE principalmente por vía explícita (listas, definiciones, equivalencias), su acceso puede ser más “cognitivo” que encarnado; por el contrario, la exposición situada, repetida y multimodal favorece que las etiquetas emocionales queden acopladas a patrones sensoriomotores y pragmáticos que aproximan su peso experiencial al de la L1.

Este proceso se potencia cuando se activan estrategias intermodales que articulan ritmo, timbre, prosodia y memoria auditiva. En el aprendizaje fonológico de lenguas afines, se ha propuesto aprovechar la “intermodalidad hemisférica”, de modo que el hemisferio derecho apoye al izquierdo en la descodificación de estímulos y en la orientación hacia el *input*, que después se formaliza para convertirse en *intake*. Esta vía es particularmente relevante para el lenguaje emocional, donde la prosodia y la modulación de la voz contribuyen a construir saliencia afectiva, el hecho de integrar tareas musicales y de escucha fina, junto con técnicas metamnémicas, no solo mejora la precisión fonológica, sino que ayuda a “marcar” afectivamente el léxico en LE y a reorganizar su posición en el espacio emocional del aprendiz.

En términos aplicados, este encuadre neurodidáctico ofrece una justificación adicional para diseñar secuencias de LE que alternen explicitación y experiencia, variando modalidades (visual, auditiva, cinestésica) y promoviendo la autorregulación metacognitiva y afectiva; estas pautas convergen de manera natural con el planteamiento UDL-Universal Design For Learning- (3) y con la cognición 4E desarrollados en el siguiente apartado.

### 5. UDL 3.0 y cognición 4E: diseño didáctico del anclaje emocional en LE

En clave metodológica, el ciclo experiencial de Kolb puede operacionalizarse dentro de UDL, lo cual significa diseñar secuencias que alternen experiencia situada (p. ej., simulaciones, dramatización, *role-play*), reflexión guiada (diarios lingüístico-afectivos, *debriefing*), conceptualización (mapas semánticos y pragmáticos de emociones) y experimentación (reformulaciones, tareas colaborativas y proyectos con audiencia real). Esta alternancia favorece que el léxico emocional en LE no se limite a equivalencias diccionario–diccionario, sino que se ancle en prácticas con consecuencias comunicativas, reduciendo la “distancia afectiva” y aumentando la agencia del aprendiente (Kolb, 1984; Di Gesù, 2019; CAST, 2024).

Desde la perspectiva neurodidáctica, este tipo de diseño se vuelve también una respuesta a la Neurodiversidad: si el procesamiento lingüístico implica componentes diferenciados (morfosintaxis, léxico-semántica y fonología), la programación docente ha de ofrecer rutas múltiples para que el aprendiz encuentre el canal de entrada y la práctica que mejor estabiliza su aprendizaje, incluyendo la regulación de la activación y de la ansiedad en situaciones evaluativas.

Si aceptamos que el lenguaje contribuye a organizar el espacio emocional, entonces la enseñanza de LE no puede limitarse a presentar listas de palabras o reglas; requiere condiciones de experiencia que permitan anclar, discriminar y regular emociones en el nuevo repertorio lingüístico. En este punto, el marco UDL 3.0 (Universal Design for Learning) y el paradigma 4E pueden integrarse como una “ingeniería didáctica” coherente con el enactivismo. UDL 3.0 propone diseñar enseñanza ofreciendo múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje), de acción y expresión (el “cómo”) y de implicación/*engagement* (el “por qué”) (CAST, 2024). En clave neuroeducativa, esta arquitectura se vincula con redes cerebrales de reconocimiento, estratégicas y afectivas que modulan la plasticidad y, por extensión, la adquisición lingüística (Kasch, 2018). La noción de neurovariabilidad, central en UDL, desplaza la idea de “estilos” fijos y entiende el aprendizaje como configuración dinámica de recursos neurológicos, afectivos y ambientales (Compagno y Di Gesù, 2025; Kidd et al., 2018; Lowie y Verspoor, 2015). El aporte específico del paradigma 4E es operacionalizar, el componente experiencial en cuanto el vocabulario emocional se aprende mejor cuando se encarna (*embodied*) en tareas con correlatos sensoriomotores, se sitúa (*embedded*) en contextos y relaciones concretas, se extiende (*extended*) mediante herramientas, artefactos y mediaciones, y se enacta (*enactive*) a través de participación significativa que transforma el sentido (Compagno y Di Gesù, 2025; Atkinson, 2010). Por ello, el diseño UDL puede entenderse como un marco de accesibilidad y personalización, mientras que 4E actúa como principio de “anclaje”: conecta el *input* lingüístico con experiencias que densifican el espacio emocional en LE.

Un corolario pedagógico es que el docente funciona como “otro significativo” en la estabilización del espacio emocional del aula definiéndose, no únicamente por lo que enseña, sino por cómo modula la interacción (mirada, ritmo, tono, distancia, validación). En una perspectiva experiencial, el aprendizaje se comprende como una cadena de experiencias que deja “huellas” afectivas y cognitivas; por ello, diseñar itinerarios en LE implica cuidar la dimensión emocional de la exposición, la práctica y

la evaluación, evitando que ansiedad o vergüenza se conviertan en organizadores dominantes del espacio emocional del aprendiz (Compagno, Di Gesù, 2025).

## 6. Ilustración empírica: motivación, ansiedad y elecciones léxicas en una tarea de traducción

Como ilustración, se retoman datos de un estudio piloto que integra UDL y 4E en un contexto universitario de iniciación a español como lengua extranjera (Di Gesù, Fiorello, Prestigiaco, 2025). El diseño se estructuró en dos fases: (a) un cuestionario exploratorio (octubre) sobre variables sociodemográficas, motivaciones y ansiedad en evaluación; y (b) una tarea de traducción (enero–febrero) de un fragmento de la obra teatral *Sinrazón* (3) de Ignacio Sánchez Mejías (1928), analizada con un modelo de análisis textual (Di Gesù, 2024) orientado a activar la memoria a largo plazo y el acceso al lexicón mental. La finalidad de esta tarea era la de ilustrar el funcionamiento del espacio emocional en contextos de aprendizaje de lengua extranjera, y con este objetivo se analizaron producciones de traducción realizadas por estudiantes italianos de nivel A1/A2 (Marco Común de Referencia) de español LE de un fragmento de la obra teatral *Sinrazón*. En lo específico la tarea consistía en traducir al español determinadas expresiones/frases presentes del acto tercero de dicha obra. Las expresiones eran las siguientes: “Hace falta bailoteo ¡Mucho bailoteo! ¿Quién ha visto una corte sin bailoteo?”; “con coquetería”; “la coge un temblor convulsivo”; “Vamos, vamos Don Mariano, nada de niñerías”; “¡Qué lástima!”; “El loco con la pena es cuerdo”; “Me encanta hablar contigo cuando estamos solos”; “va por el jardín vestido de boticario”; “pronunciaba palabras que yo oía llena de regocijo”. Es importante añadir que estas frases a traducir no se dieron descontextualizadas, sino que se les proporcionó a los alumnos unos párrafos en los que tenían que traducir la frase o la palabra que estaba subrayada en negrita.

En la tarea de traducción, el análisis léxico-semántico sugiere que, ante un vocabulario no transparente o expresiones idiomáticas, los aprendientes recurren a estrategias de literalidad puesto que emplean equivalencias directas entre las dos lenguas; adaptación reformulando expresiones para adecuarse al contexto o creatividad léxica, usando sinónimos o paráfrasis para resolver dificultades de comprensión. El análisis de los datos apunta hacia el establecimiento de una correlación entre variables afectivas y preferencias estratégicas: la ansiedad impulsa hacia la literalidad —más segura, más controlable—, mientras que la motivación favorece la adaptación y la reformulación —más arriesgadas, pero más efectivas comunicativamente. Este dato encuentra un correlato directo en las expresiones analizadas. Las expresiones con mayor opacidad léxica: “bailoteo, boticario, regocijo, el refrán sobre el loco, coquetería” son precisamente aquellas donde la literalidad produce resultados más problemáticos, y donde la reformulación —propia de los estudiantes más motivados y con mayor tolerancia a la ambigüedad— consigue traducciones más logradas. Las entrevistas retrospectivas tras la tarea en las que se preguntaba al estudiante el por qué había elegido determinada solución se han revelado indicadores directos de la correlación ansiedad/literalidad, puesto que la seguridad de una equivalencia directa alejaba del riesgo de cometer un error. Si queremos proponer aquí algunos ejemplos, tendremos elecciones como *balloteo*, *balli*, *ballare* por “bailoteo” frente a adaptaciones o reformulaciones como *baldoria*, *serate danzanti*. O también *bottegaio* por “boticario”

frente a *farmacista*. Nadie eligió la forma *speciale* que sería el término histórico equivalente. Por lo que se refiere al termino “regocijo” por similitud fónica superficial apareció la traducción *riposo* así como *rimorso* como error de falsa asociación contextual y mental, frente a *gioia* o *esultanza*. Nadie escogió la equivalencia pragmática y estilística más precisa *giubilo*. El caso de “coquetería” es interesante porque todos acertaron el sentido y mientras unos aplicaron la literalidad traduciendo: *con civetteria*, otros modularon traduciendo *con aria civettuola* o *civettando*. Esto debido a que el concepto existe en ambas lenguas, sin embargo las dos lenguas emplean distintas imágenes para expresarlo.

Por último, el refrán “El loco con la pena es cuerdo” presenta traducciones literales como: *il pazzo con la pena è sano di mente; il pazzo bastonato è sano di mente*; adaptaciones como *il pazzo bastonato rinsavisce*. La única reformulación recupera la lógica proverbial italiana: *Le botte fanno guarire anche i matti*, evocando un poco el mundo paremiológico popular.

Desde el marco 4E, estos patrones pueden interpretarse como oscilaciones entre componentes *embedded/extended* (dependencia del contexto y de apoyos) y, cuando hay simulación de acción, una mayor participación *embodied/enactive* (Fischer y Zwaan, 2008). Participaron 17 estudiantes principiantes. La muestra fue homogénea en edad (M=19.00; SD=0.35) y se observó (Figura 1) una mayor proporción de mujeres (14 mujeres, 82.40 %) que de hombres (3 hombres, 17.65 %). La mayoría eran estudiantes a tiempo completo (94.12 %) (Figura 2). En cuanto a motivaciones, predominó la motivación personal (88.90 %)- (Figura 3). La ansiedad evaluativa se situó en un nivel moderado (M=2.06; SD=0.56 en escala 1–3), con 70.59 % en ansiedad moderada (Figura 4). Aunque el diseño y el tamaño muestral impiden generalizar, el caso sirve para mostrar cómo variables motivacionales y afectivas pueden leerse como parte del “espacio emocional” que condiciona decisiones lingüísticas, especialmente bajo presión de evaluación. En este sentido, cabe señalar que la prueba *in itinere*, aun siendo facultativa, tenía como objetivo medir el nivel de competencia traductora de los estudiantes antes de enfrentarse a la prueba final, cumpliendo una función diagnóstica de carácter formativo. A pesar de su reducido tamaño-17 participantes en un diseño piloto-, el estudio puede ofrecer indicaciones valiosas sobre el espacio emocional del aprendiente, revelando patrones de comportamiento estratégico que estudios de mayor escala podrán confirmar o matizar.

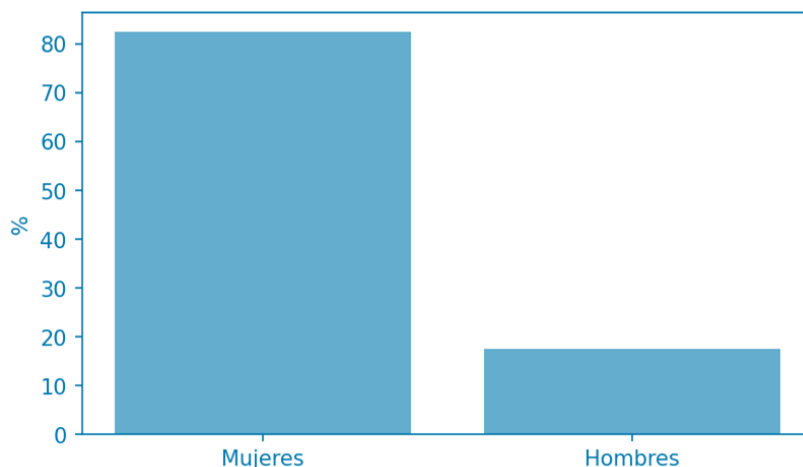


Figura 1. Porcentaje de la distribución de género de los participantes (n=17).

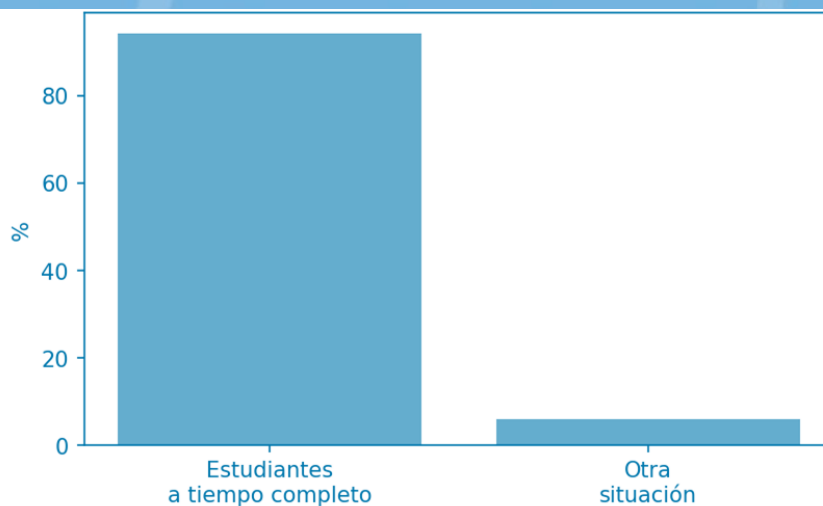


Figura 2. Porcentaje de la situación ocupacional de los participantes (n=17).

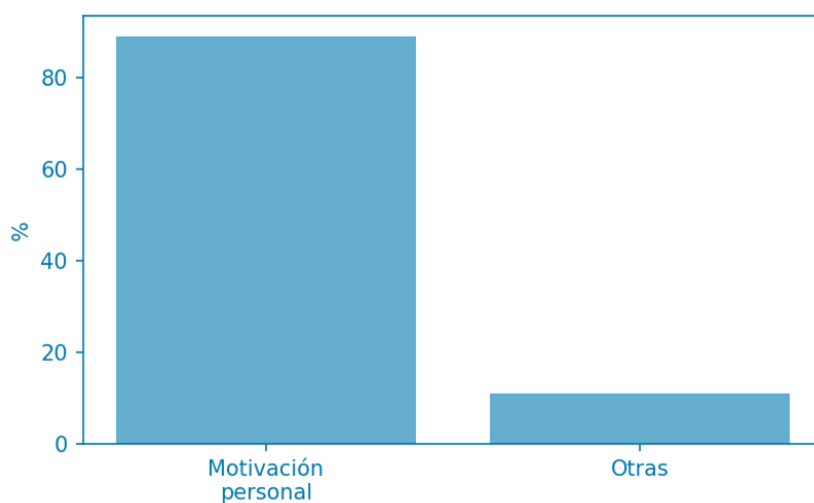


Figura 3. Porcentaje de las motivaciones para estudiar español (n=17).

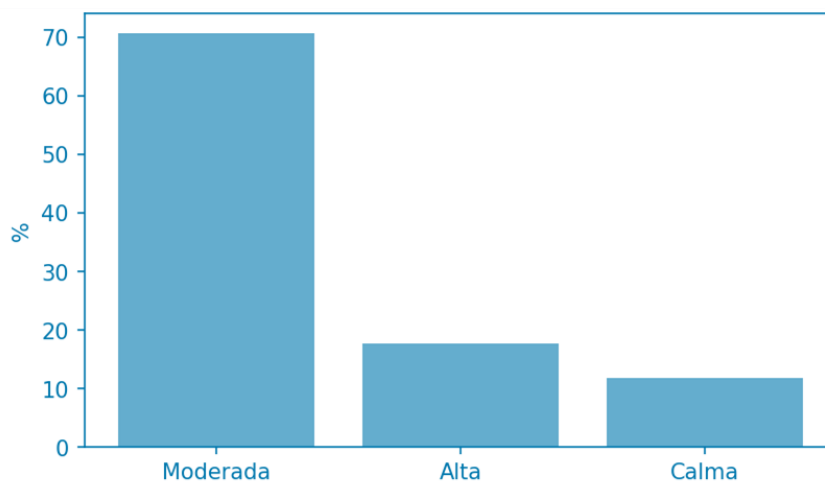


Figura 4. Porcentaje de los niveles de ansiedad percibida en evaluación (n=17).

### **7. Implicaciones para la lingüística aplicada y la enseñanza de LE**

Las implicaciones para la lingüística aplicada y didáctica de las lenguas se derivan de manera directa. Primero, promover tareas situadas y encarnadas que conecten léxico emocional con experiencias corporales y contextos relevantes (UDL: múltiples medios; 4E Framework: embodied/embedded). Segundo, trabajar explícitamente la granularidad emocional en LE que ofrece oportunidad de ampliar repertorios léxicos, contrastar campos semánticos L1/LE y practicar reformulaciones que afinen matices, evitando equivalencias “planas”. Tercero, incluir fraseología y pragmática emocional como objeto de enseñanza y eso supuestamente porque muchas dificultades son pragmáticas (qué decir, cuándo y con qué intensidad) más que puramente léxicas. Cuarto, diseñar apoyos UDL para reducir barreras afectivas y promover opciones de participación, feedback formativo, andamiajes multimodales y estrategias de autorregulación (Strangman et al., 2005). Dado que la ansiedad evaluativa puede estrechar la búsqueda léxica y favorecer soluciones estereotipadas, el diseño debe contemplar condiciones de seguridad. Quinto, favorecer experiencias biográficas en LE (interacción con comunidades, proyectos colaborativos, entornos informales), de hecho, cuanto mayor sea la densidad de episodios significativos en LE, más probable es que el espacio emocional en esa lengua gane estabilidad y potencia reguladora.

### **8. Conclusiones**

El presente estudio ha propuesto una conceptualización del “espacio mental” de las emociones como una topología dinámica. Esta propuesta se articula en torno a tres planos que, sin constituir todavía un modelo formalizado, emergen de forma coherente a lo largo del análisis: la base neurocognitiva de la experiencia emocional, el diseño didáctico inclusivo fundamentado en UDL 3.0, y la validación empírica preliminar a través del estudio piloto con aprendientes italianos de español como lengua extranjera. Mientras las versiones anteriores del marco UDL (1.0 y 2.0) se orientaban prioritariamente a la accesibilidad cognitiva y física, la integración con la cognición 4E —en el sentido de Varela y Di Paolo— permite ampliar el principio de diseño universal hacia la dimensión afectiva y situada del aprendizaje. Los enfoques clásicos de adquisición de L2 habían abordado esta dimensión de forma tangencial sin vincularla sistemáticamente ni a los principios del diseño inclusivo ni a una base enactiva que tome en cuenta el carácter corporeizado y contextualmente anclado de la experiencia emocional en la lengua extranjera.

El lenguaje participa activamente en la segmentación y el afinamiento del espacio emocional. Las diferencias entre L1 y LE se explican, en buena medida, por historias distintas de acoplamiento afectivo. De hecho, la L1 suele asociarse a la socialización primaria y a episodios autobiográficos tempranos, mientras que la LE se inicia a menudo en contextos instruccionales con menor densidad emocional. Los resultados del estudio piloto, aunque no generalizables dado el reducido tamaño muestral, ofrecen indicaciones que convergen con este marco. En efecto, la ansiedad se asocia a estrategias de literalidad traductora, mientras que la motivación favorece la adaptación y la reformulación, confirmando que el espacio emocional del aprendiente no es un telón de fondo neutro sino un condicionante activo de las decisiones lingüísticas, especialmente bajo presión evaluativa.

En consecuencia, una didáctica orientada a la emoción debe construir oportunidades sistemáticas para conectar formas lingüísticas con prácticas de acción y sentido. La integración de UDL 3.0 con la cognición 4E permite traducir este diagnóstico en decisiones concretas de diseño, lo cual implica reducir barreras afectivas, multiplicar las vías de acceso y expresión y, simultáneamente, intensificar la experiencia situada que convierte la LE en una lengua capaz de sostener vínculos, narrativas y regulaciones emocionales. Como líneas futuras prioritarias se tiene en ánimo llevar a cabo la replicación con muestras mayores, orientada a la formalización del modelo multinivel, y la validación en aula del diseño didáctico basado en UDL 3.0, para transformar el marco teórico en intervenciones pedagógicas contrastadas y transferibles.

### Notas

1. En lingüística aplicada se distingue entre segunda lengua (L2), adquirida normalmente en contextos de inmersión social donde la lengua es vehículo habitual de comunicación, y lengua extranjera (LE), aprendida principalmente en contextos instruccionales formales.
2. El 4E framework es una perspectiva contemporánea en ciencias cognitivas que representa avance significativo hacia una interpretación más inclusiva de la cognición, al ofrecer un marco en el que la interacción entre mente, cuerpo, entorno y tecnología se sitúa en el centro. Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (2018) en su *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, ofrecen un cuadro sistemático y puesto al día del 4E Framework.
3. El UDL es un marco teórico-práctico basado en las investigaciones de CAST 2018 pensado para diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje que sean flexibles y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, estilos de aprendizaje o antecedentes. Su fundamento básico es que las barreras educativas no están en los estudiantes, sino en el diseño de las experiencias de aprendizaje.
4. La obra que nos interesa fue estrenada por la compañía de María Guerrero y Fernando Díaz de Mendoza en el Teatro Calderón el 24 de marzo de 1928, ésta se puede considerar, a excepción de *Brandy, mucho Brandy* (1927), la primera obra cuyo tema central rodea por completo sobre el psicoanálisis. Comparado con *Tararí y Tic-Tac* este tema está tratado con mayor rigor científico en *Sinrazón*, tal vez por ser ésta una de las primeras obras teatrales en abarcar este tema tan de cerca..

### Referencias bibliográficas

- Atkinson, Dwight (2010). Extended, embodied cognition and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5), 599–622. <https://doi.org/10.1093/applin/amq009>
- Compagno, Giuseppa, Di Gesù, Floriana (2025). La Grammatica del cervello che comunica. *Neurodidattica, Lingue e Apprendimenti*, Roma, Aracne editrice.
- Baerveldt, Cor, y Verheggen, Theo (1999). Enactivism and the experiential emergence of the mind. *Culture y Psychology*, 5(2), 183–206. <https://doi.org/10.1177/1354067X9952006>
- Barrett, Lisa Feldman (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

- Bellingreri, Antonio (2011). *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola.
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Dewaele, Jean-Marc (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40(10), 1753–1782. <https://doi.org/pragma.2008.03.002>
- Dewaele, Jean-Marc (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1558/sols.v8i3.21187>.
- Dewaele, Jean-Marc & MacIntyre, Peter D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. Collier Books. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Di Gesù, Floriana (2016). *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: Italiano e Spagnolo*. Palermo University Press
- Di Gesù Floriana (2024). El Papel del Análisis Lingüístico del Texto como Trabajo Propedéutico en la traducción del Lenguaje Específico: una perspectiva Neurodidáctica, en LynX. *Panorama de Estudios Lingüísticos*, Universidad de Valencia, pp. 82-94
- Di Gesù, Floriana (2024). The Acquisition of Spanish as a Foreign Language: a Lexical-enactive Approach, en *Signifiances (Signifying) Émergence de relations non sommatives dans le langage* 7(1). Clermont-Ferrand: Laboratoire de recherche sur le langage, 86-97. <https://doi.org/10.52497/signifiances.v7i1.367>
- Di Gesù, Floriana, Fiorello, Elisabetta, Prestigiacomo, Rosa Anna (2025). Integrating UDL and 4E Cognition in Second Language Acquisition: an enactive perspective. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusive*, 9 (2). <https://doi.org/10.32043/gsd.v9i2.1406>
- Fischer, Martin H., y Zwaan, Rolf A. (2008). Embodied language: The role of the motor system in language comprehension. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(6), 825–850. <https://doi.org/10.1080/17470210701623605>
- Friston, Karl, y Frith, Chris (2015). A Duet for one. *Consciousness and Cognition*, 36, 390–405. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.12.003>
- Harris, Catherine L., Ayçiçeği, Ayşe, y Gleason, Jean Berko (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 561–579. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000286>
- Iacoboni, Marco (2008). *Mirroring People: The New Science of How We Connect with Others*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kasch, Henrik (2018). New multimodal designs for foreign language learning. *Learning Tech – Tidsskrift for læreridder, didaktik og teknologi*, 5, 28–59. <https://doi.org/10.7146/lt.v4i5.111561>

- Kidd, Evan, Donnelly, Seamus, y Christiansen, Morten H. (2018). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), 154–169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.006>
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- López García-Molins, Ángel (2017). Enacción, funciones ejecutivas y léxico. En A. López García-Molins y D. Jorques Jiménez (eds.), *Enacción y Léxico* (pp. 21–56). València: Tirant Humanidades.
- Love, Nigel (2017). On languaging and languages. *Language Sciences*, 61, 113–147. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.04.001>
- Lowie, Wander, y Verspoor, Marjolijn (2015). Variability and variation in SLA orders: A dynamic reevaluation. *Language Learning*, 65(1), 63–88. <https://doi.org/10.1111/lang.12093>
- Pavlenko, Aneta (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511584305>
- Pavlenko, Aneta (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147–164. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003283>
- Pavlenko, Aneta (2012). Multilingualism and emotions. En Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A. (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 454–469). Routledge. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0795>
- Pavlenko, Aneta (2014). *The bilingual mind and what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139021456>
- Pickering, Martin J., y Garrod, Simon (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(2), 169–190. <https://doi.org/10.1017/S0140525X04000056>
- Posner, Jonathan, Russell, James A., y Peterson, Bradley S. (2005). The circumplex model of affect. *Development and Psychopathology*, 17(3), 715–734. <https://doi.org/10.1017/s0954579405050340>
- Rizzolatti, Giacomo, y Sinigaglia, Corrado (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina Editore.
- Rossi, Pier Giuseppe (2011). *Didattica enattiva*. Franco Angeli.
- Russell, James A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0077714>
- Schoot, Lotte, Hagoort, Peter, y Segaert, Katrien (2016). What can we learn from a two-brain approach to verbal interaction? *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 68, 454–459. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.06.009>
- Strangman, Nicole, Meyer, Anne, Hall, Tracey, y Proctor, Patrick (2005). Improving foreign language instruction with new technologies and UDL. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 37(2), 33–48. <https://doi.org/10.17161/iallt.v37i2.8441>

Thompson, Evan (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Harvard University Press.

Varela, Francisco J., Thompson, Evan, y Rosch, Eleanor (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Varnavas, George G., y Grand, Walter (1999). The insular cortex: morphological and vascular anatomic characteristics. *Neurosurgery*, 44(1), 127–138. <https://doi.org/10.1097/00006123-199901000-00079>

## De mis pasos en la tierra: lengua y emociones en contextos de desplazamiento

### *De mis pasos en la tierra: Language and Emotions in Displacement Contexts*

Ariadna Saiz Mingo<sup>a</sup>, Carolina Castillo Ferrer<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Burgos, [asmingo@ubu.es](mailto:asmingo@ubu.es)

<sup>b</sup> Fundación Francisco Ayala, [ccastillo@ffayala.es](mailto:ccastillo@ffayala.es)

#### Resumen

Partimos del texto literario multisensorial como activador de emociones y evocaciones singulares, para potenciar las destrezas lingüísticas productivas en personas migradas de distinta procedencia. Nos basamos en el interaccionismo simbólico de Blumer (1969), según el cual, la experiencia humana está mediada por la interpretación: «los seres humanos actúan sobre las cosas en función del significado que tienen para ellos». Tras la lectura de un texto del libro *De mis pasos en la tierra* (1998) de Francisco Ayala, donde el escritor recuerda las navidades desde el exilio, recogimos los textos testimoniales de seis participantes evocando sus celebraciones. Nuestro objetivo es hacer aflorar los referentes singulares a los que remite el texto, para identificar aquellas representaciones recurrentes que vinculan imaginarios a pesar de la distancia lingüística y cultural. Se trataría de reivindicar el potencial del acto conmemorativo como vía de un acercamiento a la lengua más significativo en el aula de adultos. Palabras clave. Emociones, segundas lenguas, migración, exilio, Francisco Ayala.

#### Abstract

*This study uses multisensory literary text as an activator of emotions and evocations, in order to enhance productive language skills in migrants from diverse backgrounds. Our approach is based on Blumer's symbolic interactionism (1969), according to which human experience is mediated by interpretation: "human beings act towards things on the basis of the meanings which these things have for them". After reading a passage from *De mis pasos en la tierra* (1998) by Francisco Ayala, in which the writer evokes Christmas before his exile, we have collected testimonial texts from six participants evoking their celebrations. Our aim is to encourage the emergence of referents to which the text may refer, to identify those recurrent representations that connect shared imaginaries despite linguistic and cultural distance. This approach seeks to vindicate the potential of the act of remembrance as a means of a more meaningful approach to language in the adult classroom.*

*Keywords. Emotions, second languages, migration, literacy, exile, Francisco Ayala.*

---

DOI: 10.26378/rnlael2040669

Recibido: 23/01/2026 - Aprobado: 2/04/2026

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### 1. Introducción

Si algo demanda el enfoque sociocultural, para que se produzca un aprendizaje, es la construcción de significados a través de la interacción con el medio. La perspectiva sociocultural, en su versión más interaccionista, abre un campo de investigaciones alrededor del aprendizaje de lenguas que, a pesar de empezar por focalizarse en los procesos interactivos cara a cara, acaba desbordándolos: «Comment les processus contribuent à façonner les cultures communicatives dont ils font partie et comment ces cultures structurent ces processus sont des questions cruciales pour comprendre l'acquisition langagière comme phénomène socio-cognitif –qu'elle ait lieu en milieu institutionnel ou non» (Mondada y Pekarek Doehler, 2000, en línea). Pero ¿qué sucede cuando el medio natural no proporciona las ocasiones de interacción deseadas?, ¿cuándo el “actor social” en esas interacciones deja de “actuar”? Como afirma Gumperz (1989: 55), «el aprendizaje, para ser eficaz en la comunicación cotidiana de inmigrantes cultural y lingüísticamente distintos, está en función de la exposición efectiva a la nueva lengua y de las redes de asociaciones que forman los locutores en el nuevo marco». Si las personas migradas se instalan en grupos cerrados, si sus relaciones en casa y en el trabajo excluyen las que tienen un contexto de comunicación diferente, entonces, el aprendizaje de una nueva lengua no construirá significados en función de la interacción.

Bonny Norton (1995) ha mostrado cómo las relaciones desiguales de poder pueden limitar las oportunidades de interactuar en L2 entre nativos y no nativos. De ahí la necesidad de que la reflexión teórica sobre la adquisición de segundas lenguas desarrolle «a conception of the language learner as having a complex social identity that must be understood with reference to larger, and inequitable social structures which are reproduced in day-to-day social interaction» (Norton, 1995: 13). La autora aboga por una definición de competencia que incluya una mayor concienciación del «derecho a hablar», noción que Bourdieu (1977: 648) denomina “the power to impose reception”: «His position is that the linguist takes for granted the conditions for the establishment of communication: that those who speak regard those who listen as worthy to listen and that those who listen regard those who speak as worthy to speak» (Norton, 1995: 18).

Partimos del concepto de subjetividad acuñado por Michel Foucault (1966 [2008]), para quien el discurso es generado por una voz a partir de sus ideas, su vida y sus experiencias y es, gracias a las marcas de experiencia que el texto escrito (en este caso, vivencias transitadas por el exilio) tiene la posibilidad de condensar líneas de fuerza que pueden ser reactivadas durante la lectura y, por ende, detonar procesos adquisitivos experienciales y significativos. En nuestro estudio, centrado en un público de 6 mujeres migradas que llevan varios años residiendo en España, se parte del texto literario multisensorial como activador de emociones y evocaciones singulares, para potenciar las destrezas productivas de la lengua en ese alumnado de distinta procedencia.

Tras la lectura comunitaria de un texto autobiográfico del libro *De mis pasos en la tierra* (1998) de Francisco Ayala, donde el autor comparte sus recuerdos sobre las navidades de su infancia, se propone a estas seis participantes la redacción de textos testimoniales

que versen sobre sus propias navidades. Con un enfoque profundamente vivencial y emocional, nuestro objetivo es propiciar que surjan todos aquellos referentes singulares a los que puede remitir el texto, para identificar aquellas representaciones recurrentes que vinculan imaginarios a pesar de la distancia lingüística y cultural. A largo plazo, se trataría de reivindicar el potencial del acto conmemorativo como vía de un acercamiento a la lengua más significativo en el aula de formación de adultos.

## 2. Marco teórico

Como base teórica de la investigación, hemos articulado la literatura académica más afín a nuestra temática en torno a cuatro ejes: emoción, lengua e identidad; identidades narrativas y emoción en contextos de diáspora; textos literarios y emociones en contextos de desplazamiento y, finalmente, una contextualización del texto base de Ayala en torno al exilio y la memoria.

### 2.1. Emoción, lengua e identidad

La mutua interrelación entre el lenguaje y las emociones, «with emotion affecting language and language affecting emotion» (Ferré et al., 2025: 1418) es el punto de partida de nuestra investigación. Basándonos en el interaccionismo simbólico de Blumer (1969), según el cual la experiencia humana está mediada por la interpretación, este estudio se ampara en su teoría derivada, la teoría sociocultural-construccionista que abre sus puertas a la posibilidad de «la variabilidad cultural e histórica con un fuerte énfasis en las nociones de construcción social, cultural e, incluso, lingüística de las emociones» (Bourdin, 2016: 55).

Precisamente, es en esos contextos interrelacionales, donde aflora la idea de las «culturas afectivas particulares con un repertorio emocional común del grupo social que actúa como modo de afiliación a una comunidad y como modo de comunicarse» (Le Breton, 2012: 69).

Las identidades se reconfiguran y co-construyen así, a través de interacciones sociohistóricamente situadas, en contextos singulares y fruto de intercambios vivenciales particulares: «Incluso cuando más subjetivos parecen, los pensamientos y sentimientos son siempre culturalmente encuadrados e influenciados por la biografía de uno mismo, la situación social y el contexto histórico» (Rosaldo, 2000: 105).

Dentro del movimiento del giro afectivo que tiene lugar en la tercera ola del feminismo, Ahmed lleva a cabo una propuesta que pasa de la tradicional definición de las emociones a una mayor consideración de sus efectos, esto es, «la manera en que circulan las emociones entre cuerpos, analizando cómo se “pegan” y cómo se mueven» (Ahmed, 2015: 24).

Nuestra opción terminológica se identificaría así con el sentido más consciente de la emoción, máxime en un proceso reflexivo como es el de “escribirse” a través de las historias de vida. Emoción, también, como vector de aprendizaje reflexivo de una segunda lengua: «En la medida en que las emociones poseen una dimensión cognitiva, ya no podemos considerarlas como totalmente opuestas a la razón» (Krauel, 2022: 355).

Trasladado todo ello al contexto del aula, nos encontramos con espacios adquisitivos potenciales donde lenguas y contextos de inmersión influyen de manera decisiva en la

construcción del repertorio emocional: «using a language in emotional contexts provides it with emotional resonances because human experiences are learned and stored in a context-dependent manner» (Caldwell-Harris, 2014: 2). Ahora bien, como afirma Blanco Canales (2024: 672), ese contexto y esa L1 «no solo determinan la amplitud del vocabulario emocional sino, especialmente, la manera de percibir y de describir esas emociones».

Contextos descriptivos en los que, como veremos, es habitual la presencia de continuos fenómenos de translenguaje «the way bilingual individuals naturally communicate through the deployment of their full linguistic repertoire» (García y Wei, 2014: 20). En el marco de esos fenómenos se puede observar cómo el «lenguaje construye activamente las experiencias emocionales al expresarlas, de manera diferencial según la L1, como objetos, estados, acciones o reacciones» (Urbaite, 2025: 2). Dentro de esa construcción, la graduación en la expresión es vital: «(...) particularly when it comes to subtle gradations of emotions which are essential to pragmatic and communicative competence (Pavlenko, 2008)» (en El-Dakhs et al., 2023: 966).

## 2.2. Identidades narrativas y emoción en contextos de diáspora

A partir de los años 70, con el cuestionamiento de la teoría poscolonial sobre constructos como el de una única identidad migrante, las narraciones pasan a ser generadas “desde dentro” a partir de un escenario común: «en una desterritorialización forzosa, en el proceso de enfrentarse y descubrir al otro, de aprehender o negar otra cultura y a menudo otra lengua, de refundarse como individuo en un contexto radicalmente diferente; y todo ello como expresión (artística) de lo vivido y narrado en propia carne» (Ruiz Sánchez, 2005: 104).

Como indica Hirai (2014), la dimensión emocional ha estado ausente en los estudios de migración internacional hasta la primera década del presente siglo (Besserer, 2000; Hirai, 2009; López Castro, 2007; Roca, 2007), momento en el que se ha empezado a valorar el peso que las emociones tienen en «la construcción y la reconfiguración del vínculo entre lo local y lo global» (Hirai, 2014: 82).

En la línea de esa reconfiguración, Gregorio Gil (2012), al estudiar las representaciones hegemónicas de mujeres migradas a nivel de participación en la sociedad de acogida, destaca la existencia de prácticas de participación que se resisten a «la construcción identitaria como mujeres inmigrantes ‘desde arriba’, indagando en espacios de participación contruidos ‘desde abajo’ en los que se (re)definen identidades plurales y complejas con múltiples sentidos políticos» (Gil, 2012: 1218). Y es en esos espacios donde despliegan sus repertorios lingüísticos y donde se (re)sitúan las identidades múltiples: «Identities refers to how individuals situate themselves and how others situate them; they are dynamic, manifold, intersecting, sometimes contradictory, sociohistorically shaped, and ideologically constrained» (Quan, 2021: 175).

En relación con esos contextos lingüísticos de interacción, Norton (1995) ha estudiado en profundidad el rol que aspectos como la identidad o la posición social, pueden jugar a la hora de determinar las oportunidades de comunicar en la lengua meta. Criticando las teorías tradicionales sobre adquisición de segundas lenguas que no prestaban atención al contexto de aprendizaje como un componente más de una identidad social

entendida de manera unidimensional, Norton aboga por concebir esta última como múltiple y en continuo cambio. En este sentido, considera que tanto las teorías más sociales (teoría de la aculturación de Schumann, 1978) como las más individualistas (filtro afectivo de Krashen, 1981) han simplificado la complejidad de las identidades del aprendiente: «it must be understood with reference to social relations of power that create the possibilities for language learners to speak. Even when learners have a high affective filter, it is their investment in the target language that will lead them to speak» (Norton, 1995: 26).

Descendiendo ya a contextos migratorios, Tramutoli y Iezzi (2023), en su estudio sobre cómo los migrantes senegaleses expresan emociones en interacción cotidiana en Pescara (Italia), han observado que las lenguas de su repertorio cumplen roles distintos: el wolof (y su variedad urbana) es la lengua de interacción habitual, mientras que el italiano se activa con frecuencia en segmentos emotivos negativos, convirtiéndose en un recurso para manejar o expresar estados de ánimo intensos: «It appears that the use of L2 is associated with more neutral domains and situations, where a weak emotional response is expected, while that of L1 is associated with a higher pitch of emotions in casual and intimate domains» (Tramutoli y Iezzi, 2023: 194). Los autores se plantean si en la experiencia psicológicamente difícil de la migración, se podría alterar o no la separación lingüística esperada de las funciones de cada una de ellas.

En la misma línea, Panicacci (2023), al analizar la influencia conjunta de la L1 y las L2 en la autopercepción de migrantes italianos en países anglófonos, encontró que los participantes parecían conscientes de cómo sus lenguas pueden influir en sus sentimientos y alterar su identidad: «reporting a strategic use of them, according to what they may or may not be willing to reveal or experience, being it estrangement, excitement, or emotional liberation» (Panicacci, 2023: 85). Vemos así cómo, la alternancia de códigos no es solo léxica sino funcional, activando significados emocionales más intensos en una lengua que en otra.

### **2.3. Textos literarios y emociones en contextos de desplazamiento**

Kemppanen, Jänis y Belikova (2012) han alertado de la falsa equiparación entre distancia emocional y distancia cultural que se ha venido dibujando en la relación entre sujeto y objeto, esto es, entre lectora y texto en el caso que nos ocupa: “we are actually dealing with degrees of emotional affinity more than with degrees of cultural affinity” (2012: 5). Esa afinidad emocional, en distintos grados, cuestionaría los límites que se han querido establecer para una comunidad de habla o un determinado colectivo desde un punto de vista exclusivamente cultural.

La vivencia de la experiencia sociocultural desde la perspectiva de las personas que viven dicha experiencia es, justamente, el enfoque que buscamos en estudios como el presente en el que se quiere dar (o devolver) la voz a las protagonistas de la experiencia. Esta idea entroncaría con la perspectiva *foucaultiana* del texto testimonial como una entrega de miradas, la propia, por lo que se dice de uno mismo y la proyección de la ajena sobre lo narrado: «(el texto) habilita, en cierto modo, un cara a cara» (Foucault, 1999: 300). El acto mismo de escribir genera un proceso de construcción identitaria a

través de la narración de las vivencias íntimas en las que «(...) se está construyendo interioridad a fuerza de escribirla y escribirse» (Fernández Cordero, 2014: 27)

Ese carácter relacional de la construcción de significados no se limita a las interacciones texto-lectora, sino que abarca, con todo su anclaje (cognición encarnada) con la comunidad de origen y el itinerario experiencial previo del público lector. Cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial no siempre universal: «(...) dentro de cada comunidad idiomática, se construyen inferencias particulares, relacionadas con los textos, los recursos lingüísticos y los procedimientos de construcción del conocimiento» (Cassany, 2010: 7). Ahora bien, la inclusión de temáticas más globales, como el acto mismo de celebrar, sí puede contribuir a una mayor motivación por la comprensión lectora de un texto en clave de compromiso cognitivo: «When considering literary text reception, cognitive engagement is probably linked to experiences of narrative immersion or transportation to the story world which is characterised by focusing attention and memory resources on forming vivid mental imagery of the narrative world» (Ballenghein et al., 2023: 876).

En la decodificación mencionada anteriormente, habría que contemplar, además, la dimensión afectiva en contextos multilingües donde puede darse la llamada “diglosia emocional”, constructo que recoge la idea de la generación de distintas emociones en personas bilingües cuando se les expone a una u otra lengua (Duñabeitia, 2018: 18). Incluir información emocional en los textos puede ser una estrategia útil no solo como detonante de producción sino para facilitar la comprensión previa: «emotion (either in terms of the emotional content of the verbal stimuli or the emotional state of the individual), especially when it is positive, improves semantic processing (e.g. prediction), reading fluency, and comprehension» (Ferré et al., 2025: 1435).

Decodificaciones, activación de inferencias y diglosias emocionales que se desencadenarán, inevitablemente, en la exposición de las lectoras a un soporte textual artístico como el propuesto. En este sentido, nos amparamos en esta investigación en el llamado “reparto de lo sensible” (Rancière, 2014):

La igualdad de todos los sujetos es la negación de toda relación de necesidad entre una forma y un contenido determinados. Pero esta indiferencia, ¿qué es en definitiva sino la igualdad misma de todo lo que adviene sobre una página de escritura, disponible para toda mirada? Esta igualdad destruye todas las jerarquías de la representación e instituye también la comunidad de los lectores como comunidad sin legitimidad, comunidad dibujada por la sola circulación aleatoria de la letra. (Rancière, 2014: 19)

Si esa circulación es realmente aleatoria, ¿Por qué no llevar literatura canónica al aula de español como L2 para personas migradas? Las aulas pueden ser espacios de negociación que sirven de puente para superar representaciones fragmentadas entre personas de diferentes orígenes culturales (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020: 90-91). Y es en esos espacios donde despliegan su multilingüismo, cobrando sentido la idea de la identidad negociada y en continua construcción: «An individual may be positioned a particular way within a given context, and may choose to resist, contest, or negotiate such subject positions» (Norton, 2013: 164). Cuestión, la de la circulación identitaria,

que nos llevaría a la literatura como espacio de evocación tras procesos de desplazamiento forzado, en este caso, el exilio.

#### 2.4. Nuestro texto: exilio y memoria

«¿Es posible trasladar al lenguaje escrito las consecuencias íntimas de la experiencia límite del exilio? Como señala Amelia Sanz Cabrerizo, estamos ante “el desafío de una hermenéutica para un mundo sin fronteras”. Por ello, y como aviso a los estudiosos de la literatura, la misma autora apunta: “Quizás sea una contribución importante estudiar la representación de las identidades (des)localizadas a partir de los textos literarios” (2008: 14)» (Mascarell, 2022: 17). En su artículo “Narrar la experiencia de la refugiada”, Purificació Mascarell realiza un análisis comparativo de dos novelas autobiográficas cuyas autoras tienen en común el exilio: la escritora iraní exiliada en Francia Maryam Madjidi y la novelista Kim Thúy originaria de Vietnam y residente en Canadá. Entre las “similitudes narrativas y paralelismos temáticos” que encuentra en estas dos obras, destacan “aquellos elementos que configuran el universo imagológico particular de la literatura desterritorializada.” (Mascarell, 2022: 17).

La extensa y fructífera obra literaria e intelectual de Francisco Ayala (Granada, 1906-Madrid, 2009) ofrece ejemplos de esta literatura desterritorializada, realizada, en paralelo a la trayectoria vital del escritor, en diversos espacios geográficos. Granada, Madrid, Berlín, ciudades en las que inicia y desarrolla su etapa formativa; Valencia, Praga, Barcelona, residencias temporales determinadas por la guerra civil española; París, La Habana, Chile, lugares de tránsito, de espera y trámites burocráticos; Argentina, Brasil, Puerto Rico, Estados Unidos, sus países del exilio; España, de nuevo y, por último, componen su mapa vital, construido entre Europa y América. De estos lugares y de sus vivencias en ellos, así como de sus viajes a tierras desconocidas por las que sentía curiosidad —Latinoamérica, Asia y el Medio Oriente—, escribió en varias ocasiones y de diversas formas.

En *De mis pasos en la tierra* (Alfaguara, 1998), Ayala recoge algunas de estas remembranzas conscientes sobre su paso por el mundo. Los títulos de algunos de los capítulos que componen el volumen resultan bastante elocuentes: “Del Genil al Río de la Plata”, “De Buenos Aires a Puerto Rico”, “Santiago de Compostela, en la imaginación y en la realidad”, “Beirut”, “Bagdad”, “Mundo adelante”, “Sevilla en mi vida”, “Regreso a Granada”. Un recorrido que inicia con la introducción “El viaje como metáfora de la vida humana”, donde el viaje, concebido como metáfora de la vida humana, va inseparablemente unido a la emoción: «El primer viaje que recuerdo con emoción (o cuyas emociones recuerdo) fue el que, a la edad de dieciséis años, debí hacer en tren desde mi Granada natal a Madrid» (1998: 16). Cuando esos viajes devienen exilio obligado, la metáfora continúa: «Yo me he esforzado por desdramatizar el mío [el exilio]; pero, después de todo, perder cuanto uno posee para verse despojado de su propia historia personal y lanzado hacia un futuro incierto, en viaje hacia lo desconocido, no dejar de ser una experiencia donde la metáfora adquiere tremenda realidad» (1998: 19).

En el exilio, la percepción sensorial que le produce el contacto directo con espacios

nuevos, pero que comparten sentidos con paisajes de la infancia, despierta recuerdos de experiencias del pasado. Lo sensorial, pues, establece un hilo comunicante entre la infancia y los nuevos espacios del exilio y activa la evocación del recuerdo. Desafiando la distancia y el tiempo, lo que permanece en la memoria es aquello que registran los sentidos.

A diferencia de muchos desplazados que nunca regresan al lugar del que debieron marchar en circunstancias tan difíciles, Francisco Ayala, desde su residencia en Madrid, a través de diversos viajes que realizó a Granada, pudo ir recuperando lugares de su infancia. En el texto «Recuperaciones», fechado en 1990, cuando el autor tiene 84 años, describe dos: el Colegio de Niñas Nobles, situado en la calle Cárcel baja, al que asistió cuando era un párvulo, y el desaparecido Carmen de la Cruz Blanca en el barrio del Albayzín, donde había residido un tiempo junto a su familia. En la evocación de este último, lo sensorial se apodera de su descripción:

Con emocionada delicia he vuelto a ver los artesonados que, para fastidio de mis padres, entraban, previo permiso, a admirar allí, en el que era su dormitorio, algunos raros turistas ingleses; he vuelto a asomarme al balcón desde donde había visto pasar, muy de cerca, en su procesión la imagen de San Miguel, y desde el que acechábamos la llegada a casa de nuestro padre tan pronto como se oían a lo lejos acercarse las pisadas de su caballo; he vuelto a tocar, he acariciado las columnas de piedra en la sala baja entre las que colgaba el columpio de donde me caí un cierto día; he mirado y remirado aquella alberca alargada donde otro día sorprendí bañándose a una criada nuestra; y con mis pasos cansados de viejo, he subido de nuevo las escalerillas que siendo niño trepaba a saltos hacia el palomar de mi madre...

¿Qué es –me pregunto– lo que desencadena en mi ánimo emociones tan intensas? ¿A qué se debe ese afán de recuperación del tiempo ido que con mayor o menor intensidad todos sentimos? Y pienso que, si de veras es un sueño la vida, y si el tiempo implacable devora los sueños, quizá sea que cada cual, en la búsqueda desesperada de una ilusoria permanencia, desea aferrarse a esos testimonios del pasado evanescente, verlos, tocarlos, comprobar que todavía están ahí. (Ayala, 1998: 96-97)

Ese afán de recuperación será precisamente el que parece surgir en el texto que hemos utilizado, «Navidades de antaño», para activar el repertorio emocional en nuestro público desplazado. El fragmento seleccionado resulta idóneo, no solo por sus referentes compartidos (la Sierra, la Vega, los jardines y las plazas), sino, especialmente, por su alto componente evocativo, como muestra el autor en la introducción del texto:

Si desde el presente quiero evocar aquí las navidades de mi infancia y temprana adolescencia, debo intentarlo, ante todo y por lo pronto, más que a través de imágenes, mediante el artificioso recurso de extraer del archivo de la memoria las puras sensaciones de aquel entonces, desde hace tantísimos años conservadas en ella. ¿Qué sensaciones serán, pues, las que, en la perspectiva del remoto pasado, despiertan hoy dentro de mí estas palabras: ¿navidad, nochebuena...? [...] Si, gracias a un paciente

esfuerzo mental, consigo encerrar entre paréntesis las peripecias del largo camino lograré que resurja un recuerdo todavía fragante de aquellas frescas sensaciones. (Ayala, 1998: 15)

El texto se concibe, así, como activador de posibles emociones, singulares y comunes, más allá de las creencias religiosas de las participantes (ver Anexo I). Se ha considerado el período navideño como un período de distensión especial, libre (o no), de connotaciones exclusivamente religiosas, por su marcado carácter festivo, especialmente en su dimensión de despedida del año. La aclaración nos parece pertinente, ya que, en contextos de diversidad cultural como el que presentamos, la variedad de creencias es patente. En nuestro caso, dos de las participantes, nigeriana y senegalesa respectivamente, se identifican como mujeres musulmanas (no practicante esta última). El dato nos parece ilustrativo de una realidad como la africana, donde ritos y celebraciones son una cuestión más de proximidad o vecindad que de exclusividad de cada comunidad, como puede observarse en sus relatos.

### 3. Contexto y objetivos

Nuestro corpus está constituido por seis textos producidos por tres mujeres migradas de origen latino afrodescendientes (colombiana, cubana y dominicana) y tres mujeres africanas no hispanohablantes (marfileña, senegalesa y nigeriana), todas ellas migradas a la ciudad de Granada. Las lenguas maternas de las protagonistas del estudio son: español caribeño por parte de las participantes hispanohablantes, yoruba, wolof y yulá como lenguas maternas de las participantes no hispanohablantes, junto al inglés y el francés como lenguas coloniales. Los criterios de selección de las participantes fueron los siguientes:

- a) mujeres migradas que habían pasado por una o varias experiencias migratorias;
- b) con lenguas maternas y coloniales diversas (incluido un español pluricéntrico);
- c) de diversas edades y bagajes académicos, pero con una competencia suficiente para expresarse emocionalmente en la L1 de la sociedad receptora (con opción a un previsible *translanguaging* en la expresión de la emoción).
- d) vinculadas a la asociación Granada Acoge por las clases de refuerzo de sus hijos y con facilidad de acceso a espacios públicos del barrio para la participación en la investigación.

Los dos primeros criterios se enmarcarían dentro de la pertinencia temática de nuestro estudio: analizar el tipo de tensiones emocionales activadas con la lectura de un texto de temática diaspórica. Más que el origen nacional o lingüístico, nos interesaba el hecho de haber vivido un proceso de cambio migratorio desde esos orígenes. En relación con el tercer criterio, el binomio edad-tiempo de estancia en el país no tiene por qué ser garante de una mayor competencia lingüística por parte de las participantes africanas, y tampoco buscábamos un nivel específico de español, sino la vivencia emocional de la ausencia del país natal en las celebraciones con posibles fenómenos de *translanguaging*

en sus prácticas lingüísticas. Finalmente, la facilidad de acceso a los sujetos la propiciaba tanto su complicidad previa por el espacio de la ONG compartido por sus hijos, como la cercanía a sus espacios domésticos del espacio público de la biblioteca.

El encuentro tiene lugar en el espacio recuperado de la biblioteca de barrio Las Palomas, actualmente Biblioteca Almudena Grandes (Zaidín, Granada), tras concertarlo en una fiesta de la ONG Granada Acoge que también tuvo lugar allí. Leído comunitariamente el extracto de «Navidades de antaño» de Francisco Ayala, previa contextualización del autor y su exilio, se produce la aclaración del léxico más complejo por parte de las propias participantes latinas (en búsqueda de descentralización y horizontalidad). A todo ello siguió una conversación coral (autoconfrontación) sobre lo que les evocaba el texto. Después de aclarar las instrucciones para colaborar en nuestra investigación, de manera altruista y anónima (aunque varias insistieron en aparecer con sus propios nombres como autoras), pedimos a las participantes la redacción de un texto en el que cada una de ellas explicara cómo recordaban las navidades en sus respectivos países de origen. Aunque la composición era de estructura libre, se les proporcionó un modelo de cuestiones (ver Anexo I) a modo de guía para que explicitaran las conexiones “afectivas” con el texto a partir de los cinco sentidos y su correspondiente asociación a emociones y sensaciones. La recogida de sus textos testimoniales fue una fase ulterior en función de sus propios tiempos. Como agradecimiento se procedió a la devolución de sus textos maquetados y unidos en un solo soporte. El proceso queda recogido en la Tabla 1.

Tabla 1. Procedimiento metodológico en la investigación

<b>PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO</b>			
<b>PARTICIPANTES</b>	Nombre	País originario	Lenguas
	Mimi	Cuba	Español caribeño
	Teresa	Colombia	Español caribeño
	Zoe	República Dominicana	Español caribeño
	Ava	Costa de Marfil	Yulá
	Ola	Nigeria	Yoruba
	Aïssatou	Senegal	Wolof
<b>FASES</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Concertación del encuentro durante la fiesta de Granada Acoge.</li> <li>2) Encuentro en biblioteca Las Palomas: contextualización de Francisco Ayala y su exilio; lectura guiada del texto <i>De mis pasos en la tierra</i>; explicación del léxico desconocido por parte de las participantes latinas. Aclaración de las instrucciones.</li> <li>3) Conversación coral sobre el texto.</li> <li>4) Recogida ulterior de sus textos testimoniales.</li> <li>5) Devolución de sus relatos maquetados.</li> </ol>		
<b>TÉCNICAS</b>	Observación participante, autoconfrontación y análisis discursivo.		
<b>HERRAMIENTAS</b>	Texto literario como detonante (Ahmed, 2015). Análisis discursivo <i>Sketch Engine</i> (2023)		
<b>ROL DE LAS INVESTIGADORAS</b>	Facilitadoras (fase 1 y 2), observadoras (fase 2 y 3), recopiladoras (fase 4) y distribuidoras (fase 5).		

A través de esa recopilación de textos testimoniales (Anexo II), quisimos aproximarnos al entramado de emociones individuales que recorren sus testimonios, para identificar aquellas representaciones recurrentes que vinculan imaginarios a pesar de la distancia lingüística y cultural. Estaríamos ante la posibilidad de una circulación afectiva entre mujeres de distintas procedencias cuando se llega a espacios compartidos como puede ser el aula de formación de adultos. Para aproximarnos a esa identificación representacional, nos preguntamos por:

- a) el tipo de tensiones emocionales activadas con la lectura de un texto de temática diaspórica;
- b) las emociones recurrentes que afloran a partir de las palabras clave de sus testimonios;
- c) y, finalmente, por las asociaciones identitarias que emergen de su interacción con el texto propuesto.

#### **4. Metodología**

Como hemos mencionado en el apartado anterior, con el objetivo de acceder al entramado de creencias que estas personas desplazadas de origen diverso portan sobre su imaginario de la infancia, se utilizó, como vehículo testimonial, una propuesta de narración en la que ellas mismas se retrataran a través de los recuerdos de sus países de origen. Metodológicamente, nos aproximamos a esas vivencias desde el relato de vida, especialmente, por la interseccionalidad con el género, la cultura y la lengua que promueve. «En una historia de vida el sujeto deja de ser una abstracción para convertirse en alguien con vida propia, con sentimientos y un punto de vista que tiene un género, una cultura, una lengua y una condición social. Este sujeto singular se confronta con él mismo a través del lenguaje» (Palou y Fons, 2013: 260), pero también con los otros a través de la polarización ideológica entre el Nosotros y el Ellos (van Dijk, 2010: 181).

En relación con esas narrativas, Rivas-Flores y Leite-Méndez (2020) hablan de un proceso colectivo en el que cada sujeto se reconstruye procesualmente. Estos autores, que se niegan a situar en categorías estancas metodología y contenido, enfatizan el peso de la subjetividad en investigaciones cualitativas como la que nos ocupa y en la doble articulación entre lo individual y lo colectivo: «las historias de vida permiten volver a insertar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que ellos surgen, única vía de trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social» (Rivas-Flores y Leite-Méndez, 2020: 301). Ese carácter procesual y ese tránsito de lo individual a lo colectivo articula nuestra propia construcción de la investigación.

De acuerdo con estos últimos autores, entendemos que la narración del sujeto de sí mismo y de sus contextos, es el que ofrece esta visión armonizada que permite hablar de individuo, aún dentro de la multiplicidad en la que situamos la identidad. En este sentido, nos gustaría destacar la opción metodológica por la que nos hemos decantado: las historias de vida como opciones narrativas u opciones identitarias co-construidas a lo largo de sus diversos itinerarios. Como parte de esas mismas interacciones e

itinerarios y, dada la escasez de tiempo propio por la movilidad laboral y tareas de cuidado de este público, los espacios en los que tiene lugar la investigación son los cercanos a las participantes: biblioteca de barrio y sus propios domicilios para las devoluciones de los relatos, en un ejercicio de lo que Dolores Juliano denomina como “antropología del espacio” (2004).

Para Clandinin (2013), la coherencia en la indagación narrativa está en poder dar cuenta del significado de la diferencia presente en toda construcción identitaria. A través de la potencialidad de narrativas como las presentadas, buscamos discernir qué líneas temáticas centrales se destacan, frente a la vivencia de la distancia del país natal en contexto migratorio, y qué hilos discursivos se hacen visibles en esa búsqueda de lo singular no único (Palou y Fons, 2013). Partimos así de un análisis discursivo cualitativo ciñéndonos a las palabras textuales de las receptoras del texto literario, en la línea del *critical discourse analysis* (Fairclough, 1995), “to consider the linguistic, embodied, and discursive tools that participants used to shape the meaning of the content in their narratives” (Exford, 2024: 4). Como herramienta de extracción cuantitativa, utilizamos el programa *Sketch Engine* (2023). La codificación de los textos trató de mantener las variaciones estilísticas de sus autoras (y los cambios de idioma, en línea con la riqueza de las prácticas de *translanguaging*) y los enunciados originales no agramaticales, con la única intervención por parte de las investigadoras a nivel de la acentuación gráfica (y algún error ortográfico) para que no supusiera un obstáculo en el recuento del programa. Del análisis nos interesaba más la frecuencia sustantiva que la estructural: no era una cuestión de corrección de su español, sino de constelaciones temáticas recurrentes. Una codificación correcta aseguraba, así, que el texto se importe sin errores de visualización, permitiendo a los algoritmos de *Sketch Engine* realizar listas de palabras clave con precisión.

## 5. Resultados

Pasamos en este apartado a sistematizar los resultados obtenidos a partir del análisis temático de los textos testimoniales y reagrupando esos hilos testimoniales en respuesta a las cuestiones planteadas en los objetivos iniciales. Esto es, tensiones emocionales activadas por el texto de Ayala, emociones recurrentes que afloran en los textos de las participantes y, finalmente, asociaciones identitarias encarnadas en palabras centrales de sus narrativas.

### 5.1. Tensiones emocionales

En relación con las tensiones emocionales activadas, el primer elemento destacable es una marcada polaridad verbal entre el aquí receptor y el allí del país natal (Gráfico 1). Extraídos los verbos asociados a ambos contextos situacionales (*Sketch Engine*, 2023), hay una nítida condensación verbal en el aquí receptor en torno a acciones que son todo menos agenciales; esto es, si por algo se caracteriza su discurso en el aquí local, es por representar un rol de meras observadoras a través de la triada ver/faltar/callar. El cuarto verbo, un significativo “ser”, las actualiza en su nuevo contexto espacial en contraste con el único verbo recurrente asociado al allí del país de origen, el verbo “pensar”. Como cabría esperarse, la acción evocadora de este verbo es central en sus textos, aunque resulta llamativo el carácter cartesiano del término elegido frente a

otros más directamente conectados con la memoria como recordar o acordarse. Tal vez, el recurso a estos últimos alejaría aún más una evocación que parece estar impertérrita en sus imaginarios.




visualization by  SKETCH ENGINE

Gráfico 1. Polaridad verbal entre el aquí receptor y el allí del país natal

Así, por ejemplo, en el relato de la participante cubana, el verbo “pensar” adquiere toda su fuerza performativa, transportándola hasta su Habana natal en un viaje mental inevitable a pesar de estar en el aquí rodeada de compañía. Despojando de toda singularidad el carácter colectivo de la reunión europea del aquí, encarna en el volumen de la comida consumida la esencia de la celebración occidental: *La navidad allá es el tiempo de la primavera aquí. Lo que más me chocó tanta comida, tanto turrón y cómo se reúnen en familia y hacen esa comida especial, pero como nosotros allí nos reunimos pues el día a día, aquí me veía con gente, pero pensando allí.* (Mimi, Cuba)

En la misma línea y, en el dial de esa polaridad entre ambos espacios, en el relato dominicano se resta el carácter festivo a la celebración en el país de destino, esta vez limitado por la propia autoridad local: *La tradición allá es sacar lo viejo y salir a la calle con maletas vacías y dar vueltas a la cuadra para viajar, aquí lo hicimos el segundo año y nos dio el alto unos policías. Allá era toda una fiesta.* (Zoe, República Dominicana). Apertura al exterior vedada que también denuncia la participante marfileña: *Là-bas, nous sortons nous promener dans les rues et les alokodrom, puis nous rentrons à la maison, mais beaucoup plus tard. Pero aquí me quedo mucho en casa* (Aya, Costa de Marfil). O el testimonio nigeriano, que evoca el espacio comunitario de la iglesia desmarcándolo netamente de un aquí enfático: *Allí celebramos más Navidad el 25. Lo primero vamos en la iglesia a dar gracias a dios. Y no decimos feliz navidad, en yoruba decimos E ku odun, e ku iye'dun! No es como AQUÍ!* (Ola, Nigeria). O, más adelante,

cuando ilustra la vida en la calle con una canción: *Family and friends from far and wide laughing out loud. Todo es en la calle. Street Life, como la canción de Randy Crawford.*

Es esa misma apertura espacial del allí, la que propicia el marcado carácter comunitario de la celebración evocada. En este sentido, la comunidad no se articula en torno a los lazos de sangre, sino que se proyecta y amplía al círculo de la amistad, caso cubano (*Son distintas las fiestas aquí, porque aquí se reúnen toda la familia pero allá se reúnen más amigos y familia, somos más familiares* (Mimi, Cuba)) o de la vecindad, caso colombiano (*Pienso en las novenas del barrio que eran un lugar para estar con toda la vecindad. Siempre los peques cantábamos los villancicos* (Teresa, Colombia). Colectivismo que, trasladado al espacio africano, supera diferencias de nacionalidades, caso marfileño (*Tout le monde là on prépare à la maison et on invite les amis. Tout le monde se réunit, quel que soit le pays.* (Aya, Costa de Marfil)) o de creencias y confesiones, caso senegalés: *Celebramos navidad pero los días de los musulmanes la tabaski, tajmajarit, Korité cuando se acaba el Ramadán también. No importa cristiano o musulmán.* (Aïssatou, Senegal).

Finalmente, y siguiendo con el contraste espacial, en todos los testimonios se destaca una clara línea contrastiva entre lo vivo del allí y lo apagado del aquí: bajo la dicotomía de lo animado y lo aburrido, como en la narrativa colombiana (*Cenas tranquilas y familiares aquí, baile, rumba, risas, muchas risas, allá. Aquí no se hacen las novenas bailables, todo es muy soso*); o como en el sonoro testimonio nigeriano (*Nigeria nos gusta fuegos artificiales! Con luces y mucho ruido como bombas! Allá no es igual! Yo voy caminando y caminado y tenemos gente en cada calle*).

## 5.2. Emociones recurrentes

En relación con las emociones que afloran de sus discursos con mayor frecuencia, encontramos dos líneas nítidamente destacadas: una alegría y tristeza centrales y una nostalgia y sensación de pérdida como trasfondo de todo ello. La alegría nombrada explícitamente y encarnada en la figura infantil como destinataria de los regalos de la festividad narrada (*Una alegría profunda al recordar las imágenes de los peques emocionados porque venía el niño Dios el 24 de diciembre, eso significaba regalos y regalos.* (Teresa, Colombia)) se trastoca en tristeza por contraste con el exceso consumista europeo: *Me daba muchísima pena, pero muchísima, ver tanto aquí y la escasez allí. Porque allí con un arroz con huevo y un agua con azúcar pues ya* (Mimi, Cuba).

La nostalgia aparece asociada a un sentimiento de desamparo y miedo a la soledad por contraste con todo el carácter colectivo de la fiesta en el país de origen mencionado anteriormente: *Lo que echo de menos es que la gente te diga felices fiestas y oye, vente pa' mi casa o, si no, si estás sola, dónde la vas a pasar. Extraño ese intercambio, es como un trueque entre nosotros mismos* (Mimi, Cuba). Vivencias en colectivo propiciadas por vectores de unión como la música y el baile: *Añoro el baile, la música, la parranda* (Teresa, Colombia). *Echar de menos, faltar y añorar* todas ellas constelaciones de la pérdida de lo esencial, el apoyo de la red. Otras veces esa pérdida se encarna en productos concretos que faltan—frente a otros que molestan: *Lo que me falta aquí es el*

pan, la telerita, aunque ya yo compré una Navidad en un colmado de Madrid. Y lo que me sobra es ropa, odio tanto abrigo, la cebolla que dice mi amiga (Zoe, República Dominicana).

Nostalgia y pérdida, asimismo, en comunión explícita con el propio Ayala por parte de la participante dominicana quien, con un pretérito perfecto irreversible da por irrecuperable su recuerdo: *Entiendo al escritor porque ha perdido sus navidades como yo.*

### 5.3. Asociaciones identitarias

Como era de esperar en este tipo de producciones textuales emitidas por voces diversas, además de los cambios de código por parte de las participantes africanas, en un ejemplo significativo de translenguaje (García y Wei, 2014) no solo léxico sino funcional (Tramutoli y Iezzi, 2023), todos los textos aparecen recorridos por infinidad de localismos y términos de sus respectivas lenguas maternas. Tras la extracción de las palabras clave del texto por comparación con el corpus de referencia de *Sketch Engine*, 2023 (Tabla 2), podemos observar todo un despliegue de comidas, bebidas y diversos elementos de celebraciones locales. A las hojuelas, natillas y buñuelos colombianos, se unen el arroz *jollof* y la bebida de *hibiscus* nigerianos, el pastelón de plátano y el pan telerita dominicano o el puerco y los chicharrones cubanos. De los relatos africanos, se destacan festividades equiparables a la navidad evocada: *korité*, *tajmajarit* y *ramadanes* musulmanes en perfecta convivencia con la celebración cristiana.

Tabla 2. Palabras clave de los textos extraídas con *Sketch Engine*, 2023

Word	Word	Word	Word	Word
korité ...	pastelón ...	loud ...	cañonazo ...	marfil ...
ku ...	arrive ...	gandul ...	parranda ...	navidad ...
tajmajarit ...	quickly ...	colmado ...	lechón ...	randy ...
charamico ...	guests ...	yoruba ...	crawford ...	reno ...
jollof ...	buñuelos ...	everything ...	most ...	nigeria ...
tabaski ...	laughing ...	chicharrón ...	recalentar ...	rumba ...
charamicos ...	telera ...	senegal ...	ou ...	far ...
hojuelas ...	odun ...	before ...	juanita ...	trueque ...
natilla ...	hibiscus ...	mogollón ...	wide ...	bailable ...
bañeras ...	albúm ...	ramadán ...	puerco ...	villancico ...

Desde un punto de vista discursivo, el protagonismo central de la comida viene acompañado de un discurso multisensorial que aparece recorrido por otros sentidos como el olfativo o el auditivo: *Más que olor solo, es la comida del patio, que abres la ventana y sientes el aroma de todos. Los sazones se cuelan por las persianas con la*

*música y la alegría* (Mimi, Cuba). La música, bajo forma de villancico, parranda o rumba, se erige como protagonista del corpus citado. Si volvemos a los testimonios en su contexto y, desde un punto de vista compositivo, esa banda sonora de la fiesta aparece ampliamente explicitada en varias narrativas como la colombiana: *Con el equipo de sonido a todo dar y bailando. La música es la principal invitada. Los 14 cañonazos no podían faltar (el álbum musical que salía todos los diciembre con las canciones para bailar) y aunque fuese pura fiesta no podía faltar “Triste Navidad” del Combo de las estrellas*. O en el relato dominicano, asociado, explícitamente al ánimo vital: *Lo primero que viene a mi cabeza es escuchar por la radio el Tema Sabor Navideño, merengue sin parar, sobre todo, el “Llegó Juanita”, mi favorito, porque te da fuerza pa seguir*. Melodías, sabores y olores que emergen así a través de un discurso multisensorial no tan distante del testimonio de Francisco Ayala, detonante, con su texto «Navidades de antaño», del propio recuerdo de nuestras protagonistas.

En relación con esas asociaciones identitarias encarnadas en comidas, celebraciones particulares y sonoridades varias, llama la atención la adscripción al grupo cultural a través de diversas estrategias discursivas. En unos casos, se lleva a cabo de forma explícita incluyéndose en comunidades supranacionales, como en el caso cubano: *Aquí nos reunimos entre latinos y hacemos la misma comida, arroz moro, para sentirnos como que estamos en nuestro país*. O el marfileño, nombrando directamente a otros países en un alegato panafricano: *Senegal, Burkina, Gambia! Da igual, todas somos africanas*.

Otras veces, identificándose por sus creencias, pero esgrimiendo esa misma diferencia como vínculo de unión con el resto de una comunidad vecinal que está por encima de confesiones: *Nosotros en mi patio éramos los únicos cristianos y cuando llegaba Navidad hacíamos mucha comida y con los amigos comíamos todos juntos alrededor de mi madre. Después tomábamos el té y todo el grupo bailaba y hablaba* (Aïssatou, Senegal).

Vínculos, uniones y adscripciones que destacan en todos y cada uno de los testimonios en una necesidad de sobredimensionar el valor de lo colectivo por oposición a la individualidad europea y su temible consecuencia, la soledad: *Aquí es diferente me da tristeza las personas mayores que se quedan solas. Eso no es posible en Senegal* (Aïssatou, Senegal). A modo de síntesis, en la Tabla 3 puede verse un resumen de los principales hallazgos emocionales y sus correspondientes lingüísticos.

Tabla 3. Hallazgos emocionales y sus correlatos lingüísticos

HALLAZGOS EMOCIONALES	HALLAZGOS LINGÜÍSTICOS
<b>EVOCACIÓN DESTERRITORIALIZADA NO VIVIDA COMO LEJANA</b>	Uso de un ubicuo verbo <i>pensar</i> vs <i>recordar</i> y <i>acordarse</i> .
<b>EMOCIONES RECURRENTE: ALEGRÍA Y TRISTEZA, NOSTALGIA.</b>	Alegría nombrada con personas y músicas. Tristeza encarnada en hábitos (consumismo). Nostalgia expresada en clave de soledad (del aquí europeo)
<b>TONO CENTRAL DE LA NARRACIÓN: EVOCACIÓN EN CLAVE DE PÉRDIDA.</b>	Pérdida encarnada en sustantivos: productos y preparaciones locales con fenómenos de translenguaje (García y Wei, 2014) no solo

	léxico sino funcional (Tramutoli y Iezzi, 2023).
<b>SUJETOS DE LA EMOCIÓN EN COLECTIVO SUPRANACIONAL E INCLUSIVO.</b>	Sujetos de la enunciación: <i>Nosotros/nous/Tout le monde</i> . Lugares-sujeto: <i>allá, allí, là-bas, Nigeria</i>
<b>DESMARCAMIENTO DE LA POBLACIÓN LOCAL</b>	<i>Al contrario, nosotros no</i> , etc. (polarización ideológica entre el Nosotros y el Ellos (van Dijk, 2010).
<b>EMOCIÓN NEGATIVA (GENERADA “DE FUERA A ADENTRO”)</b>	<i>Me da tristeza/pena. Me viene nostalgia.</i>
<b>EMOCIÓN POSITIVA (ESTRATEGIAS DISRUPTIVAS EN LA NARRACIÓN)</b>	Estados vs objetos (Urbaite, 2025)
<b>LOCALIZACIÓN DE LA EMOCIÓN</b>	Discurso directo, felicitaciones en L1, canciones explicitadas en sus títulos. Eje deíctico: el <i>aquí</i> (cerrado limitado y plano) vs un cercano <i>allí</i> (abierto, amplio y actualizado en presente).
<b>IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL CON EL AUTOR</b>	<i>Yo también / como el autor / entiendo al autor.</i>

## 6. Discusión y conclusiones

Pasamos a continuación a recorrer cada una de las cuestiones derivadas del objetivo central de acercamiento al entramado de emociones individuales para identificar aquellas representaciones recurrentes que pueden vincular imaginarios, en diálogo con las aportaciones de los principales teóricos mencionados en el marco teórico. Respecto a las tensiones emocionales activadas con la lectura del texto de Ayala, primera de nuestras preguntas de investigación, se manifiesta, como hemos visto, un continuo contraste emocional entre el “allí” del país de origen (“allá” en sus palabras textuales) y el “aquí” de la sociedad de destino. Se trata de un continuum emocional que se desplaza en vaivén entre ambas orillas en un viaje propiciado por el propio texto. La arteria de ese dial es, sin duda, el eje de alegría/tristeza. Asistiríamos así a una reconfiguración del vínculo entre lo local y lo global (Hirai, 2014). Significativos al respecto el uso de verbos de movimiento al inicio de los relatos hispanos (*Lo primero que viene a mi cabeza/ me viene nostalgia de pensar*), frente a los arranques abruptos de las narrativas no hispanas que deciden iniciar directamente con el nombre de su país natal. En este sentido, es significativa la expresión de la emoción generada de “fuera a adentro” de las lenguas románicas, tanto en las descripciones latinas como en la senegalesa (*Me da tristeza*), lo que enlazaría con la diferenciación en la percepción (y procesamiento) de las emociones como estados detentados vs objetos poseídos (Urbaite, 2025).

Entramado diacrónico-espacial de categorías no estancas, de peso desigual, pero en continua emanación constructiva. Del tiempo del allí se destaca, precisamente, su existencia y, en clara contraposición con su escasez en Europa. Temporal es, asimismo, el criterio manejado para singularizar las festividades caribeñas y africanas: fiestas que se extienden tanto en la celebración como en los preparativos. Coordenadas temporales fluidas en claro contraste, una vez más, con las europeas. Igualmente, se hace especial énfasis en la apertura y la accesibilidad del allí, encarnada en patios comunitarios y calles donde la vida inunda unos espacios, literalmente públicos, para

uso y disfrute de la colectividad. Colectivismo, una vez más, para disfrutar de la Navidad y del Ramadán o de la *Tabaski* musulmanes, con especial énfasis en el carácter intergeneracional de las mismas.

La generosidad con el tiempo propio, valor destacado en el “allí” caribeño y africano, se contrapone aquí a una limitación temporal que marca el desarrollo de las relaciones. El tiempo aparece como un bien social que no se entiende sin la disposición del otro a escuchar, a ese *echo de menos que la gente te diga felices fiestas y oye, vente pa’ mi casa o, si no, si estás sola, dónde la vas a pasar* de Mimi, la participante cubana. Traducido a lo relacional, el contraste se articularía en torno a la simplicidad, facilidad y positividad del “allí” afrocaribeño frente a la complicación, dificultad e individualismo del aquí europeo (del que se desmarcan a través de la polarización discursiva Nosotros/Ellos (van Dijk, 2010)).

En relación con las emociones recurrentes y sus efectos, segunda de nuestras cuestiones, en todos los testimonios pueden apreciarse las huellas dejadas por lo ritual, en un ejemplo de cómo los cuerpos son profundamente “afectados” en sus prácticas sociales y culturales (Ahmed, 2015: 24). Sería el caso del testimonio senegalés donde puede verse el vínculo con el “allí” de la infancia, invocado con orgullo de pertenencia a diversas comunidades, más allá de confesiones y creencias. Aquí entraría en juego la idea de las «culturas afectivas particulares con un repertorio emocional común del grupo social que actúa como modo de afiliación a una comunidad» (Le Breton, 2012: 69), aunque en nuestro caso, no sería un grupo social sino una multitud de comunidades intercaladas en un patio festivo africano.

Las asociaciones emocionales con la navidad se hacen patentes desde el ámbito de la memoria del allí metonimizado en dulces, comidas, decoraciones y repertorios musicales asociados a la alegría colectiva comentada. Ese goce aparece intensificado en contraposición a la idea de la pérdida en sociedad de destino. Allá sí, aquí no. Aparece una imperiosa necesidad de desmarcarse de las celebraciones locales, incompletas y carentes del espíritu comunitario que genera, irremediabilmente, la emoción central de la nostalgia, como en el significativo inicio textual senegalés: *Navidad es otra historia. En Senegal celebrábamos todo*. Ejemplo este último de “diglosia emocional” (Duñabeitia, 2018: 18), en el que al significante navidad, se le niega la potencia de la celebración misma.

Así, el texto deviene un auténtico activador de una melancolía generada en interacción con su lectura, donde, desde un punto de vista identitario, y aquí entraríamos ya en la tercera de nuestras cuestiones, no faltan las identificaciones con el autor en clave de pérdida, como en el testimonio dominicano: *Entiendo al escritor porque ha perdido sus navidades como yo*. Interacciones que estarían en la línea relacional y más social de las emociones (Rivas-Flores y Leite-Méndez, 2020), pero que no se limitan al propio diálogo con el texto, sino que remiten, nuevamente, a la afectación de sus cuerpos en la línea más corpórea de Ahmed (2015). Nostalgia, melancolía o tristeza que, lejos de aparecer encorsetadas en las varillas de la privacidad (y en ese tradicional campo emocional de la psicología individual), o en las dicotomías tradicionales entre lo positivo y lo negativo, entre lo subalterno y el sufrimiento (Ahmed, 2015), emergen en una especie

de imaginario compartido, «donde se crea y se reproduce la idea de otredad» (Mancini, 2016: 89). Deconstrucción de bipolaridades que entroncaría, en el caso de nuestras protagonistas, con la falsa equiparación entre distancia emocional y distancia cultural que se ha atribuido a comunidades de habla supuestamente alejadas (Kemppanen, Jänis y Belikova, 2012).

Las asociaciones identitarias que emergen de la interacción con el texto desde un punto de vista emocional, encarnadas en todo el detallado despliegue de comidas, dulces y bandas sonoras varias, como hemos visto, se lleva a cabo de forma explícita incluyéndose en comunidades (más las voces africanas que las caribeñas) que se caracterizan por su carácter supranacional y completamente inclusivo sin diferencias de confesiones. La concepción de la identidad como un concepto fluido emerge aquí netamente a través de la diada emocional orgullo-admiración por sus celebraciones plurales y colectivas al grado máximo. Su escritura, impregnada de subjetividad, no solo delata una voz individual, sino una serie de tensiones textuales comunes y de resonancias especulares. Sus voces son las de tantas mujeres desplazadas que ejercen la nostalgia cuando se da espacio para ello.

Tensiones, emociones y orgullos identitarios que hablan del complejo mosaico de identidades que podríamos encontrar en el aula de L2 para personas migradas y que muestran cómo el aprendizaje experiencial es un proceso horizontal que propicia la unión de sensibilidades: lo que ha separado lo colonial lo une la diáspora. Apegos diversos que nos descubren cómo se pegan las emociones a los cuerpos y los tornean en una continua interacción con el mundo no estanca. Experiencias comunes resultado de procesos vitales que comparten afinidades emocionales y que desbordan las supuestas distancias culturales.

Emoción, así, como vector de aprendizaje reflexivo de una segunda lengua en su dimensión más cognitiva (Krauel, 2022), generada por detonantes temáticos de composición afines y planteados en forma comparativa entre el aquí y el allí en espacios transnacionales como el estudiado. Recurrir a las historias de vida de otros desplazados, en clave también festiva, empatiza y desarrolla la conciencia intercultural, más allá de temáticas grises y necesidades creadas a priori como la cumplimentación de impresos burocráticos. El uso de textos multisensoriales, también en el aula de L2 a personas migradas, promueve la expresión de la emoción en situación significativa y contextualizada con inclusión de temáticas más globales, como el acto mismo de celebrar, y puede contribuir a una mayor motivación por la comprensión lectora de un texto en clave de compromiso cognitivo (Ballenghein et al., 2023). La inclusión de información emocional en los materiales de lectura, especialmente cuando es positiva, mejora el procesamiento semántico (por ejemplo, la predicción) y la comprensión lectora (Ferré et al., 2025). Finalmente, desde un punto de vista funcional, potenciar la expresión emocional en clase tiene implicaciones pragmáticas vitales, especialmente en niveles avanzados de competencia lingüística como las de nuestras participantes no hispanohablantes, en lo que se refiere a la graduación de esas emociones (Pavlenko, 2008).

En futuros estudios sería interesante profundizar en investigaciones intraindividuales, esto es, cómo evoluciona y cómo atraviesa la expresión de la emoción a la misma persona en su itinerario vital (y en todas sus lenguas, no solo en la colonial).

El objetivo sería reivindicar el potencial del acto evocativo, a través de textos multisensoriales en contextos significativos, como vía de acercamiento lingüístico más relevante en espacios privilegiados en su diversidad como el aula de L2 para personas migradas, «para que estos valores [emocionales] se guarden vinculados a la memoria autobiográfica y no solo como contenido léxico» (Blanco Canales, 2024: 672). Esto es, un posicionamiento como docentes que respete los estilos de aprendizaje kolbianos (Kolb, 2013), pero que rebase los muros del aula propiciando también la entrada de las palabras «embarazadas de mundo» freireanas (Streck et al., 2015: 15). Abogamos, así, por un enfoque didáctico sensorial y profundamente experiencial (en el sentido más vital y menos experimental del término) que no ignore los pasos en la tierra de quienes viven en situación de desplazamiento.

### Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sarah (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Autónoma de México.
- Ayala, Francisco (1998). *De mis pasos en la tierra*. Alfaguara.
- Ballenghein, Ugo, Kaakinen, Johanna K., Tissier, Geoffrey y Baccino, Thierry (2023). Fluctuation in cognitive engagement during listening and reading of erotica and horror stories. *Cognition and Emotion*, 37(5), 874–890. <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2215974>
- Besserer, Federico (2000). Sentimientos (in)apropiados de las mujeres migrantes: Hacia una nueva ciudadanía. En Barrera Bassols, Dalia y Oehmichen Bazán, Cristina (Eds.), *Migración y relaciones de género en México*. Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, pp. 371-388.
- Blanco Canales, Ana (2024). Modelos de valoración afectiva del léxico del español como segunda lengua. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 57(116), 652–677. <https://doi.org/10.4151/S0718-09342024011601103>
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall.
- Bourdieu, Pierre (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668.
- Bourdin, Gabriel (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 23(67), 55–74.
- Caldwell-Harris, Catherine (2014). Emotionality differences between a native and foreign language: theoretical implications. *Frontiers in Psychology*, 5(1055). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01055>

- Cassany, Daniel (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 4(7), 33-49. <https://doi.org/10.26378/rnlael47128>
- Clandinin, D. Jean (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Duñabeitia, Jon-Andoni (2018). La diglosia emocional y cómo hacerle frente. En *Exploring the Lexicon of Bilingual and Plurilingual Learners: Lexical Availability and Vocabulary Acquisition*. Universidad de la Rioja
- El-Dakhs, Dina A. S., Ahmed, Mervat M., Altarriba, Jeanette y Sonbul, Suhad (2023). Differential emotional expression in autobiographical narratives: The case of Arabic-English bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 28(5), 962-979. <https://doi.org/10.1177/13670069231201173>
- Exford, Jazmine (2024). Racialized Sociolinguistic Processes in the Spanish Learning Journeys of Non-Latinxs in the U.S. *Languages* 9(6), 192. <https://doi.org/10.3390/languages9060192>
- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Fernández Cordero, Laura (2014). Cartas y epistolarios. Lecturas sobre la subjetividad. *Políticas de la Memoria*, 14, 23-30.
- Ferré, Pilar, Fraga, Isabel e Hinojosa, José Antonio (2025). The interplay between language and emotion: a narrative review. *Cognition and Emotion*, 39(7), 1418-1445. <https://doi.org/10.1080/02699931.2025.2549965>
- Foucault, Michel (1999). La escritura de sí. Estética, ética y hermenéutica. *Obras esenciales*. Vol. III, Paidós.
- Foucault, Michel (2008). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI. Frost, Elsa C. (Trad.). 1ª. Ed. *Les mots et les choses*, 1966, Gallimard.
- García, Ofelia y Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gregorio Gil, Carmen (2012). “Marcamos el camino andando”: construyendo identidades políticas con mujeres inmigrantes. XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible. *Eusko Ikaskuntza*, 1207-1221.
- Gumperz, John (1989). *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*. L'Harmattan.
- Hirai, Shinji (2009). *Economía política de la nostalgia: un estudio sobre la transformación del paisaje urbano en la migración transnacional entre México y Estados Unidos*. Juan Pablos Editor / Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hirai, Shinji (2014). La nostalgia: emociones y significados en la migración transnacional. *Nueva Antropología*, 27(81), 77-94.
- Iglesias Casal, María Isabel y Ramos Méndez, Carmen (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>

- Juliano, Dolores (2004). *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*. Cátedra.
- Kemppanen, Hannu, Jänis, Marja y Belikova, Alexandra (Eds.) (2012). *Domestication and Foreignization in Translation Studies*. Frank & Timme.
- Kolb, David (2013). Experiential learning theory and individual learning styles. En Kolb, Alice Y. and Kolb, David A. *The Kolb Learning Style Inventory 4.0*, pp. 6-39. Experience based learning systems.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krauel, Javier (2022). *Un intelectual en tiempos sombríos: Francisco Ayala entre la razón y la emoción (1929-1949)*. Universidad de Granada / Fundación Francisco Ayala.
- Le Breton, David (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad-RELACES*, 10(4): 67-77. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- López Castro, Gustavo (2007). Migración, mujeres y salud emocional. *Decisio*, 18, 46-50.
- Mancini, Fiorella (2016). Lo emocional como político: reseña del libro *La política cultural de las emociones* (2015), de Sara Ahmed. *Debate Feminista*, 51, 88-91.
- Mascarell, Purificació (2022). Narrar la experiencia de la refugiada. Estudio comparado del exilio en la literatura de Maryam Madjidi y Kim Thúy. *452ºF*, 26, 15-27, [https://452f.com/wp-content/uploads/pdf/numero26/1\\_mono\\_mascarell.pdf](https://452f.com/wp-content/uploads/pdf/numero26/1_mono_mascarell.pdf)
- Mondada, Lorenza y Pekarek Doehler, Simona (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangères*, 12. <https://doi.org/10.4000/aile.947>
- Norton, Bonny (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Norton, Bonny (2013). *Identity and language learning*. Multilingual Matters.
- Palou Sangrà, Juli y Fons Esteve, Montserrat (2013). Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües. En Lopes, Amélia, Hernández, Fernando, Sancho Gil, Juana María y Rivas Flores, José Ignacio. *Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Esbrina, pp. 259-266. <https://hdl.handle.net/2445/47252>
- Panicacci, Alex (2023). A Constellation of Voices: How the Network of Languages in Migrants' Minds, Hearts, and Interactions Shape Their Sense of Self. *Discourses on Culture*, 20(1), 49-84. <https://doi.org/10.2478/doc-2023-0011>
- Quan, Tracy (2021). Study Abroad as a Transformative Translanguaging Space for Heritage Speakers of Spanish. In Diao, Wenhao y Trentman, Emma (Eds.), *Language Learning in Study Abroad: The Multilingual Turn*. Multilingual Matters, pp. 170-189.

- Rancière, Jacques (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Prometeo Libros. Padró, Mónica (Trad.) 1º ed. *Le Partage du sensible*, La Fabrique, 2000.
- Rivas-Flores, Ignacio J. y Leite-Méndez, Analía E. (2020). Investigación narrativa en educación (docentes). En Medina Melgarejo, Patricia (Coord.). *Pedagogías del sur en movimiento: nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana.
- Roca Girona, Jordi (2007). Migrantes por amor. La búsqueda y formación de parejas transnacionales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(3), 430-458.
- Rosaldo, Renato (2000). *Cultura y verdad: la reconstrucción del análisis social*. Ediciones Abya-Yala.
- Ruiz Sánchez, Ana (2005). Desterritorialización y literatura. Literaturas de exilio y migración en la era de la globalización. *Migraciones y exilios*, 6, 101-112.
- Sanz Cabrerizo, Amelia (2008). *Interculturas/Transliteraturas*. Arco Libros.
- Schumann, John (1978). Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition. In Richards, Jack C. (Ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning and Teaching: Issues and Approaches*. Newbury House, pp. 163-78.
- Streck, Danilo R., Redin, Euclides y Zikoszi, Jaime José (orgs.) (2015). *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL. Helena Gudiño, Patricia (Trad.).
- Tramutoli, Laura y Iezzi, Luca (2023). Sociolinguistics of unhappiness: the display of emotions in a multilingual migrants' community. *Quaderns d'Italia*, 28, 191-206. <https://doi.org/10.5565/rev/qdi.561>
- Urbaite, Gerda (2025). The Linguistic Mirror of Emotion: How Language Shapes Feelings Across Cultures. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. 2(5), 51-68. <https://doi.org/10.69760/aghel.0250050005>
- Van Dijk, Teun A. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 167-215. <https://revistas.um.es/ril/article/view/114181>

### **Méritos según el sistema CRediT**

Supervisión: ASM, CCF; Conceptualización: ASM; Investigación secundaria: CCF; Metodología: ASM; Validación: ASM; Tratamiento de datos: ASM; Análisis formal: ASM; Redacción del borrador original: ASM, CCF; Revisión y edición: ASM, CCF.

### Anexo I. Texto y guía emocional de «Navidades de antaño»

Y lo primero que ese recuerdo concitará en mí es una emocionante conjunción de nieve y fuego, las nieves de la sierra al fondo, y tal vez nieve en las calles y plazas; hielo en el estanque del jardín, en el pozo; escarcha sobre las hojas de las macetas; frío en las manos ateridas de un niño que acude a calentárselas en la cocina con el vapor del agua que hierve en un perol de cobre sobre la hermosa hoguera de la chimenea. Y es también el olor fuerte de yerbas aromáticas mezclado al de los frutos invernales, cocidos o asados, y el perfume suave de las violetas puestas en ramitos, a un lado y otro del reloj, encima de la consola del salón. Tales son las sensaciones que de aquel lejano pasado alcanzo a rescatar. Mezclada con ellas, la de una ansiosa, pero gozosa expectativa, una expectativa abierta, imprecisa y plural, aunque muy confiada, a la espera de la tradicional invasión del campo que desde todas partes, desde la vega, desde la sierra, ha de acudir –lo sabíamos– a la ciudad para obsequiarnos con generosa alegría... ¡Tan lejos ya todo ello!

Francisco Ayala  
«Navidades de antaño»

Después de leer «Navidades de antaño ¿puedes escribir un breve texto explicando, en primer lugar, qué conexiones “afectivas” te ha activado? ¿puedes escribir sobre los cinco sentidos propuestos más abajo y la asociación a emociones y sensaciones? La idea es escribir un breve texto y no contestar independientemente a las preguntas.

1. Cuando lees “navidad”, ¿qué es lo primero que viene a tu cabeza? ¿Qué sensación (alegría, tristeza, nostalgia, bienestar, etc.) te produce el texto? ¿Son distintas al leerlo lejos de tu lugar de origen?
2. ¿Qué imagen ves? ¿Qué tiempo hace? ¿Qué olor viene a tu cabeza? ¿Algún sabor? ¿Algún sonido o música?
3. ¿Qué es lo que más te chocó de las navidades en España?
4. ¿Qué mantienes en tu destino actual de las navidades de tu cultura?
5. ¿Qué es lo que más añoras? ¿Alguna otra celebración que para ti es más potente emocionalmente que la navidad? ¿Por qué lo sientes así?

### Anexo II. Textos testimoniales recogidos

#### TESTIMONIO I

Cuando leo este escrito me viene nostalgia de pensar en familia en lo que me rodea alrededor de mi país. Son distintas las fiestas aquí, porque aquí se reúnen toda la familia pero allá se reúnen más amigos y familia, somos más familiares. La navidad allá es el tiempo de la primavera

aquí. Más que olor solo, es la comida del patio, que abres la ventana y sientes el aroma de todos. Los sazones se cuelan por las persianas con la música y la alegría. Y cocinamos lo que allí le decimos puerco que es el cerdo de aquí. Chicharrones, asado y mucha variedad de dulces. Lo que más me chocó tanta comida, tanto turrón y cómo se reúnen en familia y hacen esa comida especial, pero como nosotros allí nos reunimos pues el día a día, aquí me veía con gente pero pensando allí. Me daba muchísima pena, pero muchísima, ver tanto aquí y la escasez allí. Porque allí con un arroz con huevo y un agua con azúcar pues ya y con música montamos la fiesta. Aquí nos reunimos entre latinos y hacemos la misma comida, arroz moro, para sentirnos como que estamos en nuestro país, pero aquí. Lo que echo de menos es que la gente te diga felices fiestas y oye, vente pa' mi casa o, si no, si estás sola, donde la vas a pasar. Extraño ese intercambio, es como un trueque entre nosotros mismos. Y el día más importante no es navidad, es el fin de año, el 31, porque ese día, al contrario que aquí, no se pasa en la calle, porque el que no bebe ese día quiere beber y es peligroso. Allá no se salía para evitar conflicto. (Mimi. Cuba)

### TESTIMONIO II

Entiendo al escritor porque ha perdido sus navidades como yo. Lo primero que viene a mi cabeza es escuchar por la radio el tema Sabor Navideño, merengue sin parar, sobre todo, el "Llegó Juanita", mi favorito, porque te da fuerza pa seguir. A partir de ahí, ya todos empiezan a decorar con charamicos de ángeles, estrellas y renos, aunque en República no hay ni uno. Si ves un charamico hay olor a jengibre seguro saliendo por detrás. Todos los vecinos acostumbra a cocinar, lechón asado y moro de gandules. El sabor para mí, sin dudar, es el Pastelón de plátano, pero el maduro. Pero lo rico de verdad es el recalentado de navidad. Lo que me falta aquí es el pan, la telerita, aunque ya yo compré una navidad en un colmado de Madrid. Y lo que me sobra es ropa, odio tanto abrigo, la cebolla que dice mi amiga. La tradición allá es sacar lo viejo y salir a la calle con maletas vacías y dar vueltas a la cuadra para viajar, aquí lo hicimos el segundo año y nos dio el alto unos policías. Allá era toda una fiesta. (Zoe. República Dominicana)

### TESTIMONIO III

Yo también veo fuego como el escritor. Veo las calles cerradas por la gente del barrio. Todo el vecindario haciendo la natilla con la olla grande y el fuego en la calle. Con el equipo de sonido a todo dar y bailando. Hace un clima maravilloso, ni frío ni calor, justo para celebrar. La música es la principal invitada. Los 14 cañonazos no podían faltar (el álbum musical que salía todos los diciembre con las canciones para bailar) y aunque fuese pura fiesta no podía faltar "Triste Navidad" del Combo de las estrellas. Cuando era niña, las fiestas familiares haciendo la Teresalla, los Buñuelos y las Hojuelas. Los alumbrados. Pienso en las novenas del barrio que eran un lugar para estar con toda la vecindad. Siempre los peques cantábamos los villancicos. Una alegría profunda al recordar las imágenes de los peques emocionados porque venía el niño Dios el 24 de diciembre, eso significaba regalos y regalos. Aquí claro el contraste es evidente. Frío aquí, calor allá. Cenas tranquilas y familiares aquí, baile, rumba, risas, muchas risas, allá. El frío, tanto físico como ambiental. Unos alumbrados tristes y pocos. Aquí no se hacen las novenas bailables, todo es muy soso. Y no hago nada de allá, como dice el dicho al lugar que vas, haz lo que vieres. ¡Así es, tal cual!!! Añoro el baile, la música, la parranda. Como la Navidad, nada, es el momento del año en el que toda la gente se junta como una familia grande. (Teresa. Colombia)

### TESTIMONIO IV

En Costa, cuando es la Navidad on prépare à la maison et on invite tous les amis. Tout le monde se réunit, quel que soit le pays. Senegal, Burkina, Gambia! Da igual, todas somos africanas. Aquí es diferente. Muy diferente. Là-bas, nous sortons nous promener dans les rues et les alokodrom, puis nous rentrons à la maison, mais beaucoup plus tard. Aquí estoy mucho en casa. No me gusta tanto la navidad aquí. Siempre pienso en la navidad de allá. Nosotros somos cristianos y siempre

vamos a la iglesia para cantar y recitar hasta la mañana. Y aquí hace demasiado frío. No puedo con el frío. Esta historia me hizo desear celebrar la Navidad en Costa de Marfil. (Aya. Costa de Marfil)

### TESTIMONIO V

Nigeria, no hay nieve. Allí celebramos más Navidad el 25. Lo primero vamos en la iglesia a dar gracias a dios. Y no decimos solo feliz navidad, en yoruba decimos E ku odun, e ku iye'dun! ¡No es como aquí callados! Nigeria nos gusta fuegos artificiales! Con luces y mucho ruido como bombas! Allá no es igual! Yo voy caminando y caminado y tenemos gente en cada calle. Nigeria es peligroso. Pero por una vez en época de Navidad no pasa nada! Family and friends from far and wide laughing out loud. Todo es en la calle. Street Life como la canción de Randy Crawford. Jollof rice is the most popular comida and you have to prepare everything quickly before guests arrive. Hay bebida de hibiscus, bailando y luego es día de la gente está en su casa y tenemos problema de luz. ¡Estamos bien y quitan luz! ¡No es como aquí! (Ola. Nigeria)

### TESTIMONIO VI

Navidad es otra historia. En Senegal celebrábamos todo. Celebramos navidad pero los días de los musulmanes la tabaski, tajmajarit, Korité cuando se acaba el Ramadán también. No importa cristiano o musulmán. Nosotros en mi patio éramos los únicos cristianos y cuando llegaba Navidad hacíamos mucha comida y con los amigos comíamos todos juntos alrededor de mi madre. Después tomábamos el té y todo el grupo bailaba, cantaba y hablaba. Y luego los mismos musulmanes cuando llega Korité también traen su plato. ¡Muchísima carne! Aquí es diferente me da tristeza las personas mayores que se quedan solas. Eso no es posible en Senegal (Aïssatou. Senegal)



## **La integración del aprendizaje socioemocional en la nueva serie oficial de libros de texto de español para los estudiantes en escuelas secundarias de China**

### ***The integration of social-emotional learning into the new official series of Spanish textbooks for secondary school students in China***

Xinyun Ding

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), [xinyun.ding@shisu.edu.cn](mailto:xinyun.ding@shisu.edu.cn)

#### Resumen

El español ha experimentado una creciente implantación en las escuelas secundarias de China, un entorno altamente competitivo donde conciliar el rendimiento académico con el desarrollo socioemocional puede ser un gran desafío. Este estudio, con enfoque mixto, analiza la inclusión de elementos orientados a desarrollar las competencias socioemocionales en la primera serie oficial publicado en el marco del nuevo plan curricular del país. Los resultados muestran avances respecto a manuales anteriores, en particular en la integración de tareas contextualizadas orientadas al desarrollo de habilidades interpersonales, pero también carencias como insuficiente atención prestada a la gestión de sí mismo y de la sociedad, una subordinación del desarrollo socioemocional a las exigencias de la preparación para los exámenes en los cursos superiores, y una preferencia por la cultura con «C» mayúscula frente a los hábitos y mentalidades más cotidianos y específicos de los hispanohablantes.

Palabras clave. Habilidades socioemocionales, análisis de materiales didácticos, ELE en la educación secundaria de China.

#### Abstract

*Spanish has become increasingly popular in Chinese secondary schools, a highly competitive environment where balancing academic performance with social-emotional development can be a major challenge. This mixed-method study analyzes the inclusion of elements aimed at developing social-emotional skills in the first official series published under the country's new curriculum. The results show progress compared to previous textbooks, particularly in the integration of contextualized tasks aimed at developing interpersonal skills, but also shortcomings such as insufficient attention to self-management and social management, a subordination of social-emotional development to the demands of exam preparation in higher grades, and a preference for culture with a capital "C" over the more everyday habits and mentalities specific to Spanish speakers.*

*Keywords. Socio-emotional skills, analysis of teaching materials, ELE in secondary education in China.*

---

DOI: 10.26378/rnlael2040627

Recibido: 15/08/2025 - Aprobado: 2/11/2025

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### 1. Introducción

Un cambio relevante observado en la educación china durante el último decenio, que merece atención especial por parte de los hispanistas, es la creciente visibilidad y peso de la enseñanza y el aprendizaje del español en las escuelas secundarias del país. Según un informe publicado en 2024 por ICEX España Exportación e Inversiones, el número de centros de educación primaria y secundaria que imparten enseñanza de español ha alcanzado los 124 (ICEX, 2024), lo que representa un incremento del 24% en comparación con las 100 instituciones registradas en 2020 por el Ministerio de Educación de España. A finales de 2017, el Ministerio de Educación de China publicó el nuevo plan curricular para la educación secundaria general, en el cual el español fue oficialmente incorporado como una de las lenguas elegibles para el examen de acceso a la universidad (en chino, gāo kǎo). Con este propósito, se elaboró y se promulgó el primer estándar curricular para la enseñanza del español en las escuelas secundarias de China.

La importancia concedida por el gobierno y la demanda del mercado no solo han generado oportunidades para quienes se dedican a la enseñanza del español en la educación secundaria en China, sino que también han planteado múltiples desafíos. Entre ellos destacan la amplia distancia lingüística entre el chino y el español, la escasez de recursos didácticos en comparación con otras asignaturas, la desigual preparación profesional del profesorado y la persistencia de métodos basados en la repetición y la memorización (Liu, 2021; Zhang, 2024). Asimismo, los problemas relacionados con la salud mental y las habilidades socioemocionales de los estudiantes chinos de secundaria que aprenden español representan un reto igualmente significativo. Este aspecto, sin embargo, ha recibido hasta ahora insuficiente atención en los estudios existentes. Un informe de investigación, publicado en 2023 por el Instituto de Psicología de la Academia China de Ciencias, indicó que aproximadamente el 14,8 % de los adolescentes en China presenta algún grado de riesgo de depresión (Fu et al., 2023), lo que ha revelado un estado de salud mental preocupante de esta población. Otro estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), realizado en 10 ciudades diferentes, entre ellas una de China, reveló que los estudiantes de 15 años reportaron, en general, niveles más bajos de habilidades socioemocionales que los de 10 años (Stannett, 2022).

En un entorno altamente competitivo como el de China, resulta fundamental analizar cómo lograr un rendimiento académico satisfactorio en el aprendizaje de español sin comprometer la salud mental. Es igualmente importante garantizar el acceso a la educación superior u otras oportunidades de formación y fomentar, al mismo tiempo, un desarrollo integral de la personalidad. Este estudio toma como punto de partida la primera serie de libros de texto de español recomendada para la enseñanza del español en las escuelas secundarias chinas, Manual de Español para la Educación Secundaria General, oficialmente publicada en agosto de 2024, con el objetivo de evaluar el grado de integración de las competencias socioemocionales en su elaboración y analizar el modelo de incorporación empleado en su diseño.

## **2. El estado de la cuestión**

### **2.1. Las habilidades socioemocionales en el aprendizaje de lengua extranjera**

Abundan los estudios que han dado suficiente prueba de la gran influencia que tienen las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico (Stannett, 2002; Giler-Medina y Bravo-Cedeño, 2023; Rodríguez-Barboza, 2024). En los últimos años, diversos estudios teóricos y empíricos han establecido el nexo específico entre estas capacidades y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por su propia naturaleza, La enseñanza de lenguas constituye una plataforma idónea para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que su meta final es la comunicación efectiva en entornos sociales, más allá de la mera memorización de vocabulario y reglas gramaticales. Estrategias didácticas como el trabajo en pares, la exploración de temas de manera transcultural y muchas otras actividades habituales en el aula de lenguas extranjeras son herramientas poderosas para alcanzar este propósito (Stannett, 2002:8). Asimismo, las actitudes, los comportamientos y las reacciones de los docentes en las clases de lengua extranjera que priorizan el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes pueden verse recompensados con alumnos más felices, motivados y socialmente activos (Ariyan, 2022).

Merece mención aparte la trascendencia de los libros de texto y de materiales didácticos de lenguas extranjeras en la formación de las competencias socioemocionales. Los manuales que incluyan directrices claras, actividades prácticas con características interactivas permitirán a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre situaciones socioemocionales (Santamaría-Villar et al., 2021; Im, 2024), y con una implementación adecuada en el aula, contribuirán de manera significativa al desarrollo de habilidades socioemocionales (Gay et al., 2022).

### **2.2. La formación de las habilidades socioemocionales en China**

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, en sus siglas inglesas) es una organización dedicada a integrar el aprendizaje social y emocional como parte esencial de la educación de cada niño. Ha desarrollado un modelo compuesto por cinco dimensiones de habilidades socioemocionales (HSE): autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable (CASEL, 2018). Además, ha llevado a cabo proyectos a nivel escolar en diversos países, incluido China. Paralelamente, el propio sistema educativo chino ha comenzado a implementar medidas orientadas al mismo propósito.

En materia de políticas, en el documento titulado Opinión sobre la Profundización de la Reforma del Sistema y Mecanismos Educativos, emitido en 2017 por la Oficina General del Comité Central del Partido Comunista de China y la Oficina General del Consejo de Estado, se establece oficialmente el objetivo educativo de «fomentar la capacidad de cooperación, guiar a los estudiantes para que aprendan a autogestionarse, a colaborar con los demás y a convivir en grupo». Dicho objetivo se basa en la formación de competencias socioemocionales, y se identifica como una de las habilidades más clave que respalden el desarrollo a lo largo de la vida y respondan a las exigencias de la época.

En el ámbito de la práctica, el Ministerio de Educación de China ha promovido en colaboración con UNICEF desde el año 2011 el proyecto «Aprendizaje Socioemocional». Hasta 2024, el equipo responsable de la implementación del proyecto ha implementado transformaciones integrales en la gestión escolar, orientadas a promover el desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos. Estas intervenciones se han aplicado en más de 500 instituciones educativas, distribuidas en 15 provincias de las regiones oriental, central y occidental del país. Los resultados de la evaluación pre y post intervención del proyecto muestran que el nivel de competencia socioemocional de los estudiantes de las escuelas participantes se incrementó, en términos generales, en tres puntos porcentuales. Basándose en la experiencia, el mismo equipo ha elaborado el Marco de Objetivos de Habilidades Socioemocionales para Estudiantes Chinos (Mao et al., 2024).

### **2.3. La enseñanza del español en la educación secundaria en China**

Como señala el catedrático Liu Jian, responsable del grupo de elaboración del estándar del curso de español para la educación secundaria general, la implementación de cursos de español en la educación secundaria de China no solo contribuye a cultivar el interés de los estudiantes por este idioma desde temprana edad. También amplía su visión, abre nuevas vías para su crecimiento y desarrollo futuros y fomenta su capacidad de pensamiento crítico multilingüe. Además, favorece la formación de una conciencia cultural abierta y receptiva, basada en el respeto, la inclusión, la crítica constructiva y una actitud de aprendizaje ante diversas culturas (Departamento de Edición del Currículo de Educación Básica, 2018:108). La promulgación del estándar nacional del currículo por parte del Ministerio de Educación de China en 2018, seguida de su revisión en 2020, y la publicación en 2024 de los libros de texto elaborados de acuerdo con los objetivos de enseñanza, la estructura y los requisitos de los módulos establecidos en dicho estándar, reflejan la firme determinación de China para promover el desarrollo de la enseñanza del español en la educación secundaria.

Sin embargo, en comparación con las investigaciones centradas en la enseñanza y el aprendizaje del español en estudiantes universitarios de carreras especializadas, los estudios enfocados en los aprendices de español en la educación secundaria aún están en una etapa emergente. En 2024 se publicó la primera colección de trabajos académicos centrada exclusivamente en la educación multilingüe en la educación secundaria de China, Educación multilingüe en la secundaria. Entre los 38 artículos recopilados, cuatro están dedicados a la optimización de la enseñanza del español. Abordan la integración de la conciencia cultural a través de la creación de cadenas situacionales (Shi, 2024), el impacto de los juegos digitales en el aprendizaje profundo del idioma (Tan, 2024) y la aplicación de tecnologías para una enseñanza más precisa (Ren, 2024), además de un diseño de un sistema de evaluación formativa basado en las competencias clave en la educación secundaria superior (Jia, 2024). Tal como se adelantó en la introducción, los aspectos socioemocionales vinculados con el aprendizaje del español en secundaria en China son cruciales para el desarrollo integral de los estudiantes, pero hasta ahora han sido poco explorados por la investigación.

A partir de lo expuesto en este capítulo, los objetos específicos y las preguntas de la presente investigación se detallan en la siguiente figura:

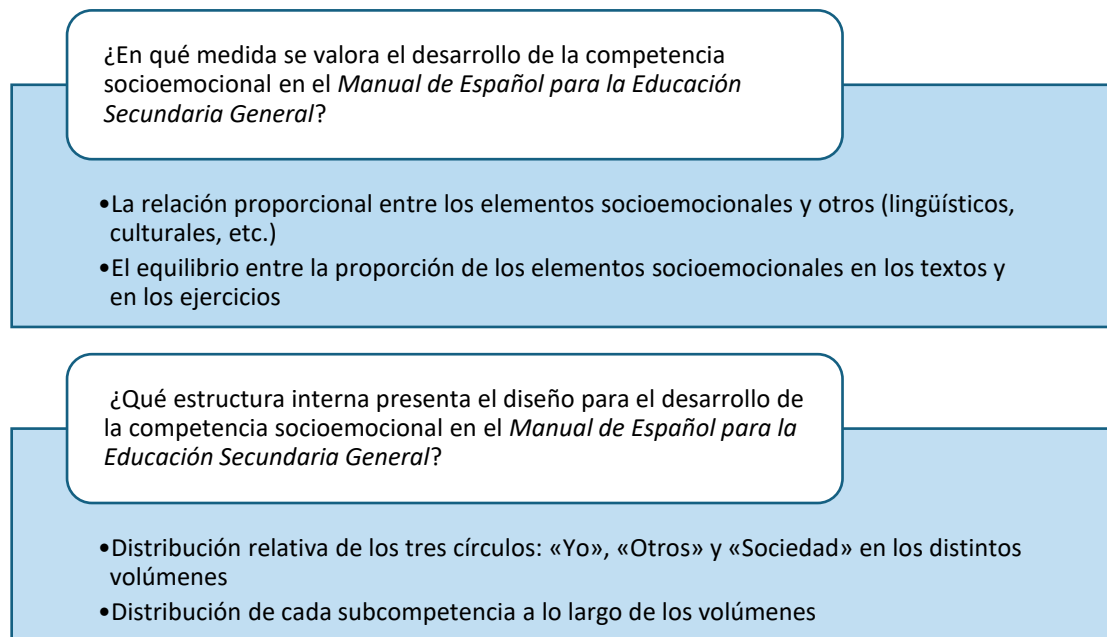


Figura 1. Los objetos específicos y las preguntas de investigación.

### 3. Metodología

#### 3.1. Objeto de estudio

Este estudio se desarrolla en torno al análisis de los dos volúmenes del Módulo I y los tres volúmenes del Módulo IV del Manual de Español para la Educación Secundaria General, que hasta la fecha son los únicos publicados de esta serie de manuales conforme al estándar curricular. En lugar de organizarse según el año escolar, el estándar nacional del currículo de español en la educación secundaria establece requisitos de calidad académica basados en los niveles de competencias clave correspondientes a cada etapa educativa. En la primera —la obligatoria—, el currículo está compuesto por tres módulos obligatorios (I, II y III). En la segunda etapa, la superior, todos los estudiantes deben cursar el Módulo IV para alcanzar el nivel académico de graduación, y después, los que optan por usar el español para participar en el examen Gaokao tienen que seguir cursando el módulo opcional obligatorio. Además, durante esta etapa, los estudiantes pueden elegir libremente entre los cursos optativos, diseñados de manera independiente por las escuelas e impartidos en paralelo a los obligatorios.

La estructura de los cinco volúmenes publicados es la siguiente. El primer tomo del Nivel I consta de 5 unidades; en la unidad 0 se enseñan únicamente los conocimientos relacionados con la fonética del español, y las unidades 1 a 4 comprenden un total de 16 lecciones, con 4 lecciones por unidad. El segundo tomo del Nivel I incluye 16 lecciones, distribuidas de manera equitativa en 4 unidades. Cada uno de los tres tomos del Nivel IV está compuesto por 2 unidades y cada unidad tiene 4 lecciones; la última de ellas una lección de repaso y autoevaluación.

Excepto la unidad 0 y las lecciones de repaso y autoevaluación, todas las lecciones siguen la misma estructura general compuesta por tres partes. La primera sección, «A sembrar», incluye textos y vocabulario. En ambos tomos del Nivel I, en cada lección se

presenta un texto en forma de diálogo, mientras que en el Nivel IV cada lección abarca dos textos, el primero siempre en forma de diálogo y el segundo predominantemente narrativo, aunque en algunos casos puede ser expositivo o práctico. En la segunda parte titulada «A cultivar» se enseñan conocimientos lingüísticos relacionados con la gramática, el vocabulario y las funciones comunicativas.

La última sección «A cosechar» es la parte de ejercicios, distribuidos en dos bloques: «¡Practiquemos!» y «¡Actividades!». El primero incluye entre 4 y 7 ejercicios centrados en el conocimiento lingüístico. En el primer tomo del Nivel I, los ejercicios se enfocan principalmente en la comprensión auditiva y la expresión oral a través de preguntas y respuestas, mientras que, en los tres tomos del Nivel IV, la estructura evoluciona hacia la práctica de la conjugación verbal, la gramática, el vocabulario y la dictación. El otro bloque de la sección de ejercicios comprende ejercicios que integran aspectos lingüísticos y culturales. En el Nivel I, cada lección presenta cuatro actividades: una de memorización de textos, dos destinadas a la aplicación de conocimientos lingüístico-culturales en tareas específicas, y una última enfocada en la lectura en voz alta de trabalenguas, refranes, poemas cortos o canciones siguiendo el modelo de la grabación. En el Nivel IV, cada lección contiene tres actividades: la primera consiste en la lectura en voz alta de los textos, la segunda en una tarea de investigación individual o en grupo, y la tercera en la memorización de fragmentos de obras literarias, con predominio de la poesía y la narrativa.

Cada una de las 6 lecciones de repaso y autoevaluación del Nivel IV está dividida en dos partes. La primera consiste en un texto breve cuyo tema coincide con el de la unidad, seguido de dos ejercicios: uno objetivo, orientado a evaluar la comprensión auditiva o lectora, y otro subjetivo, enfocado en la exploración de conocimientos culturales. La segunda parte comprende 5-6 ejercicios de respuesta cerrada, destinados a evaluar el nivel gramatical y léxico del estudiante, así como sus competencias en comprensión auditiva y lectora.

### **3.2. Marco de codificación**

Aparte de CASEL, diversos organismos, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), el National Research Council (NRC) y la National Academy of Sciences (NAS) de los Estados Unidos, han identificado diferentes habilidades socioemocionales necesarias para la vida. Cada uno de ellos ha planteado su propia clasificación, que abarca la empatía, la comunicación, el manejo de emociones y sentimientos, la solución de problemas, y otras competencias interpersonales e intrapersonales (Méndez López, 2021:2).

Considerando la importancia esencial de ajustar las intervenciones de aprendizaje socioemocional a las particularidades de cada contexto geográfico para garantizar su efectividad (Cefai et al., 2021), el presente estudio adopta como marco de codificación el Marco de Objetivos de Habilidades Socioemocionales para Estudiantes Chinos. Divide las 18 competencias objetivas de formación en tres círculos de relación y seis áreas principales (Tabla 1), de acuerdo con la comprensión de que la esencia de las habilidades socioemocionales es la construcción social de las relaciones, y establecer relaciones adecuadas consigo mismos, con los demás y con la sociedad permitirá a los estudiantes general experiencias emocionales positivas, formar una personalidad



Habilidades Socioemocionales										
1.1.1 autoconocimiento	7	1	4	3	4	1	2	1	2	0
1.1.2 autoconfianza	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
1.1.3 autosuperación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
1.2.1 adaptación	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
1.2.2 proactividad	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
1.2.3 innovación	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2.1.1 confianza	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
2.1.2 respeto	0	1	6	0	1	0	0	0	0	0
2.1.3 empatía	5	0	1	0	3	0	1	0	1	0
2.2.1 cooperación	0	7	0	1	1	0	0	2	0	3
2.2.2 interacción	9	6	3	6	4	1	1	0	1	1
2.2.3 inclusión	0	1	0	1	1	2	2	1	0	0
3.1.1 colectividad	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
3.1.2 patria	3	0	0	2	0	1	1	1	2	1
3.1.3 mundo	0	0	0	0	1	0	5	0	5	1
3.2.1 iniciativa	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
3.2.2 responsabilidad	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0
3.3.3 cumplimiento de normas	0	0	0	0	0	1	3	1	0	0
Total	24	17	16	16	18	9	20	8	11	7
Porcentaje	81.25 %	81.25 %	68.75 %	68.75 %	85.7 %	64.28 %	64.28 %	57.14 %	71.43 %	50 %

La Tabla 2 presenta la distribución de los elementos relacionados con las 18 habilidades socioemocionales (HSE) en los cinco volúmenes del manual, con un promedio de 19,2 apariciones por volumen. En términos generales, la presencia de estos elementos es mayor en el Nivel I que en el Nivel IV, con la excepción del primer volumen de este último. En cuanto a los apartados en los que aparecen, en los cinco volúmenes más del 50 % de los textos y ejercicios incorpora contenidos vinculados con las HSE.

Observado desde el enfoque de la proporción de los tres ciclos de las HSE (Figura 2), el Nivel I y el primer tomo del Nivel IV priorizan las habilidades destinadas a la construcción de las relaciones interpersonales («Otros»), seguidas de las vinculadas con la relación intrapersonal («Yo»), y otorgan menos relevancia a las habilidades relacionadas con la sociedad («Sociedad»). Por otro lado, el segundo y el tercer tomo del Nivel IV, que constituyen los volúmenes finales de esta serie, enfatizan principalmente

las habilidades orientadas al ciclo de relación de «Sociedad», seguidas de las de «Otros», y conceden menor énfasis al ciclo de «Yo».

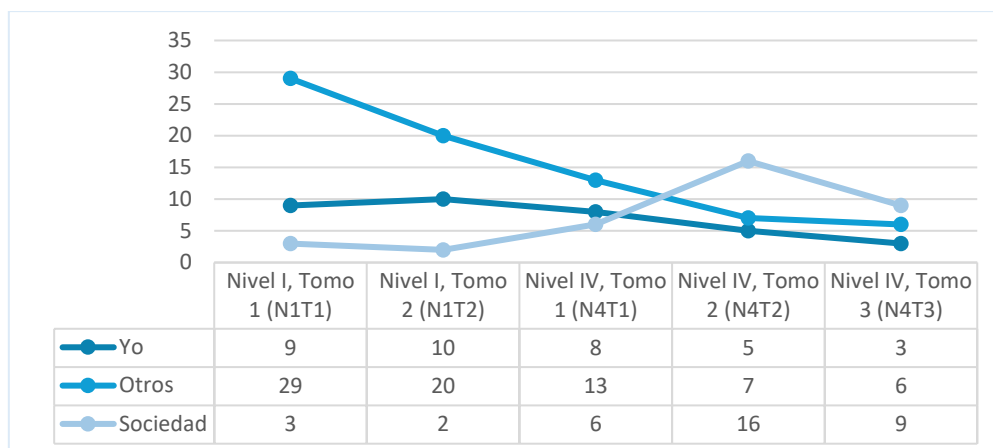


Figura 2: Frecuencia de los elementos de los tres ciclos de HSE por tomo.

La primera área del ciclo de «Yo» es la de «Conocimiento de sí mismo». En este ámbito, el autoconocimiento no se limita al reconocimiento de la propia existencia e identidad, sino que implica también la capacidad de identificar los propios valores, sentimientos y emociones, descubrir los intereses y fortalezas personales, así como mantener una confianza suficiente en uno mismo y una actitud abierta hacia el desarrollo personal (Mao et al., 2024:11).

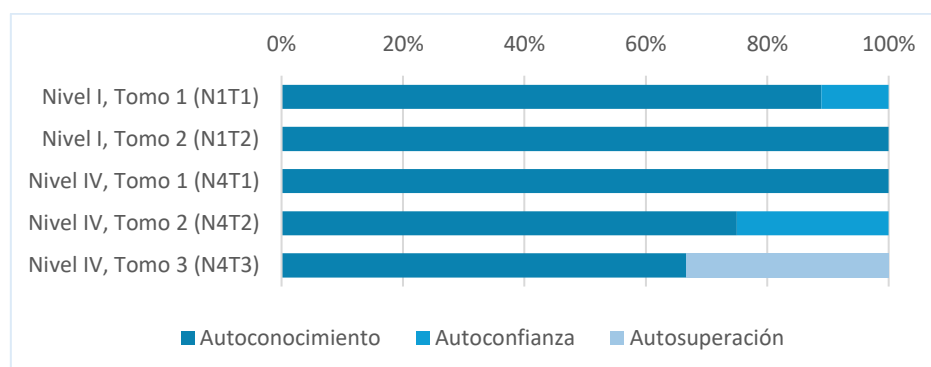


Figura 3: Distribución y proporción de las subcompetencias del «Yo-1. Conocimiento de sí mismo».

Los elementos vinculados con el desarrollo de la «Autoconfianza» y la «Autosuperación» presentan una frecuencia de aparición considerablemente menor en comparación con los relacionados con el «Autoconocimiento» (Figura 3). Como se ha recogido en la Tabla 3, en los textos se leen frases que expresan sentimientos tanto positivos como negativos (1, 2, 3) y enunciados que revelan gustos e intereses personales (4, 5). En los ejercicios se encuentran actividades que conducen a los alumnos a expresar sus emociones en español (6), y tareas que fomentan la exploración de las propias preferencias (7). Por otra parte, se identifican enunciados que refuerzan la «Autoconfianza» colectiva de los jóvenes chinos (8) y tareas que fomentan la «Autosuperación» con base en el autoconocimiento y la autoconfianza (9).

Tabla 3. Ejemplos de las subcompetencias del «Conocimiento de sí mismo».

NO.	HABILIDAD	ENUNCIADOS/TAREAS
1.	Autoconocimiento	«¡Qué emoción! Mañana ya voy al colegio.» (N1T1)
2.	Autoconocimiento	«Estoy decepcionado con la compra.» (N1T2)
3.	Autoconocimiento	«Antes de escuchar mi nombre estaba muy nervioso, tardé un rato en reaccionar, después sentí mucha emoción.» (N4T1)
4.	Autoconocimiento	«Me gusta mucho el deporte.» (N1T2)
5.	Autoconocimiento	«Sabes que antes que nada me fascinan las películas de dibujos animados...» (N4T1)
6.	Autoconocimiento	«Siguiendo el modelo del Texto 2 o del Ejercicio 4, redacta un breve mensaje en el que se utilicen expresiones como <i>me da pena</i> , <i>me da ilusión</i> , <i>me da impresión</i> , <i>me da emoción</i> , o verbos como <i>lamentar</i> y <i>esperar</i> , con el fin de expresar una opinión o punto de vista personal.» (N4T2)
7.	Autoconocimiento	«Escribe en tu diario personal aquello que te gusta y lo que no te gusta, así como las asignaturas de tu preferencia. Reflexiona, a partir de tus intereses personales, sobre las posibles profesiones que podrías desempeñar en el futuro.» (N1T1)
8.	Autoconfianza	«Si me preguntas cómo es la juventud china de la nueva era, yo diría que somos confiados y responsables.» (N4T2)
9.	Autosuperación	«¿Qué significa la frase «Yo era el escándalo de la familia» en el segundo texto? ¿Tus familiares y amigos apoyan tus intereses, aficiones y aspiraciones? En caso de que no te hayan brindado su apoyo, ¿cómo los convenciste? Formen grupos para discutir y compartir sus experiencias y sentimientos en relación con este tema.» (N4T3)

La «Gestión de sí mismo» constituye la otra área que conforma el ciclo de «Yo». Esta dimensión abarca un conjunto de competencias orientadas a la autorregulación emocional y conductual con el objetivo de facilitar la adaptación al entorno, afrontar los cambios y manejar el estrés. De igual manera, implica la capacidad de establecer metas, activar la motivación y la fuerza de voluntad, perseverar ante las frustraciones y los fracasos, mantener la curiosidad, explorar nuevas ideas, así como generar y sostener experiencias emocionales positivas y comportamientos adecuados (Mao et al., 2024:11).

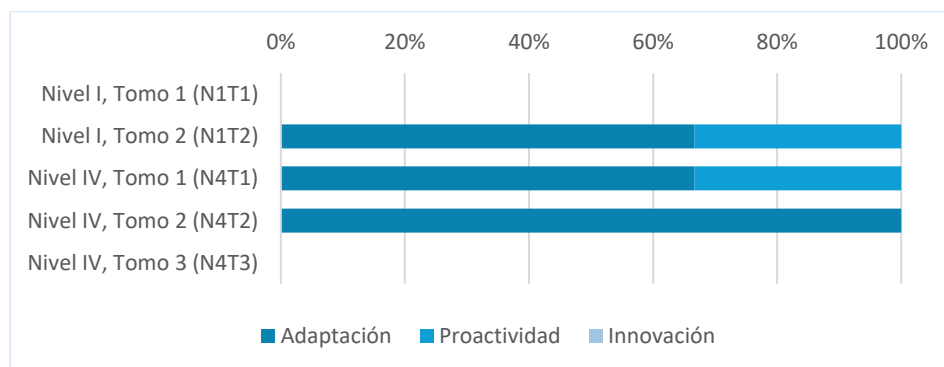


Figura 4: Distribución y proporción de las subcompetencias de la «Yo-2. Gestión de sí mismo».

Los elementos de este grupo solo aparecen en tres tomos: los de «Adaptación» resultan los más frecuentes, con algunos relacionados con «Proactividad» y ninguno relacionado con «Innovación» (Figura 4). Según los ejemplos presentados en la Tabla 4, el poder de la adaptación se manifiesta de forma explícita a través de enunciados que hacen referencia a figuras reconocidas a nivel mundial (1), o implícitamente mediante las acciones y reacciones de los personajes en los textos (2), mientras se proponen tareas que invitan al alumnado a reflexionar sobre su propia capacidad para gestionar las emociones (3). El llamamiento a la proactividad se realiza, a su vez, mediante ejercicios de reflexión (4, 5).

Tabla 4. Ejemplos de las subcompetencias de la «Gestión de sí mismo».

NO.	HABILIDAD	ENUNCIADOS/TAREAS
1.	Adaptación	«Durante su mandato, Annan enfrentó numerosos desafíos, pero su persistencia y determinación fueron claves para superar los obstáculos.» (N4T2)
2.	Adaptación	«-Hijo: Odio las clases de Matemáticas. Son aburridísimas. Quiero ser astronauta. -Mamá: Hijo, ¿sabes qué necesitas para ser astronauta? ...Pero un astronauta, antes que nada, tiene que ser bueno en matemáticas, ...¿Cómo lo sabemos sin intentarlo?» (N1T2)
3.	Adaptación	En la vida experimentamos una variedad de emociones como la alegría, la ira, la tristeza o el entusiasmo. Pero, ¿cómo podemos llegar a ser dueños de nuestras emociones? ¿Qué buenos métodos conoces tú? Comparte tus ideas y experiencias. (N4T1)
4.	Proactividad	¿Tienes, como Hao Ma, un gran sueño? ¿Qué estás haciendo para hacerlo realidad? (N1T2)
5.	Proactividad	Ante una oportunidad, a veces decimos «las oportunidades no se presentan dos veces» y otras veces afirmamos que «la suerte favorece a los que están preparados». ¿Alguna vez has sentido arrepentimiento por haber perdido una oportunidad? ¿Cómo deberíamos aprovechar las oportunidades que se nos presentan? Comparte tu opinión. (N4T1)

Como el primer componente del ciclo de «Otros», el «Conocimiento de los demás» implica la competencia para analizar las relaciones interpersonales desde distintos enfoques, mostrar empatía hacia los otros, reconocer, interpretar y valorar sus sentimientos, emociones, intereses y conductas, así como confiar en ellos y actuar con benevolencia (Mao et al., 2024:11).

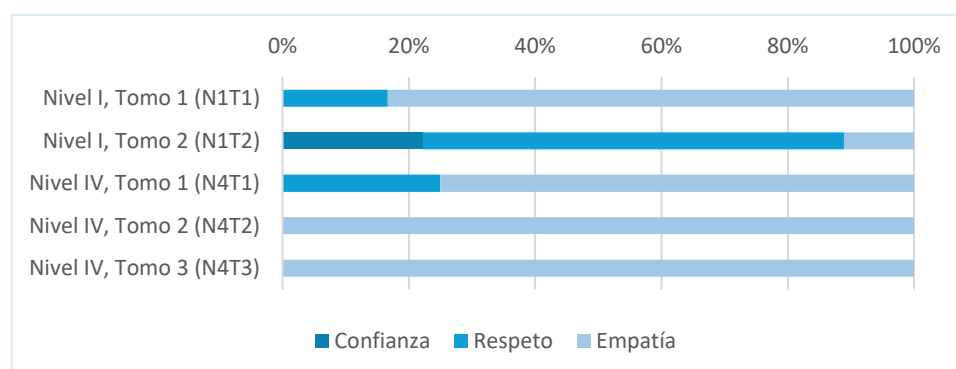


Figura 5: Distribución y proporción de las subcompetencias del «Otros-1. Conocimiento de los demás».

Entre las tres subcompetencias, los elementos que enseñan la «Empatía» se repiten en los cinco tomos analizados con la mayor frecuencia de aparición. Le sigue el «Respeto», que aparece en tres tomos, mientras que la «Confianza» es la menos representada, cuya presencia se limita a un tomo (Figura 5). De acuerdo con los ejemplos de la Tabla 5, la empatía se modela principalmente a través de las distintas formas de interacción que se producen entre los personajes de los textos cuando se enfrentan a emociones diversas (1, 2). En el caso del respeto, además de manifestarse mediante las conductas de los personajes (3), se fomenta a través de tareas que simulan situaciones de la vida real, las cuales buscan que los estudiantes tengan en consideración las preferencias de los demás (4). Por su parte, la inclusión explícita de indicaciones que invitan a pedir la opinión de otros en el diseño de las tareas contribuye, además del desarrollo de la habilidad lingüística, al fortalecimiento de una actitud social basada en la confianza hacia los otros (5).

Tabla 5. Ejemplos de las subcompetencias del «Conocimiento de los demás».

NO.	HABILIDAD	ENUNCIADOS/TAREAS
1.	Empatía	«¡Enhorabuena! Estás muy emocionado, ¿verdad?» (N4T1)
2.	Empatía	«Lamento mucho este cambio y me da pena que estén abusando de la confianza de sus clientes. No me extraña que esto ocurra, porque han crecido demasiado rápido y no saben cómo manejar la situación.» (N4T2)
3.	Respeto	«Oye cuidado, estamos hablando de compañeros, ¿no? ... No pasa nada, ¡todos somos amigos!» (N1T2)
4.	Respeto	Este fin de semana quieres invitar a dos compañeros a comer a tu casa. Piensa qué le gusta comer a cada uno de ellos y elabora un menú, sin olvidar incluir las bebidas. Escribe en tu diario el proceso de reflexión y el resultado final. (N1T1)
5.	Confianza	Este fin de semana se celebra el Día de la Madre. Invita a tus amigos a elegir un regalo para tu mamá. No olvides pedir la opinión de los demás o darles algún consejo. Consulta el texto del libro y procura utilizar las siguientes estructuras. (N1T2)

Dentro del mismo ciclo, el ámbito de «Gestión de los demás» abarca capacidades de respetar las diferencias, aprender a ser tolerante, comunicarse eficazmente, resolver conflictos y tomar la iniciativa para establecer y mantener relaciones interpersonales y de colaboración saludables y beneficiosas (Mao et al., 2024:11).

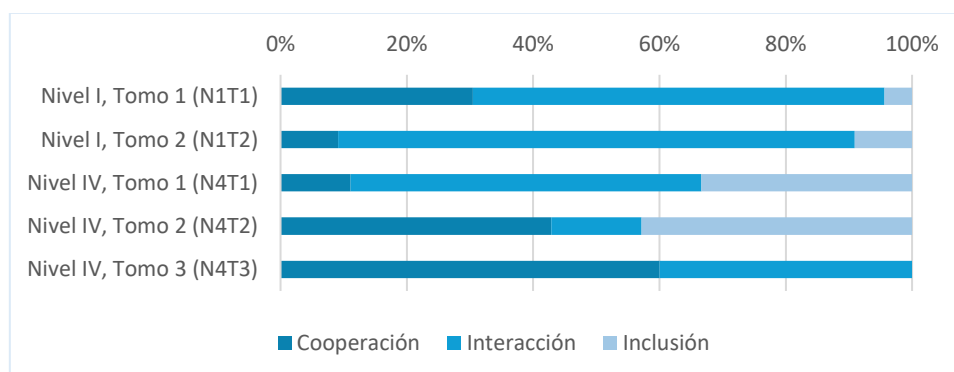


Figura 6: Distribución y proporción de las subcompetencias de la «Otros-2. Gestión de los demás».

Comparada con las otras dos subcompetencias, la «Interacción» es la que muestra una presencia más destacada a lo largo de los cinco tomos analizados, especialmente en el Nivel I. En segundo lugar, se encuentra la «Cooperación», igualmente presente en todos los tomos, aunque con un peso proporcional más elevado en el Nivel IV que el Nivel I. En cambio, la «Inclusión» es la menos abordada (Figura 6). El desarrollo de la habilidad de interacción se promueve principalmente en el Nivel I y en el primer tomo del Nivel IV. Tal como se ejemplifica en la Tabla 6, por un lado, las interacciones modeladas en los textos giran en torno a actos comunicativos como el saludo, el agradecimiento y el consuelo (1). Y por otro, las tareas proponen escenarios comunicativos que se amplían progresivamente, partiendo del primer encuentro entre personas (2) hasta otras situaciones diarias como salir a comer, desplazarse en medios de transporte o registrarse en un hotel (3). A su vez, los alumnos pueden aprender a colaborar a través de actividades distribuidas a lo largo de los cinco manuales (4, 5), formando grupos para alcanzar un objetivo común establecido en función del tema general de cada lección. Por último, el valor de la inclusión no solo se transmite mediante los comentarios positivos dirigidos a los personajes presentados en los textos (6), sino que se consolida gracias a actividades como debates (7) y discusiones (8), en las que los alumnos intercambian diferentes opiniones con el objetivo de comprenderse mutuamente, alcanzar consensos o resolver conflictos.

Tabla 6. Ejemplos de las subcompetencias de la «Gestión de los demás».

NO.	HABILIDAD	ENUNCIADOS/TAREAS
1.	Interacción	«Maestra, me da mucho gusto escribirle, y le pido que salude a mis excompañeros de mi parte con mucho cariño.» (N4T1)
2.	Interacción	Formen grupos de tres personas. Supongan que A y B están de compras y se encuentran con C. B y C no se conocen, así que A debe hacer las presentaciones. Simulen esta escena del encuentro y preséntenla en clase. (N1T1)
3.	Interacción	Si durante tu estancia en el hotel necesitas algún servicio personalizado, ¿cómo puedes expresar tus necesidades al personal del hotel? Intenta completar algunos diálogos sencillos, como solicitar un servicio de despertador o reservar un coche, entre otros. (N1T2)
4.	Cooperación	Formen grupos de cuatro personas, distribuyan las tareas de manera colaborativa y diseñen una tabla de recopilación de datos. Pregunten y recojan información sobre las preferencias, habilidades y dificultades de todos sus compañeros de clase. Completen la tabla para que pueda servir como referencia en la organización de futuras actividades. (N1T1)
5.	Cooperación	Elijan en grupo una historia de la obra literaria china <i>Viaje al Oeste</i> , que guarda una estrecha relación con Dunhuang y la Ruta de la Seda, y prepárenla para representarla en una breve obra teatral. (N4T3)
6.	Inclusión	«Él gozaba de una gran capacidad y habilidad para resolver conflictos y para unir a las personas.» (N4T2)
7.	Inclusión	Formen libremente dos grupos y organicen un debate en torno a un tema relacionado con la cocina china y la cocina occidental. Los argumentos pueden ser elegidos libremente. (N1T1)
8.	Inclusión	Tu familia tiene nuevos vecinos y en su casa hay un chico de tu misma edad que ha formado una banda con sus compañeros. Durante los ensayos hacen mucho ruido, lo que te impide concentrarte en la

lectura. Escribe una carta a este chico para expresarle tu situación y proponerle entablar una conversación para buscar juntos una buena solución. (N4T1)

En el ciclo de la «Sociedad», el «Conocimiento de la sociedad» es una dimensión que comprende la interiorización de las normas colectivas como base para la construcción de la conciencia cívica y del sentido de responsabilidad pública, así como el respeto por la ética familiar y la consolidación de una visión adecuada del país que fomente el sentido de pertenencia a la patria. A ello se suma una reflexión sobre la relación del individuo con el entorno global, con miras a adquirir una conciencia de comunidad humana compartida y una visión orientada hacia la convivencia armoniosa con la naturaleza (Mao et al., 2024:12).

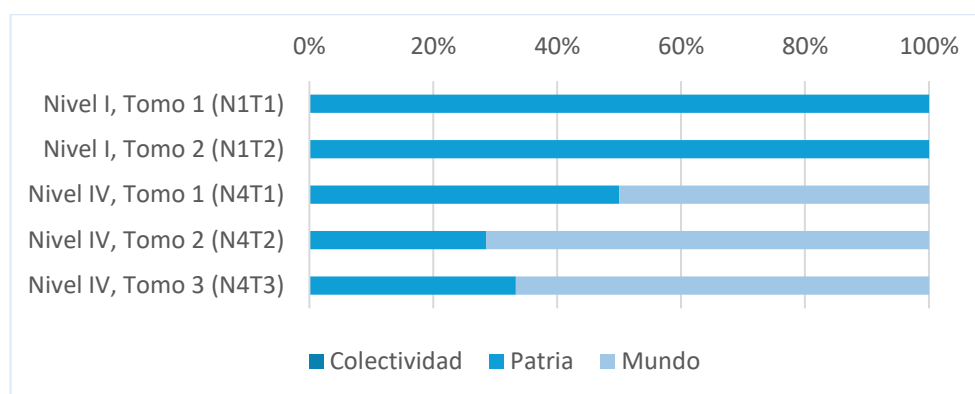


Figura 7: Distribución y proporción de las subcompetencias del «Sociedad-1. Conocimiento de la sociedad».

De acuerdo con la Figura 7, es «Patria» el componente cuyos elementos presentan mayor frecuencia de aparición, ya que está presente en los cinco tomos analizados y es el único tratado en el Nivel I. En segundo lugar, el componente «Mundo» muestra una presencia creciente a lo largo del Nivel IV. En contraste, se observa una ausencia total del tema de la «Colectividad». De acuerdo con la Tabla 7, los textos recogen impresiones de visitantes extranjeros sobre China (1), así como comentarios de chinos acerca de otros países (no solo hispanohablantes) (4), lo cual fomenta en los estudiantes tanto el orgullo por su patria como el interés y el respeto hacia otras naciones. En la realización de tareas los alumnos siguen profundizando su conocimiento desde el entorno más cercano hasta el más amplio, desarrollando su sentido de responsabilidad hacia el cuidado de la familia (2), el compromiso de presentar China al mundo (3), y la identificación con la noción de una comunidad global (5).

Tabla 7. Ejemplos de las subcompetencias del «Conocimiento de la sociedad».

NO.	HABILIDAD	ENUNCIADOS/TAREAS
1.	Patria	«Según dicen, la comida china es una de las más ricas del mundo.» (N1T1)
2.	Patria	Estás de viaje en España con tus padres. A continuación, se presenta el menú de un bar de tapas. ¿Cómo les ayudarías a pedir la comida? (N1T2)

3.	Patria	De acuerdo con el texto 2, escribe un correo electrónico a tus amigos de países hispanohablantes para explicar el significado de los nombres «中国 (zhōng guó, China) » y «China». (N4T3)
4.	Mundo	«Además de Copenhague, existen muchos ejemplos de ciudades con pocos problemas de tráfico.» (N4T2)
5.	Mundo	Muchos productos y costumbres alimentarias de China se han difundido por todo el mundo. Conocerlos no solo enriquece nuestros conocimientos, sino que también nos ayuda a comprender mejor el intercambio y la fusión de las culturas del mundo. Entonces, ¿conoces algún producto o alimento chino que se haya difundido a otras regiones del mundo? Preséntalo brevemente. (N4)

«La gestión de la sociedad» se fundamenta en la adhesión a las normas colectivas y en la participación activa en la vida comunitaria. Supone el respeto por la ética familiar, la transmisión de las virtudes tradicionales y del legado humanista de la cultura china, así como un sentido de identidad nacional que se preocupa por el destino del país. Además, implica una visión universal que vincula el desarrollo de China con el desarrollo mundial, basada en la conciencia de la comunidad de destino compartido de la humanidad y en el respeto a la diversidad y la igualdad de los ecosistemas naturales (Mao et al., 2024:12).

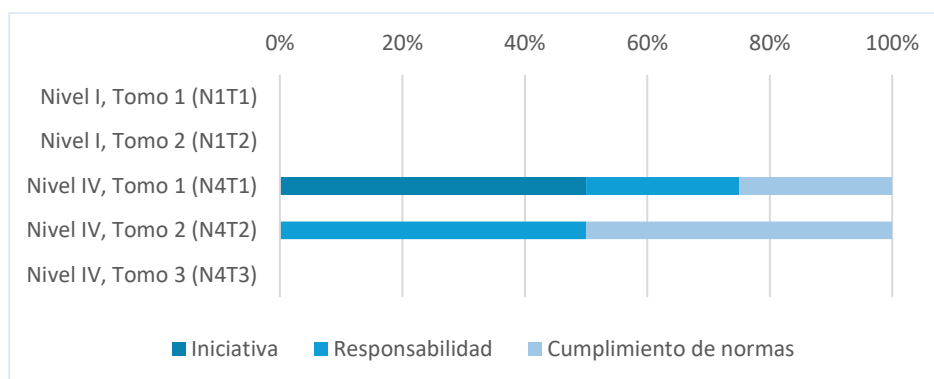


Figura 8: Distribución y proporción de las subcompetencias de la «Sociedad-2. Gestión de la sociedad».

Los elementos orientados al desarrollo de capacidades como la «Iniciativa», la «Responsabilidad» y el «Cumplimiento de normas» no se encuentran presentes en los dos volúmenes que conforman el Nivel I, naturalmente por las limitaciones léxicas y sintácticas de la etapa principiante. En el Nivel IV, aunque dichas subcompetencias sí están presentes, su aparición no es homogénea: el primer volumen aborda las tres, el segundo solo incluye la «Responsabilidad» y el «Cumplimiento de normas», y el tercero no contempla ninguna de ellas (Figura 8). Conforme a los ejemplos presentados en la Tabla 8, los docentes encargados del diseño de esta serie de manuales formulan enunciados y proponen actividades que buscan fomentar en los estudiantes de secundaria la iniciativa para participar activamente en labores de voluntariado (1), el compromiso con sus responsabilidades tanto como miembros de su grupo escolar (2) como representantes de la juventud china (3), y el respeto por las normas establecidas en distintos niveles: en las relaciones interpersonales (4), en la convivencia entre países o entre el ser humano y la naturaleza (5).

Tabla 8. Ejemplos de las subcompetencias de la «Gestión de la sociedad».

NO.	HABILIDAD	ENUNCIADOS/TAREAS
1.	Iniciativa	«Deseo que mi pequeña experiencia pueda servir para que más personas se animen a hacer algo parecido, no solo por el bienestar de nuestros mayores sino también por el de cada persona que entrega un trocito de su tiempo...¡El voluntariado tiene premio!» (N4T1)
2.	Responsabilidad	Muy pronto se celebrarán las elecciones para el nuevo comité de clase. ¿A qué cargo te gustaría postularte? Prepárate un discurso de aproximadamente dos minutos para tu candidatura, en el que expliques especialmente: ¿De qué se encarga cada uno de los delegados del grupo? (N4T2)
3.	Responsabilidad	«Como miembro de la Liga de la Juventud Comunista de China, pienso que asumimos la responsabilidad de lograr el rejuvenecimiento nacional a través de nuestra creatividad, mente abierta y espíritu pionero.» (N4T2)
4.	Cumplimiento de normas	Existe un dicho popular que dice: «Uno para todos y todos para uno». ¿Cuál es tu comprensión de esta frase y de qué manera la aplicas en tu vida cotidiana? (N4T1)
5.	Cumplimiento de normas	Por favor, asuman el papel de diplomáticos de los principales países hispanohablantes de América Latina y simulen una sesión de la ONU. En ella, deberán exponer la postura de su país respecto a si los países en desarrollo deben asumir activamente la responsabilidad de reducir las emisiones de carbono, llevar a cabo un debate, proceder a la votación y emitir una resolución final. (N4T2)

### 5. Discusión

En cada uno de los cinco volúmenes más de la mitad de los textos y ejercicios se han incorporado elementos vinculados con las HSE. Este dato evidencia que los autores de esta serie de manuales han reconocido la importancia y pertinencia de fomentar, de manera paralela al aprendizaje lingüístico, el desarrollo de la competencia socioemocional en la enseñanza del español. La elaboración de los textos y el diseño de las actividades ya no transitan por un único carril, como ocurría en los enfoques tradicionales, centrados exclusivamente en la exposición mecánica de reglas gramaticales o en una presentación unidimensional del léxico y de ciertos aspectos culturales. En su lugar, se apuesta por una propuesta pedagógica más holística y contextualizada, que atiende a las necesidades comunicativas, cognitivas y afectivas del aprendiz.

La distribución desigual entre los dos módulos refleja una divergencia en los enfoques pedagógicos aplicados en los dos niveles del manual. En el Nivel I, correspondiente a la etapa inicial del aprendizaje, el objetivo principal consiste en sentar una base sólida en la lengua española, de modo que el alumnado sea capaz de expresarse con cierta fluidez, sencillez y precisión sobre temas cotidianos. En cambio, el Nivel IV está diseñado para satisfacer las exigencias curriculares de la etapa final de la educación secundaria, con vistas a la preparación del examen de acceso a la universidad. Esta

distinción en el tratamiento didáctico de los contenidos se ajusta a las directrices establecidas en el plan curricular para la educación secundaria general (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2020:14-15).

Asimismo, en los dos volúmenes correspondientes al Nivel I la proporción de textos y ejercicios que incorporan elementos socioemocionales es equivalente, pero en los tres volúmenes del Nivel IV el número de textos que contienen dichos elementos supera al de los ejercicios que los integran. Los textos constituyen el vehículo fundamental para la transmisión de conocimientos y valores, y su valor es aún mayor en el aula china, donde el alumnado chino suele recibir primero el input, esforzarse por comprenderlo y memorizarlo para poder reproducirlo posteriormente en situaciones comunicativas (Yang, 2013:37). Las dinámicas de construcción de relaciones sociales presentadas a través de los personajes ofrecen referentes significativos para la imitación y reflexión por parte del alumnado. Por su parte, los ejercicios tienen como objetivo no solo consolidar el conocimiento lingüístico adquirido, sino también fomentar las HSE tales como la resolución de problemas, la comunicación interpersonal y la regulación emocional. En este sentido, se puede identificar en esta serie de manuales, durante la etapa inicial de aprendizaje del español, un esfuerzo por mantener un equilibrio entre input y output en la formación de competencias socioemocionales. En cambio, en el nivel correspondiente a la educación secundaria superior, dichas competencias tienden a abordarse principalmente desde una perspectiva demostrativa o ejemplificadora. En el Módulo IV, las actividades se centran en mayor medida en la consolidación de las competencias lingüísticas y en la ampliación del conocimiento cultural.

En términos generales, los elementos orientados al desarrollo de las competencias socioemocionales presentan en este manual una distribución tipológica coherente con la progresión gradual de la dificultad lingüística, lo que refleja una expansión progresiva de los ámbitos de la cognición y la gestión socioemocional desde el «Yo» hacia los «Otros» y, finalmente, hacia la «Sociedad». Sin embargo, la distribución de las 18 HSE registradas en el Marco de Objetivos de Habilidades Socioemocionales para Estudiantes Chinos presenta un desequilibrio muy considerable: predominan aquellas relacionadas con la «Gestión de los demás» (cooperación, interacción e inclusión) y relativamente escasean las de la «Gestión de sí mismo» (adaptación, proactividad e innovación) y «Gestión de la sociedad» (iniciativa, responsabilidad y cumplimiento de normas).

De los tres ciclos, el de «Otros» es el único en el que ambos componentes, «Conocimiento» y «Gestión», se encuentran presentes en todos los cinco tomos analizados, lo que pone de manifiesto la importancia atribuida a la formación de las habilidades interpersonales de los estudiantes de secundaria. En comparación con el Español Moderno, el manual de mayor difusión en la enseñanza del español en China especialmente en su edición anterior, esta serie de manuales dirigida a la educación secundaria presenta una mayor diversidad temática en cuanto a los actos de habla (Song y Wang, 2022:152), con situaciones que implican conflictos y que exigen un nivel más elevado de competencias socioemocionales por parte del alumnado.

Esta serie de manuales incorpora actividades didácticas específicas que animan al alumnado a compartir entre sí sus experiencias y estrategias de gestión emocional. Para los estudiantes chinos, que no están acostumbrados a «perder la cara» o a exponerse

emocionalmente en público (Sánchez Griñán, 2009: 3; Yu, 2023:101), este tipo de prácticas representa un desafío, pero a la vez una oportunidad para empezar a prestar atención a su salud emocional y aprender a ejercer un mayor control sobre sus emociones. En este contexto, el papel del docente como usuario del manual es fundamental: no solo no debe justificar la omisión de las actividades de discusión sobre el control emocional previstas en el manual con base en la presión por avanzar en el curso, sino que debe promover activamente la expresión de emociones negativas, facilitar discusiones colectivas sobre estrategias de afrontamiento viables y, en aquellos módulos donde no se aborden explícitamente estos temas, mantenerse atento para identificar a los estudiantes que puedan necesitar apoyo, ofreciendo orientación y ajustando las estrategias según los resultados observados.

Al igual que en el caso del ciclo del «Yo», el ciclo de la «Sociedad» también presenta una orientación más marcada hacia el componente de conocimiento que hacia el de gestión. El manual analizado presenta elementos más variados y enriquecidos tanto en contenido como en forma en comparación con los manuales tradicionales chinos, que suelen adoptar el enfoque gramática-traducción y el estructural. Se destaca especialmente por el diseño de actividades comunicativas contextualizadas, que permiten activar de manera más efectiva la participación del alumnado. Otra diferencia significativa respecto a los manuales tradicionales de español elaborados por académicos chinos radica en que esta serie no se centra exclusivamente en la sociedad de la lengua meta, sino que incorpora de manera explícita una mayor presencia de elementos culturales chinos. Esta característica refleja una de las tendencias predominantes en la elaboración reciente de materiales didácticos de lenguas extranjeras en China: facilitar que los estudiantes aprendan a narrar adecuadamente las historias de China en lenguas extranjeras. Se intenta promover una comunicación bidireccional en lugar de una comprensión unilateral y reducir la distancia entre la cultura china y otras culturas.

Aunque esta serie de manuales incorpora más elementos vinculados con las habilidades socioemocionales que los materiales tradicionales, la distribución irregular de estos contenidos entre las unidades evidencia una limitada coherencia y sistematicidad en el diseño global de los objetivos didácticos correspondientes. Además, este material comparte con el Español Moderno un problema común: su tratamiento de la sociedad se centra principalmente en un plano civilizatorio, sin profundizar en la dimensión concreta de la colectividad, y eso pone de manifiesto una tendencia a priorizar la «Cultura con mayúscula» (Delgado Polo, 2020:202). Por ejemplo, aunque uno de los textos del Tomo 1 del Nivel IV (Lección 7) aborda explícitamente el tema del choque cultural, las actividades complementarias no promueven una discusión crítica al respecto. No obstante, el conflicto cultural y los estereotipos, dos componentes fundamentales de la «cultura con minúscula», están directamente relacionados con variables afectivas que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el desarrollo de la competencia intercultural (Delgado Polo, 2020:202). Por ello, es necesario que el profesorado complemente en el aula la enseñanza de estos contenidos, y preste atención, durante la realización de tareas comunicativas contextualizadas, a posibles situaciones de choque cultural vinculadas con la vida cotidiana, a fin de proporcionar retroalimentación oportuna y orientación específica en la fase de

evaluación. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de la investigación, un futuro eje de investigación radica en diseñar un marco de evaluación de la competencia socioemocional adaptado a los estudiantes chinos de lenguas extranjeras, puesto que, a diferencia del modelo de Mao et al. (2024), que se construyó tomando como referencia a los estudiantes chinos en general, el aprendizaje de lenguas implica factores interculturales que constituyen un factor que no puede pasarse por alto en el desarrollo de las HSE.

### 6. Conclusiones

En el contexto chino, donde los alumnos de español tienden a percibir los manuales como fuentes de conocimiento totalmente fiables y autoritativas (Zhang, 2024:8), el análisis crítico de los materiales existentes adquiere una relevancia fundamental, ya que ofrece orientaciones valiosas tanto para la mejora de la práctica docente en el aula como para el desarrollo y diseño de futuros manuales. A partir de un estudio mixto de carácter cuantitativo y cualitativo sobre el Manual de Español para la Educación Secundaria General, el más recientemente recomendado por el Ministerio de Educación de China para el alumnado de secundaria, nuestro estudio ha revelado que dicho material responde plenamente a las exigencias del currículo oficial al cubrir todas las competencias socioemocionales requeridas para los estudiantes chinos. Otorga mayor atención al desarrollo de las competencias socioemocionales en esta etapa educativa que los manuales anteriores, tanto en la redacción de los textos como en el diseño de las actividades. Resulta especialmente relevante la inclusión de tareas prácticas contextualizadas en los contenidos de las lecciones, orientadas al fortalecimiento de las habilidades interpersonales, las cuales se diseñan en consonancia con los hábitos de aprendizaje propios del alumnado chino y con un enfoque gradual y realista del desarrollo socioemocional.

El análisis también ha puesto de manifiesto ciertas limitaciones del libro. Aparte de la atención limitada a aspectos como la gestión de sí mismo y de la sociedad a lo largo de toda la serie, en los últimos cursos se observa una cierta relegación del desarrollo socioemocional en favor de las exigencias vinculadas a la preparación para los exámenes. A ello se añade una inclinación por la «Cultura con mayúscula», mientras que las manifestaciones culturales cotidianas quedan en segundo plano. Estas cuestiones requieren una intervención activa por parte del profesorado en la práctica docente, a través de estrategias como la organización de discusiones y debates en clase, el reajuste del enfoque en la ejecución y evaluación de las tareas, así como la incorporación de materiales complementarios que amplíen y diversifiquen los modelos y actividades ofrecidos en el manual.

### Referencias bibliográficas

- Ariyan, Margarita A., Pospelova, Yulia. Yu., Panova, Ekaterina M. y Pronina, Natalia S. (2022). Socio-Emotional Development Of Young Learners In A Foreign Language Class. In I. Savchenko (Ed.), *Freedom and Responsibility in Pivotal Times*, vol 125. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 590-598). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2022.03.71CASEL> (Collaborative for Academic, Social, and

- Emotional Learning). (2018). Core SEL Competencies. Recuperado de: <https://CASEL.org/core-competencies/>
- Cefai, Carmel, Simões, Celeste y Caravita y Simona C.S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU: Analytical report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/50546>
- Delgado Polo, Virginia (2020). El componente cultural en el método para sinohablantes. Español Moderno: Un análisis de los libros de lectura. *En línea*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/28/28\\_0017.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0017.pdf)
- Fu, Xiaolan, Zhang, Kan, Chen, Xuefeng y Chen, Zhiyan (2023). *xīn lǐ jiàn kāng lán pí shū 心理健康蓝皮书 [Blue book on mental health]*. shè huì kē xué wén xiàn chū bǎn shè 社会科学文献出版社 [Social Sciences Academic Press].
- Gay, Philippe, Pogranova, Slavka, Mauroux, Laetitia, Trisconi, Estelle, Rankin, Emily y Shankland, Rebecca (2022). Developing Students' Emotional Competencies in English Language Classes: Reciprocal Benefits and Practical Implications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116469>
- Giler-Medina, Patricio, y Bravo-Cedeño, Jipson (2023). Competencias socioemocionales y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de bachillerato. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*. ISSN: 2697-3626, 6(12 Edición Especial), 80-97.
- ICEX. (2024). Estudio de mercado. El mercado de la educación en China. Recuperado de: <https://www.icex.es/content/dam/icex/centros/china/documentos/2024/estudio-mercado-educacion-china-2024-resumen.pdf>
- Im, Hyunjung (2024). Affective and Social Competencies of Elementary School Students in the Use of Digital Textbooks: A Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 14. <https://doi.org/10.3390/bs14030179>
- 《Jī chǔ jiào yù kè chéng》 biān jí bù 《基础教育课程》编辑部 [Departamento de Edición del Currículo de Educación Básica] (2018). cù jìn xué shēng duō yuán fā zhǎn fú wù guó jiā rén cái zhàn lüè — fǎng pǔ tōng gāo zhōng xī bān yá yǔ kè chéng biāo zhǔn yán zhì zǔ fù zé rén liú jiàn 促进学生多元发展服务国家人才战略——访普通高中西班牙语课程标准研制组负责人刘建 [Promoting students' diversified development to serve the national talent strategy — an interview with Liu Jian, head of the development team for the Spanish language curriculum standards for general high schools]. *jī chǔ jiào yù kè chéng 基础教育课程 [Basic education curriculum]*, (Z1), 108-111.
- Jia, Mengzhen (2024). hé xīn sù yǎng shì yù xià de xíng chéng xìng píng jià shǒu cè yán jiū — jī yú gāo zhōng xī bān yá yǔ jiào xué 核心素养视域下的形成性评价手册研究——基于高中西班牙语教学 [A study on the handbook of formative assessment in the context of core competencies: based on high school Spanish language teaching]. *zhōng xué duō yǔ zhǒng jiào yù 中学多语种教育 [Multilingual education in secondary schools]*, (00), 292-301.
- Liu, Jian, Chen, Hao y Zhang, Lemei (2024). *pǔ tōng zhōng xué jiào kē shū xī bān yá yǔ bì xiū IV dì yī cè 普通中学教科书西班牙语必修IV第一册 [Manual de Español para la Educación Secundaria General, Nivel IV Tomo 1]*. wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū chū bǎn shè 外语教学与研究出版社 [Foreign language teaching and research press].

- Liu, Jian, Chen, Hao, Zheng, Haoyu y Zhang, Lemei (2024). *pǔ tōng zhōng xué jiào kē shū xī bān yá yǔ bì xiū IV dì èr cè 普通中学教科书西班牙语必修IV第二册[Manual de Español para la Educación Secundaria General, Nivel IV Tomo 2]*. wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū chū bǎn shè 外语教学与研究出版社[Foreign language teaching and research press].
- Liu, Jian, Li, Jing y Zhao, Ying (2024). *pǔ tōng zhōng xué jiào kē shū xī bān yá yǔ bì xiū I shàng cè 普通中学教科书西班牙语必修I上册[Manual de Español para la Educación Secundaria General, Nivel I Tomo 1]*. wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū chū bǎn shè 外语教学与研究出版社[Foreign language teaching and research press].
- Liu, Jian, Ma, Liya y Liu, Yuanqi (2024). *pǔ tōng zhōng xué jiào kē shū xī bān yá yǔ bì xiū I xià cè 普通中学教科书西班牙语必修I下册[Manual de Español para la Educación Secundaria General, Nivel I Tomo 2]*. wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū chū bǎn shè 外语教学与研究出版社[Foreign language teaching and research press].
- Liu, Jian y Zheng, Haoyu (2024). *pǔ tōng zhōng xué jiào kē shū xī bān yá yǔ bì xiū IV dì sān cè 普通中学教科书西班牙语必修IV第三册[Manual de Español para la Educación Secundaria General, Nivel IV Tomo 3]*. wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū chū bǎn shè 外语教学与研究出版社[Foreign language teaching and research press].
- Liu, Jintong (2021). xīn gāo kǎo gǎi gé bèi jǐng xià zhōng xué xī bān yá yǔ jiào xué miàn lín de tiǎo zhàn yǔ duì cè 新高考改革背景下中学西班牙语教学面临的挑战与对策[Challenges and countermeasures faced by spanish language teaching in secondary schools under the new college entrance examination reform]. *chuàng xīn chuàng yè lǐ lùn yán jiū yǔ shí jiàn 创新创业理论研究与实践[Research and practice in innovation and entrepreneurship theory]*, 3(5), 38-40.
- Mao, Yaqing, Du, Yuan, Zhang, Wanying, Li, Mingwei y Zhang, Siyi (2024). péi yǎng yǒu wēn dù de xué shēng: xué xiào tuī jìn shè huì qíng gǎn xué xí de shí jiàn kuàng jià jí cè lüè 培养有温度的学生：学校推进社会情感学习的实践框架及策略[Cultivating caring students: a practical framework and strategies for promoting social and emotional learning in schools]. *zhōng xiǎo xué guǎn lǐ 中小学管理[Primary and secondary school management]*, 6, 10-14.
- Méndez López, Mariza G. (2021). Las habilidades socio-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Mextesol Journal*, 45(3), 1-14. <https://doi.org/10.61871/mj.v45n3-12>
- Ren, Yutian (2024). dāng jì shù yù jiàn xī bān yá yǔ: shù zì huà zhuǎn xíng xià de chū zhōng èr wài xué kē jīng zhǔn jiào xué shí jiàn 当技术遇见西班牙语：数字化转型下的初中二外学科精准教学实践[When technology meets Spanish: precision teaching practices in secondary school foreign language education under digital transformation]. *zhōng xué duō yǔ zhǒng jiào yù 中学多语种教育[Multilingual education in secondary schools]*, (00), 245-253.
- Rodriguez-Barboza y Johnny Richard (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 400-411. <https://doi.org/10.37843/rtded.v17i1.496>
- Sánchez Griñán, Alberto (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, 8, 1-38.
- Santamaría-Villar, María B., Gilar-Corbí, Raquel, Pozo-Rico, Teresa y Castejón, Juan L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving

Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>

- Shi, Jiehui (2024). wén huà yì shí shì yù xià chū zhōng xī bān yá yǔ qíng jìng liàn chuàng shè de jiào xué tàn suǒ 文化意识视域下初中西班牙语情境链创设的教学探索 [Teaching exploration of creating contextual chains in junior high school Spanish classes from a cultural awareness perspective]. *zhōng xué duō yǔ zhōng jiào yù 中学多语种教育 [Multilingual education in secondary schools]*, (00), 63-71.
- Song, Yang y Wang, Jinwei (2023). Un estudio contrastivo de la información pragmática en los libros de texto de español en China. *Sintagma: revista de lingüística: 35, 2023*, 137-155.
- Stannett, Katherine (2022). TIRF insights: Social and emotional learning. TIRF & Laureate International Universities.
- Tan, Cheng (2024). shù zì huà jiào xué yóu xì duì zhōng xué xī bān yá yǔ shēn dù xué xí yǐng xiǎng shí tàn 数字化教学游戏对中学西班牙语深度学习影响试探 [An empirical study on the impact of digital teaching games on deep learning in secondary school Spanish education]. *zhōng xué duō yǔ zhōng jiào yù 中学多语种教育 [Multilingual education in secondary schools]*, (00), 235-244.
- Yang, Tiedong (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino, 2013*, 17-41.
- Yu, Zhenzhen (2023). El estado de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Filología Hispánica en China y las estrategias de la impregnación del aprendizaje socioemocional a la clase de literatura hispánica. *Revista Estudios*, (47), 82-106.
- Zhang, Qingming (2024). Análisis del sistema educativo para la enseñanza del español como lengua extranjera en China. *Del Español. Revista de Lengua*, 2, 1-21. <https://doi.org/10.33776/dlesp.v2.8046>
- Zhōng huá rén mín gòng hé guó jiào yù bù 中华人民共和国教育部 [Ministerio de Educación de la República Popular China]. (2020). *pǔ tōng gāo zhōng xī bān yá yǔ kè chéng biāo zhǔn 普通高中西班牙语课程标准 [Spanish language curriculum standards for regular high schools]*. People's Education Press.

## La polisemia como oportunidad pedagógica: Un enfoque cognitivo del currículum de vocabulario ELE

### *Polysemy as a Pedagogical Opportunity: A Cognitive Approach to the SFL Vocabulary Curriculum*

Sara Vicente Balenciaga<sup>a</sup>, Patrick Goethals<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Gante, [sara.vicentebalenciaga@ugent.be](mailto:sara.vicentebalenciaga@ugent.be)

<sup>b</sup> Universidad de Gante, [patrick.goethals@ugent.be](mailto:patrick.goethals@ugent.be)

#### Resumen

Este artículo analiza la polisemia en ELE desde una perspectiva cognitiva e interlingüística, tomando como estudio de caso el verbo *cortar*. Parte de la idea de que los enfoques comunicativos tienden a presentar los significados léxicos de forma contextualizada pero fragmentada, lo que dificulta percibir la coherencia interna de las palabras polisémicas y limita su extensión productiva. A partir de datos lexicográficos, colocaciones de corpus, recursos curriculares y ejemplos de traducción, se examina la organización de sus significados y su lexicalización en español, neerlandés e inglés. Se presta especial atención a la distinción entre traducciones dominantes y no dominantes como herramienta para describir la variación interlingüística. Los resultados muestran que categorías tradicionales como la distinción entre sentido literal y figurado resultan insuficientes para describir la red polisémica. El estudio concluye que la polisemia constituye una oportunidad pedagógica para un tratamiento del léxico más coherente, explícito y sensible a la L1.

Palabras clave. Polisemia, semántica cognitiva, ELE, enseñanza de vocabulario.

#### Abstract

*This article examines verbal polysemy in Spanish as a foreign language (SFL) from a cognitive and cross-linguistic perspective, using the verb *cortar* ('to cut') as a case study. The study starts with the assumption that communicative approaches tend to present lexical meanings in a contextualized but fragmented way, which hinders learners' ability to perceive the internal coherence of polysemous words and limits their productive extension. Drawing on lexicographic data, corpus-based collocations, curricular resources and translation examples, the study explores how meanings are structured and lexicalized across Spanish, Dutch and English. Particular attention is paid to the distinction between dominant and non-dominant translations as a tool to account for cross-linguistic variation. The results show that traditional categories such as the literal-figurative distinction are insufficient to describe the polysemous network. Overall, the study argues that polysemy represents a pedagogical opportunity for a more coherent, explicit and L1-sensitive approach to vocabulary teaching.*

*Keywords.* Polysemy, cognitive semantics, SFL, vocabulary teaching.

---

DOI: 10.26378/rnlael2040664

Recibido: 14/01/2026 - Aprobado: 9/04/2026

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### 1. Introducción

Es bien sabido que el aprendizaje del léxico representa uno de los mayores retos en la adquisición de una lengua extranjera (LE/L2), tanto por el número de lemas como por la complejidad de su conocimiento, que abarca dimensiones de forma, significado y uso (Schmitt, 2000, 2008; Nation, 2001). En el contexto actual de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), caracterizado por una fuerte presencia de enfoques comunicativos, el léxico suele seleccionarse en función de la relevancia de uno de sus significados para la realización de una tarea concreta. Este enfoque presenta claras ventajas pedagógicas, como la agrupación funcional de lemas y la activación contextualizada del vocabulario, pero también conlleva ciertos inconvenientes, ya que la posible polisemia tiende a quedar invisibilizada o a presentarse de forma fragmentada (Tyler y Evans, 2004; Boers y Lindstromberg, 2008). Como consecuencia, los aprendientes pueden llegar a percibir las palabras como monosémicas o a interpretar la relación entre los distintos significados como arbitraria, lo cual puede dificultar la comprensión y la comunicación efectiva, incluso para aprendientes avanzados, y limitar el desarrollo léxico y lingüístico en L2 (Skoufaki y Petrič, 2021; González-Fernández y Webb, 2024). Esto limita las oportunidades de aprendizaje de combinaciones lema-significado, tanto a nivel productivo como receptivo, ya que los aprendientes tienden a aferrarse al significado que ya conocen – generalmente el significado básico o central (*core meaning*)– y suelen mostrar dificultades para hacer uso de extensiones semánticas del mismo lema (Laufer, 1997; Alnamer, 2017; Qu, 2023).

Frente a ello, se ha señalado la necesidad de explorar estrategias pedagógicas que favorezcan la adquisición activa del potencial polisémico de las palabras, abarcando significados básicos y periféricos, en lugar de relegar su aprendizaje a encuentros fortuitos (Parent, 2009). Diversos autores han propuesto integrar modelos que explicitan la motivación de los significados para abordar la enseñanza del léxico, especialmente en propuestas en inglés como segunda lengua y en el ámbito de la semántica cognitiva (véanse, por ejemplo, Boers, 2000, 2013; Tyler y Evans, 2001; Verspoor y Lowie, 2003; Csábi, 2004; Littlemore y Low, 2006; Beréndi et al., 2008; Boers y Lindstromberg, 2008; Gries, 2015; Littlemore, 2023). Como señalan Llopis-García y Piquer-Píriz (2024), en el ámbito de ELE las propuestas con un enfoque cognitivo se han centrado mayoritariamente en la gramática, mientras que su aplicación al léxico –y más concretamente a la polisemia– sigue siendo menor. Los estudios sobre léxico se suelen centrar en la metáfora conceptual y la competencia metafórica (Suárez-Campos et al., 2020), por ejemplo, en la expresión de emociones (véanse Soriano, 2003; Barcelona y Soriano, 2004; Hijazo-Gascón, 2011). Entre los trabajos dedicados a la polisemia de los verbos, destacan los de Ibarretxe-Antuñano (1999, 2006), sobre verbos de percepción, o los de Cadierno (2008) e Hijazo-Gascón (2021), en relación con los verbos de movimiento.

Varios de estos estudios señalan que la instrucción explícita de la motivación de las extensiones de significado puede facilitar que los aprendientes comprendan y retengan mejor los usos menos prototípicos de una palabra polisémica (Boers, 2000; Piquer-Píriz y Boers, 2019). Revelar los mecanismos cognitivos que subyacen a la

polisemia contribuiría a clarificar el origen y las relaciones entre los distintos sentidos de una palabra, lo que favorecería un aprendizaje más eficaz del vocabulario (Boers, 2013; Suárez-Campos e Hijazo-Gascón, 2019). No obstante, aunque estas propuestas han mostrado resultados prometedores, con frecuencia la explicación de la motivación semántica se limita al ámbito de la metáfora conceptual y a la distinción entre sentidos literales y figurados (Boers, 2000). Como consecuencia, aún se dispone de un repertorio limitado de herramientas analíticas para describir de manera sistemática las relaciones entre los distintos sentidos de una palabra polisémica.

El presente artículo se propone contribuir a la reflexión teórica y aplicada sobre la polisemia entendida como una oportunidad de aprendizaje al fomentar la conciencia metalingüística y activar procesos de organización semántica motivada. Para ello, defenderemos la necesidad metodológica de profundizar en la descripción de la polisemia y en los conceptos utilizados para describir las relaciones entre sentidos. Esta necesidad no solo es analítica sino también aplicada: si es verdad que comprender las relaciones de significado contribuye a una mejor retención, es fundamental disponer de los conceptos y términos adecuados para describirlas, comprenderlas y, en un contexto de enseñanza, explicarlas. Argumentaremos que para ello necesitamos una terminología analítica más precisa que la habitualmente disponible, que se limita a menudo a distinguir entre sentidos “literales” y “figurados” o “metafóricos”. Mediante el estudio de caso del verbo *cortar* se mostrará que debemos atender a otros mecanismos cognitivos de estructuración del significado, en particular a los cambios en la relación base/perfil y los esquemas de imagen (véase sección 2.2 para una descripción más detallada de estos conceptos).

El verbo *cortar* ha sido seleccionado por su alta frecuencia y por la complejidad de su estructura polisémica (Viberg, 2007; Majid et al. 2008; Spalek, 2015). Según Davies y Davies (2017), *cortar* se encuentra en la primera banda de frecuencia (~1000), ocupando el puesto 597 en frecuencia general y el 159 entre los verbos, lo que confirma su relevancia para el aprendizaje de ELE. Dicha complejidad, unida al enfoque interlingüístico que adoptamos, permite identificar inequivalencias léxicas asociadas a la polisemia verbal que resultan especialmente relevantes para una enseñanza de ELE sensible a la L1 del aprendiente. Qu (2023) cuestiona la distinción tradicional entre significados básicos y periféricos (véase sección 2.2) como principal fuente de dificultad en el aprendizaje de la polisemia. Frente a lo planteado en estudios previos (Nunberg, 1995; Crossley et al., 2010), sus resultados sugieren que la complejidad para los aprendientes se relaciona más bien con el carácter dominante o no dominante de las traducciones (véase sección 2.1.5).

La elección del español, neerlandés e inglés como lenguas objeto del análisis responde, por un lado, al contexto didáctico en el que se sitúa el estudio, caracterizado por aprendientes cuya lengua materna es el neerlandés y que, además, poseen un alto dominio del inglés como lengua adicional (Schmitt, 2008; Otwinowska, 2024). Por otro lado, esta comparación permite explorar las diferencias tipológicas descritas por Talmy (1985, 2000), según las cuales, el español difiere de otras lenguas como el inglés y el neerlandés en la forma de perfilar ciertas dimensiones de los eventos verbales. En el ámbito de la adquisición y la lingüística aplicada, trabajos como los de Cadierno (2004)

y Cadierno et al. (2016) han explorado las consecuencias de estas diferencias tipológicas para los aprendientes, que deben reajustar las distinciones semánticas de su lengua de origen para adquirir los patrones de la lengua meta.

A partir de este marco conceptual y metodológico, el presente estudio se propone analizar la polisemia del verbo *cortar* desde una perspectiva cognitiva e interlingüística. En particular, el análisis se articula en torno a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Hasta qué punto resultan suficientes los conceptos básicos de la semántica, como “sentido literal” y “sentido figurado”, para describir la red polisémica del verbo *cortar* desde una perspectiva cognitiva?
- 2) ¿Qué diferencias se observan en la manera en que estas extensiones de significado se lexicalizan en español, neerlandés e inglés?
- 3) ¿Cómo se presentan y organizan los distintos significados del verbo *cortar* en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y hasta qué punto esta representación permite abordar la polisemia de forma sistemática?
- 4) ¿Qué tipo de información aportan los corpus de aprendientes de ELE sobre la activación y el uso productivo de los distintos significados del verbo *cortar*, y cuáles son sus limitaciones para el estudio de la polisemia verbal?
- 5) ¿Qué implicaciones curriculares se derivan de este análisis para la enseñanza de la polisemia verbal en ELE desde una perspectiva sensible a la L1 del aprendiente?

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se detalla la metodología seguida (2): en 2.1. se presentan los conceptos teóricos clave de la semántica cognitiva que servirán como base para el análisis de la polisemia verbal; y en 2.2. se describen las fuentes y la metodología para la recogida de datos lexicográficos y de uso en corpus de aprendientes y ejemplos traducidos. A continuación, se presentan los resultados de la recogida de datos y se desarrolla el análisis interlingüístico (3), cuyos resultados se presentan y discuten a la luz de la literatura tipológica y de adquisición de segundas lenguas (4). Finalmente, se enumeran las conclusiones generales e implicaciones curriculares derivadas del estudio presentado (5).

## **2. Marco metodológico y conceptual para el análisis de la polisemia del verbo *cortar***

Como ya hemos descrito, el objetivo del presente estudio es describir la red polisémica del verbo *cortar*, examinar su representación en recursos relevantes para la enseñanza de ELE y analizar la polisemia desde una perspectiva interlingüística que tiene en cuenta la L1 de los aprendientes. Empíricamente se basa en el análisis combinado de fuentes lexicográficas, plan curricular, consulta de corpus y de equivalentes de traducción (2.1). Analíticamente, recurrimos al aparato conceptual de la semántica cognitiva (2.2).

### 2.1. Recogida de datos

Se lleva a cabo una recogida de datos a partir de cinco tipos de fuentes complementarias: (a) la fuente lexicográfica *Diccionario del estudiante* de la Real Academia Española (DE); (b) las colocaciones con mayor fuerza de asociación extraídas del corpus esTenTen, disponible en la plataforma Sketch Engine (Kilgarriff y Renau, 2013); (c) el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC); (d) el *Corpus de Aprendices de Español* (CAES; Rojo y Palacios, 2016) y el *Corpus Escrito del Español L2* (CEDEL2; Lozano, 2022); y (e) un listado de equivalentes de traducción dominantes y no dominantes en inglés y neerlandés. A continuación, exponemos los principios seguidos en la recogida de datos (2.1.1-5) y, en (3), se presentan los resultados.

#### 2.1.1. *Diccionario del estudiante* de la RAE (DE)

En los estudios sobre el aprendizaje de significados y usos léxicos es usual tomar como partida uno o varios diccionarios de uso (Qu, 2023; González-Fernández y Webb, 2024). En nuestro caso, seleccionamos el DE como fuente lexicográfica por estar basado en el DRAE (Real Academia Española, 2001, 22.<sup>a</sup> edición), pero favoreciendo una mayor claridad mediante la inclusión sistemática de ejemplos característicos de cada acepción (Buenafuentes de la Mata y Sánchez Lancis, 2012). En las capturas de pantalla siguientes se ve la importancia de los ejemplos en DE:

1. **tr.** Dividir algo o separar sus partes con algún instrumento cortante.

**SIN.:** seccionar, tajar, partir, sajar, dividir, hender, cercenar, amputar, talar<sup>2</sup>, podar, segar, trinchar, guillotinar.

**ANT.:** pegar, unir.

1. **tr.** Dividir o separar (algo) en partes con un instrumento afilado. *Hay que cortar las patatas en rodajas finas.*  
**Tb.** referido a una parte de ello. *Corte la hoja por la línea de puntos. No quisieron cortar el roble centenario.*

Figura 1. Ejemplo de entrada del DRAE (arriba) frente al DE (debajo)

A partir de esta obra recopilamos las acepciones del verbo *cortar*, limitándonos a los usos transitivos, con objeto directo, junto con los ejemplos de uso. Tomamos en consideración el orden de presentación de las acepciones como criterio para distinguir operativamente entre significados básicos y periféricos (Klepousniotou et al., 2012; González-Fernández y Webb, 2024). Asimismo, en obras lexicográficas una única entrada léxica con varias acepciones suele reflejar los casos de polisemia, mientras que la existencia de entradas separadas se reserva para fenómenos de homonimia, generalmente definidos a partir de criterios etimológicos (Ibarretxe-Antuñano, 2010). Los ejemplos extraídos del DE sirven también como material de partida para la fase posterior de traducción y contraste interlingüístico (sección 2.1.5).

#### 2.1.2. Colocaciones con objeto directo (Sketch Engine)

Como complemento a los ejemplos del DE, extraemos las 50 colocaciones con mayor fuerza de asociación del corpus esTenTen, disponible en la plataforma Sketch Engine (Kilgarriff y Renau, 2013). Nos limitamos a las colocaciones con objeto directo. La medida utilizada para calcular la asociación es *LogDice*, que cuantifica la fuerza con la que dos palabras coaparecen en el corpus. Los valores *LogDice* de las colocaciones con

objeto directo varían de 6,5 (*listón*) a 8,8 (*oreja*) y un solo valor superior a 9 (*pelo*, 9,54), sobre una escala de 0-14, lo cual significa que se trata de combinaciones frecuentes hasta (muy) recurrentes, pero no de locuciones fijas.

Las colocaciones, acompañadas de un ejemplo por cada colocación, se añaden al repertorio de acepciones del DE. Como veremos en la sección 3, no ha sido necesario añadir significados al repertorio, sino que las colocaciones servirán principalmente para enriquecer el abanico de ejemplos concretos correspondientes a los significados más frecuentes.

### 2.1.3. Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El PCIC se utiliza como fuente curricular con el fin de identificar qué usos del verbo *cortar* se recogen en los inventarios del plan, prestando atención al nivel de referencia y a los ámbitos nocionales en que se integran.

El repertorio de ocurrencias y combinaciones léxicas concretas permite contrastar la representación curricular del verbo con su descripción lexicográfica y con su uso en corpus, tanto de uso general como de aprendientes.

El análisis del plan lo llevamos a cabo de forma manual, mediante revisión sistemática de los inventarios ([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)) en los que aparece el verbo.

### 2.1.4. Corpus de aprendientes: CAES y CEDEL2

Con el fin de incorporar evidencia empírica de uso, consultamos dos corpus de aprendientes de español: el *Corpus de Aprendices de Español* (CAES; Rojo y Palacios, 2016) y el *Corpus Escrito del Español L2* (CEDEL2; Lozano, 2022).

En ambos corpus, la búsqueda se realiza mediante consultas por lema (*cortar*) utilizando las interfaces de búsqueda propias de cada corpus. En CEDEL2 se emplea la opción de búsqueda por elemento gramatical con salida en formato de concordancias (KWIC), sin restricciones iniciales de nivel, L1 u otras variables sociolingüísticas, con el fin de obtener un panorama general de los usos documentados. En CAES se realiza igualmente una búsqueda por lema en el módulo de concordancias.

Los ejemplos se clasifican manualmente según la acepción del DE que mejor describe el significado activado en cada contexto. Dado el número relativamente reducido de ocurrencias recuperadas (70), el análisis de los datos de corpus se lleva a cabo con un enfoque principalmente cualitativo. Aunque se presentan frecuencias y porcentajes con fines descriptivos para identificar los tipos de significados más activados por los aprendientes, el reducido número de datos no ha permitido establecer correlaciones estadísticas entre los usos y variables como perfil lingüístico, nivel o lengua materna de los aprendientes.

### 2.1.5. Listado de traducciones dominantes y no dominantes de significados básicos y periféricos

Con el fin de analizar las correspondencias entre *cortar* y sus traducciones al inglés y al neerlandés, seguimos a Qu (2023) y distinguimos entre significados básicos y periféricos, por un lado, y entre equivalentes de traducción dominantes y no dominantes, por otro.

El carácter básico frente a periférico es un criterio semántico monolingüe que distingue entre significados concretos, prototípicos y/o frecuentes (básicos) y significados derivados, más abstractos o específicos, y/o menos frecuentes (véase 2.2). En los estudios empíricos este criterio se suele operacionalizar refiriéndose a la primera o primeras acepciones de una palabra en los diccionarios explicativos (Klepousniotou et al., 2012; González-Fernández y Webb, 2024).

El carácter (no) dominante de una traducción es un criterio interlingüístico. Los equivalentes de traducción dominantes (Qu, 2023) son la (o las) palabra(s) de la L1 que se asocian más prototípicamente con la palabra en la L2 (Laxén y Lavour, 2010; Öztürk, 2018). Entre los indicadores utilizados para operacionalizarlo se encuentran: (a) la traducción que aparece como primera traducción de los significados básicos, (b) la traducción más frecuente en tareas de traducción descontextualizada, y (c) la traducción que cubre un mayor número de significados de la palabra en L2 (Qu, 2023).

Qu (2023) encontró que la mayor dificultad para los aprendientes no reside en adquirir los significados periféricos frente a básicos, tal y como se había defendido en estudios anteriores (Nunberg, 1995; Crossley et al., 2010), sino en si se trata de traducciones dominantes o no dominantes. Así, llega a la jerarquía reflejada en la Tabla 1 en la facilidad de aprendizaje.

Tabla 1. Jerarquía de facilidad de aprendizaje según tipo de significado y traducción

	MÁS FÁCIL		MÁS DIFÍCIL	
<b>SIGNIFICADO</b>	básico	periférico	básico	periférico
<b>TRADUCCIÓN</b>	dominante	dominante	no dominante	no dominante

Por ello, nuestra metodología consiste en identificar la traducción dominante para *cortar* en neerlandés e inglés y, sobre todo, las traducciones no dominantes necesarias para expresar significados básicos o periféricos. Con este objetivo, hemos traducido al inglés y al neerlandés todos los ejemplos proporcionados en el DE, así como ejemplos adicionales procedentes de las 50 colocaciones con objeto directo del corpus esTenTen (sección 2.1.2). Hemos empleado dos herramientas de traducción automática (DeepL y ChatGPT 5.4) para generar traducciones de los ejemplos uno a uno con el fin de evitar efectos contextuales indeseados. Las traducciones han sido revisadas posteriormente por dos hablantes nativos por lengua. El objetivo de la anotación consiste en identificar aquellos ejemplos que no pueden ser traducidos por el equivalente de traducción dominante.

## 2.2. Conceptos teóricos para el análisis de la polisemia

En un tratamiento cognitivo de la polisemia varios principios son fundamentales (Gries, 2015). En primer lugar, es esencial destacar el papel central del conocimiento enciclopédico y experiencial en la construcción del significado (Taylor, 2012; Geeraerts, 2016). Los significados léxicos activan marcos de interpretación o esquemas de imagen que reflejan nuestro conocimiento del mundo basado en las experiencias. Así, cuando alguien dice que va a “cortar el pan” se activa un esquema de imagen incluyendo una imagen (culturalmente determinada) de un pan, una imagen del tamaño de los trozos después de cortar el pan o los instrumentos para cortarlo, entre otros. Tal y como describen Lakoff (1987) y Langacker (1987, 2008), los esquemas de imagen constituyen estructuras recurrentes y dinámicas que organizan nuestro conocimiento y funcionan como base conceptual para la interpretación lingüística. Contribuyen a anclar y motivar los significados léxicos, permitiendo que ciertos aspectos del significado “completo” permanezcan implícitos, al tiempo que proporcionan un marco para posibles extensiones semánticas.

En segundo lugar, el significado se concibe como el resultado de un proceso de categorización mediante el cual un número potencialmente infinito de eventos y objetos se agrupa en función de sus semejanzas percibidas (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019). Este proceso de categorización presenta, además, una organización prototípica (Rosch, 1978), tanto en la relación entre los referentes de un significado como en la relación entre diferentes significados. Dicha organización prototípica implica la existencia de representaciones más centrales frente a otras más periféricas. En el ámbito de la polisemia, el núcleo correspondería al significado básico o central – el prototipo–, del que se derivan otros sentidos mediante distintos mecanismos conceptuales que rigen las extensiones semánticas (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 2008; Taylor, 2003).

De estos principios generales se derivan desafíos analíticos más concretos, relacionados con la descripción del significado y de sus extensiones. En el ámbito de la semántica cognitiva, algunos de los mecanismos que explican la organización y la extensión del significado –como la metáfora conceptual– han recibido una atención considerable y cuentan ya con una amplia tradición descriptiva (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Soriano, 2003, 2012). Sin embargo, de acuerdo con Langacker (2008), una parte importante de las extensiones de significado surge por otro principio, que es la interacción entre modificaciones en el perfil y la base. La base es el fondo conceptual evocado y es más amplio que el significado específico, que es el perfil. Por ejemplo, la palabra *tapa* (*lid* en inglés) no solo evoca el objeto que se pone encima de otro (perfil), sino también la idea del recipiente que se puede cerrar. Este recipiente es parte de la base, pero no del perfil de la palabra *tapa*. Algunas palabras son polisémicas porque varía su perfil, aunque no necesariamente la base. Un ejemplo es el sustantivo deverbal *construcción*, que puede perfilar el proceso (“la construcción de un puente”) o bien el resultado (“hay una construcción nueva en la esquina”). En ambos usos se activa la misma base –el proceso de construir–, pero se resaltan metonímicamente distintos aspectos de ella. Finalmente, como veremos en la sección 3, dos verbos pueden diferir en cuanto a la especificidad de su perfil: así, el verbo *cortar* puede aplicarse a todo tipo

de procesos como *cortar el pelo*, *cortar el césped* o *cortar las verduras*, mientras que el verbo *snijden* en neerlandés solo puede aplicarse a “acciones cortantes” realizadas con un cuchillo. Es perfectamente posible que en ambas lenguas se evoque, pues, la misma base, pero que se perfilen diferentes partes de esa base (Langacker, 2008; Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019). Para el caso que nos ocupa, es fundamental destacar el papel que juega el objeto directo en evocar la base de los procesos verbales transitivos: en sí, el verbo *cortar* no evoca un esquema de imagen con un instrumento preciso, pero la combinación con objetos directos como *pan*, *flor* o *pelo* sí.

Como es lógico, ciertas extensiones sí se deben a fenómenos de metonimia y metáfora, dos procesos cognitivos estrechamente relacionados, aunque distintos. De acuerdo con Lakoff y Johnson (1980), mediante la metáfora conceptual un concepto más abstracto se comprende en función de otro más concreto y experiencial, a través de una correspondencia entre un dominio fuente (*source domain*) y un dominio meta (*target domain*). Mientras que la metáfora implica una proyección entre dominios conceptuales diferentes, la metonimia opera dentro de un mismo dominio, estableciendo una relación de contigüidad o asociación interna entre diferentes elementos que pertenecen al mismo esquema de imagen (Lakoff y Johnson, 1980; Barcelona, 2002; Littlemore, 2015). Llama la atención que la gran mayoría de los ejemplos de metonimia descritos en la bibliografía son sustantivos, precisamente por su aptitud de expresar entidades ancladas en el espacio y entrar en relaciones de contigüidad. En el campo verbal, se puede pensar en alternancias como *ir/irse*, si consideramos que el valor aspectual de *irse* perfila una parte del proceso más amplio. Sin embargo, los casos de metonimia en el verbo transitivo *cortar* se darán sobre todo a través del objeto directo: cuando se produce una extensión metonímica en el objeto directo, esto afecta al posible perfil del verbo. En la metonimia, un elemento se usa para referirse a otro con el que guarda una conexión experiencial, no comparativa. Como señala Kövecses (2013), los procesos metonímicos y metafóricos interactúan y las estructuras derivadas de ambos fenómenos se correlacionan y emergen unas de otras, generando redes de significados interconectados.

### 3. Resultados del análisis

En esta sección se presentan los resultados del análisis siguiendo el orden de las fuentes descritas en la metodología (2.1). En primer lugar, se examina la organización de las acepciones del verbo *cortar* en el *Diccionario del estudiante* y su relación con las colocaciones extraídas de Sketch Engine (3.1). A continuación, se analiza su representación en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (3.2) y su uso en corpus de aprendientes (3.3) y, finalmente, las correspondencias interlingüísticas a partir de los datos de las traducciones (3.4).

#### 3.1. Acepciones del Diccionario del estudiante (DE) y colocaciones (Sketch Engine)

El verbo *cortar* aparece en el DE con un total de veinte acepciones recogidas bajo una única entrada. La Tabla 2 recoge estas acepciones junto con los ejemplos representativos y colocaciones frecuentes con objeto directo extraídas del corpus esTenTen a través de Sketch Engine.

Tabla 2. Acepciones del verbo *cortar* en el *Diccionario del estudiante* junto a ejemplos extraídos de Sketch Engine

Nº	DEFINICIÓN + EJEMPLOS DE <EJS.> + COLOCACIONES <COLOC> DE SKETCH ENGINE
1	<p>Dividir o separar (algo) en partes con un instrumento afilado.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Hay que cortar las patatas en rodajas finas. / Corte la hoja por la línea de puntos. / No quisieron cortar el roble centenario.</i></p> <p>&lt;Coloc.&gt; <i>cortar un cable (7,6), una cadena (7,02), una cinta (7,23), un cordón (6,98), un hilo (7,09), un listón (6,52), una hoja (6,92) // cortar las alas* (7,68), la cabeza (8,72), el cuello (7,09), una mano (6,68), una oreja (8,8) // cortar una flor (7,51), un árbol (7,78), ramas (7,75), tallos (7,01) // cortar fruta (6,62), jamón (7,32), patatas (7,16), tomates (7,17), verduras (7,2), pan (6,71) // cortar leña (6,82), madera (7,84) // cortar(se) las venas (7,45)</i></p>
2	<p>Cortar lo que sobra o sobresale (de algo).</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Se ha cortado la melena para igualarla.</i></p> <p>&lt;Coloc.&gt; <i>cortar(se) el pelo (9,57), el cabello (8,11), las uñas (8,12), las puntas (7,2) cortar el césped (7,94), la hierba (7,18), el pasto (7)</i></p>
3	<p>Cortar una pieza de tela u otro material para hacer una prenda de vestir.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Pon los patrones sobre la tela para cortar la falda.</i></p> <p>&lt;Coloc.&gt; <i>cortar la tela (6,65)</i></p>
4	<p>Cortar una pieza de determinada forma separándola del papel u otro material.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Tenéis que cortar una margarita de cartulina.</i></p> <p>&lt;Coloc.&gt; <i>cortar un trozo (7,72), una tira (7,04), una pieza (6,7)</i></p>
5	<p>Eliminar texto o imágenes de un todo.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Cortarán varias escenas en el montaje final. / La censura cortó algunos diálogos de la novela.</i></p>
6	<p>Dividir o separar (algo).</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>El río corta la ciudad en dos. / Vamos a derribar la tapia que corta la finca.</i></p>
7	<p>Atravesar el agua o el aire.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Un velero corta las aguas del lago.</i></p>
8	<p>Levantar una parte de la baraja y ponerla debajo de la otra.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Yo soy mano, y me toca cortar la baraja.</i></p>
9	<p>Hacer una herida con un instrumento afilado.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Me he cortado el labio al afeitarme.</i></p> <p>&lt;Coloc.&gt; <i>cortarse un dedo (6,93)</i></p>
10	<p>Causar grietas en la piel por viento o frío.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>El frío me corta los labios. / Aquel viento helado cortaba la piel.</i></p>
11	<p>Producir gran sensación de frío. [sin usos transitivos]</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>El agua del río está que corta.</i></p>
12	<p>Impedir el paso de algo.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Les han cortado la luz por falta de pago. / La policía cortó el acceso a los periodistas.</i></p> <p>&lt;Coloc.&gt; <i>cortar la luz (6,89) // cortar la calle (7,67), la carretera (7,45), la ruta (7,39), el tráfico (6,99), el tránsito (6,82)</i></p>
13	<p>Impedir que el jabón haga espuma.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Las aguas duras cortan el jabón.</i></p>
14	<p>Mezclar un líquido con otro para rebajar su fuerza.</p> <p>&lt;Ejs&gt; <i>Corta el vino con un poco de gaseosa.</i></p>

15	Mezclar droga con otra sustancia. <Ejs> <i>El traficante corta la cocaína antes de distribuirla.</i>
16	Interrumpir algo o a alguien. <Ejs> <i>Hay que cortarle la fiebre. / Cortaron la programación para dar la noticia. / Cavaron una zanja para cortar el fuego. / Me has cortado y se me ha olvidado lo que iba a decir.</i> <Coloc> <i>cortar la comunicación (6,88), los lazos (6,88), el suministro (8,19), una racha (8,63) // cortar la respiración (6,65)</i>
17	Hacer que ciertos líquidos pierdan cohesión. <Ejs> <i>El zumo de naranja corta la leche.</i>
18	Hacer que alguien deje de actuar espontáneamente. <Ejs> <i>Me corta cuando se pone tan serio.</i>
19	Atravesar una línea o una superficie por un punto o línea. <Ejs> <i>Al cortar una superficie cónica un plano inclinado, resulta una elipse.</i>
20	Atajar, o reducir un recorrido. <Ejs> <i>Si cortas por esta calle, ganarás tiempo.</i>

El análisis de la Tabla 2 permite identificar varios aspectos relevantes en la organización de las acepciones. En primer lugar, el gran número de colocaciones frecuentes confirma el carácter prototípico de la acepción 1. En segundo lugar, hemos podido comprobar que el DE ofrece un repertorio suficientemente amplio de acepciones como para dar cabida a todas las colocaciones extraídas del corpus sin necesidad de introducir nuevos significados.

No obstante, la organización interna de las acepciones presenta ciertas limitaciones. La primera limitación es que no se hacen explícitas las relaciones semánticas entre los distintos significados ni los criterios que motivan su organización. Es cierto que los significados más abstractos o metafóricos tienden a aparecer en posiciones posteriores (7, 10, 16 o 18), aunque sin una marcación explícita de su estatus, y se ven intercalados con otros usos más concretos (acepción 9), lo que dificulta identificar una progresión semántica clara. Unido a ello, aunque en ciertos casos parece subyacer una distinción entre usos más concretos y más abstractos, como en el caso de 1 frente a 3-4 o 12 frente a 16, esta diferencia no siempre resulta fácil de delimitar ni se explicita en la organización de la entrada.

La segunda limitación es que a veces las diferencias entre acepciones son mínimas (por ejemplo, 3 y 4 o 14 y 15), mientras que en otras –especialmente en la 1– se agrupan usos que muestran una considerable variación en los ejemplos y colocaciones asociadas. Esta variación dentro de una misma acepción resulta especialmente relevante ya que, a pesar de que estos usos se agrupan bajo un mismo significado en español, su realización en otras lenguas requerirá distintos verbos según el tipo de objeto o instrumento implicado (sección 3.4).

### 3.2. Datos del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El análisis del PCIC muestra que las expresiones con *cortar* se distribuyen a lo largo de ocho de los veinte temas que componen el inventario de *Nociones específicas*. Tal y como se recoge en la Tabla 3, estas se clasifican por sus contenidos comunicativos y en

niveles de competencia (A1-C2) y, de acuerdo con lo descrito en el propio PCIC, se seleccionan según “la frecuencia y la rentabilidad comunicativa” (Instituto Cervantes, 2006).

Tabla 3. Usos del verbo *cortar* en el PCIC

ACEPCIÓN DE	NIVEL	SENTIDO DE <i>CORTAR</i>	TEMA
1	B1	cortar el pan/la carne	5. Alimentación
	B1	cortar una flor	20. Geografía y naturaleza
	B2	cortar en trozos/en tacos/en dados	5. Alimentación
	C1	cortar en rodajas/en rajas/en pedazos	5. Alimentación
2	B1	cortarse el pelo	13. Salud e higiene
	B2	cortarse las uñas	13. Salud e higiene
	C1	cortarse el pelo al cero/las puntas	13. Salud e higiene
5	B1	cortar una palabra	16. Ciencia y tecnología
6	C1	cortar de raíz	3. Nociones espaciales
8	C2	cortar la baraja	8. Ocio
9	B1	cortar(se) ~ un dedo/una mano	13. Salud e higiene
12	B1	cortar(se) la comunicación	9. Información y medios de comunicación
	B2	cortarse la digestión	5. Alimentación
	B2	cortarse la comunicación	9. Información y medios de comunicación
	B2	cortar la línea	9. Información y medios de comunicación
14	A1	café cortado	5. Alimentación
16	C1	cortar una relación	4. Relaciones personales
	C2	cortar de raíz una relación	4. Relaciones personales

Los datos en la Tabla 3 reflejan que los distintos usos del verbo no se presentan como parte de una misma unidad polisémica, sino como elementos independientes vinculados a contextos concretos (alimentación, salud, relaciones personales, etc.). Esta organización implica que las relaciones semánticas entre los distintos significados no se hacen explícitas. El propio PCIC reconoce, no obstante, que “esta manera de parcelar y clasificar el mundo es arbitraria” (Instituto Cervantes, 2006).

La progresión por niveles no responde a un criterio claramente semántico. Aunque algunos usos más concretos aparecen en niveles iniciales, también se documentan significados más abstractos desde niveles intermedios (B1-B2), sin que se explicita su conexión con los significados más básicos ni los mecanismos que motivan estas extensiones. En otras palabras, el problema no reside tanto en el desconocimiento del verbo como en la asociación rígida entre un lema y un único significado, lo que limita la extensión semántica en el uso productivo. Para explorar empíricamente esta cuestión, analizamos en la sección 3.3 la presencia del verbo *cortar* en corpus de aprendientes.

### 3.3. Datos de los corpus de aprendientes

En la Tabla 4 se recogen las colocaciones del verbo *cortar* con objeto directo recogidas en los corpus de aprendientes CAES y CEDEL2.

Tabla 4. Usos del verbo *cortar* en corpus de aprendientes CAES Y CEDEL2 (n=70)

ACEPCIÓN DE	COLOCACIÓN	CAES	CEDEL2	TOTAL	APARICIONES%
1	<i>Cortar el vestido / la almohada / las aceitunas / el árbol</i>	5	2	7	10 %
2	<i>Cortar el pelo / césped / la hierba</i>	5	10	15	21,4 %
4	<i>Cortar formas del papel</i>	0	1	1	1,4 %
5	<i>Cortar el ensayo / las escenas</i>	1	1	2	2,9 %
9	<i>Cortar la cara / el dedo / la clavícula / la arteria / una parte del cuerpo / Cortarse</i>	3	3	6	8,6 %
12	<i>Cortar la electricidad / la luz / el gas / la energía / el servicio</i>	27	0	27	38,6 %
16	<i>Cortar la relación / la conversación / la llamada / el silencio / el intento / el contrato / el viaje</i>	6	3	9	12,6 %
18	<i>Cortarse</i>	1	0	1	1,4 %
-	<i>Cortar *el sueldo / *las casas</i>	1	1	2	2,9 %
		49	21	70	100 %

Los resultados que se presentan en la Tabla 4 ponen de manifiesto, en primer lugar, una frecuencia muy baja del verbo *cortar* en la producción escrita de estudiantes de ELE –49 apariciones en CAES y 21 en CEDEL2–. En cuanto a la distribución de los sentidos, los datos muestran una cierta variedad de colocaciones y acepciones, tanto básicas como derivadas, aunque con un claro y sorprendente desequilibrio cuantitativo. En particular, la colocación *cortar la electricidad* –junto con variantes como *la luz*, *el gas* o *la energía*– concentra 27 de las 70 apariciones totales (38,6 %). Conviene subrayar que esta expresión se introduce explícitamente en las instrucciones de la tarea en CAES, lo que indica que una parte sustancial de los usos del verbo son debidos a una colocación previamente activada por el diseño de la tarea comunicativa, más que por una elección léxica autónoma del aprendiente. Una vez excluido este patrón inducido por la tarea, el resto de las ocurrencias (43 en total) se distribuye entre un conjunto relativamente amplio de acepciones, aunque con frecuencias muy reducidas por sentido. Destacan, por un lado, las colocaciones *cortar el pelo* y *cortar el césped*, que representan el 21,4 % del total, y, por otro, un conjunto de usos abstractos relacionados con la interrupción de interacciones o procesos (*cortar la relación*, *la conversación*, *el viaje*), que en total alcanzan el 12,6 %. Los sentidos restantes aparecen de forma residual, generalmente con una o dos ocurrencias, y sin apenas variación interna en las colocaciones.

En conjunto, estos datos no permiten determinar hasta qué punto los aprendientes son capaces de extender productivamente el verbo *cortar* a nuevos contextos, aunque

tampoco ofrecen evidencias claras de que dicha extensión se produzca de manera sistemática o autónoma. Más bien, los resultados sugieren que el uso productivo del verbo depende en gran medida de los sentidos activados por la tarea. Aunque los aprendientes puedan conocer el verbo *cortar* y algunos de sus usos frecuentes, dicho conocimiento no se traduce necesariamente en el uso productivo del lema en contextos nuevos o menos prototípicos.

Dado el tamaño limitado de la muestra, estos datos no permiten establecer generalizaciones cuantitativas robustas sobre el uso del verbo *cortar* en la interlengua de los aprendientes. No obstante, sí ofrecen indicios relevantes sobre los sentidos que tienden a activarse en contextos de producción escrita y sobre las configuraciones léxicas que resultan más accesibles para los estudiantes. En cualquier caso, resulta dudoso que los corpus de aprendientes, en su actual extensión, ofrezcan los materiales necesarios para estudiar tendencias en el uso de los distintos significados de palabras polisémicas.

### 3.4. Equivalentes de traducción dominantes y no dominantes

En primer lugar, los criterios mencionados en 2.1.5 identifican el verbo *cut* como la traducción dominante en inglés (aparece primero, también en traducciones descontextualizadas, y es la traducción más frecuente). En neerlandés, la situación es un poco más compleja, porque los criterios inducen a identificar dos traducciones dominantes: *snijden* y *knippen*. Para identificar las traducciones no dominantes, nos basamos en las traducciones de los ejemplos ofrecidos por el DE y las colocaciones con objeto directo más típicas según Sketch Engine a fin de determinar qué ejemplos no pueden ser traducidos por las traducciones dominantes. La Tabla 5 recoge estos datos.

Tabla 5. Análisis de las traducciones basado en las frases de ejemplo de DE y de las colocaciones más típicas (Sketch Engine). En cursiva los objetos que solo ocurren en DE. Se proporciona la traducción no dominante cuando la dominante no resulta idiomática

#### ACEPCIONES Y TRADUCCIONES DOMINANTES [D] Y NO DOMINANTES [ND] EN NEERLANDÉS E INGLÉS

##### 1. DIVIDIR [...] CON UN INSTRUMENTO AFILADO.

D	<b><i>snijden</i></b> (carne, cebolla, fruta, jamón, pan, patatas, tomates, verduras) // <b><i>knippen</i></b> (alas, <i>hoja</i> )	<b><i>cut</i></b> (cable, cadena, carne, cinta, cordón, fruta, hilo, hoja, jamón, leña, listón, madera, pan, patatas, tallos, tomates, verduras)
ND	<b><i>afsnijden</i></b> (alas, cabeza, flor, hoja, mano, oreja, ramas, tallos) // <b><i>doorsnijden</i></b> (cable, cadena, cordón, cuello, hilo, listón, venas) // <b><i>afknippen</i></b> (flor, hoja, ramas, tallos) // <b><i>doorknippen</i></b> (cable, cadena, cinta, cordón, hilo, listón) // <b><i>omhakken, omzagen</i></b> (árbol, <i>roble</i> ) // <b><i>zagen</i></b> (leña, madera) // <b><i>plukken</i></b> (flor)	<b><i>cut down</i></b> (árbol, <i>roble</i> ) // <b><i>cut off</i></b> (cabeza, mano, oreja, flor, ramas) // <b><i>clip</i></b> (alas) // <b><i>slit</i></b> (cuello, venas) // <b><i>pick</i></b> (flor)

##### 2. CORTAR LO QUE SOBRA [...]

D	<b><i>knippen</i></b> (cabello, pelo, uñas, <i>melena</i> )	<b><i>cut</i></b> (cabello, hierba, pelo, uñas, <i>melena</i> )
ND	<b><i>afsnijden - afknippen</i></b> (punta) // <b><i>maaien</i></b> (césped, hierba, pasto)	<b><i>cut off</i></b> (punta) // <b><i>mow</i></b> (césped, pasto)

### 3. CORTAR UNA PIEZA [...] PARA UNA PRENDA DE VESTIR.

D	<i>knippen</i> (tela)	<i>cut</i> (tela, falda)
ND	<i>uitknippen</i> (falda)	

### 4. SEPARAR UNA PIEZA

D		<i>cut</i> (pieza, tira, trozo)
ND	<i>uitknippen</i> (margarita) // <i>afsnijden</i> - <i>afknippen</i> (pieza, tira, trozo)	<i>cut out</i> (margarita)

### 5. ELIMINAR TEXTO O IMÁGENES [...]

D	<i>knippen</i> (escenas, diálogos)	<i>cut</i> (escenas, diálogos)
ND		

### 6. DIVIDIR O SEPARAR (ALGO).

D		
ND	<i>in tweeën snijden</i> (ciudad, finca)	<i>cut in two</i> (ciudad, finca)

### 7. ATRAVESAR EL AGUA O EL AIRE.

D		
ND	<i>snijden door</i> (agua)	<i>cut through</i> (agua)

### 8. LEVANTAR UNA PARTE DE LA BARAJA [...].

D	<i>snijden</i> (baraja)	<i>cut</i> (baraja)
ND		

### 9. HACER UNA HERIDA [...]

D	<i>snijden</i> (dedo, labio)	<i>cut</i> (dedo, labio)
ND		

### 10. CAUSAR GRIETAS EN LA PIEL [...]

D		
ND	<i>snijden door</i> (piel)	<i>make crack</i> (piel)

### 11. [...] SENSACIÓN DE FRÍO <SIN CONSTRUCCIONES TRANSITIVAS>

### 12. IMPEDIR EL PASO DE ALGO.

D		
ND	<i>versperren</i> (acceso, calle, carretera, ruta) // <i>afsluiten</i> (acceso, calle, carretera, ruta, luz) // <i>tegenhouden</i> (tráfico, tránsito)	<i>cut off</i> (acceso, luz, ruta, tráfico, tránsito) // <i>block</i> (calle, carretera)

### 13. IMPEDIR QUE EL JABÓN HAGA ESPUMA.

D		
ND	<i>afbreken - oplossen</i> (jabón)	<i>break down</i> (jabón)

### 14. MEZCLAR UN LÍQUIDO CON OTRO [...]

D		
ND	<i>aanlengen</i> (vino)	<i>dilute</i> (vino)

### 15. MEZCLAR DROGA [...]

D		<i>cut</i> (cocaína)
ND	<i>versnijden</i> (cocaína)	

### 16. INTERRUMPIR [...]

D		<i>cut</i> (lazos)
ND	<i>afsnijden</i> (respiración) // <i>doorsnijden</i> (lazos) // <i>doorknippen</i> (lazos) // <i>verbreken</i> (lazos, comunicación) // <i>onderbreken</i> (a alguien, racha, suministro, programación) // <i>afsluiten</i> (suministro) // <i>benemen</i> (respiración) // <i>doen zakken</i> (fiebre) // <i>tegenhouden - stoppen</i> (fuego)	<i>cut off</i> (a alguien, comunicación, programación, suministro) // <i>break</i> (racha) // <i>take away</i> (respiración) // <i>bring down</i> (fiebre) // <i>stop</i> (fuego)

### 17. [LÍQUIDOS PIERDEN COHESIÓN]

D		
ND	<i>doen schiften</i> (leche)	<i>curdle</i> (leche)
<b>18. HACER QUE ALGUIEN DEJE DE ACTUAR ESPONTÁNEAMENTE.</b>		
D	/	
ND	<i>afremmen</i> (a alguien)	<i>put off</i> (a alguien)
<b>19. ATRAVESAR UNA LÍNEA O UNA SUPERFICIE [...]</b>		
D	<i>snijden</i> (plano)	<i>cut</i> (plano)
ND	/	
<b>20. ATAJAR [...] &lt;SIN CONSTRUCCIONES TRANSITIVAS&gt;</b>		

Una de las observaciones más relevantes es que varios ejemplos de la primera acepción, considerada como significado básico, requieren traducciones no dominantes en neerlandés, sean variantes compuestas con partículas (*afknippen*) o raíces diferentes (*omhakken/omzagen, zagen, plukken*). En inglés, la traducción dominante *cut* cubre más casos, aunque también se dan varios ejemplos de traducciones no dominantes en las que se usa o bien el verbo *cut* junto a una partícula o bien nuevos lemas (*slit, pick*).

A medida que se amplía el espectro de usos, la divergencia entre lenguas se hace más evidente. En inglés, el verbo *cut* mantiene su carácter de equivalente dominante en un amplio número de contextos, aunque en muchos casos se recurre a formas no dominantes mediante partículas (*cut off, cut down, cut out, cut through*) que especifican la dirección del evento (Talmy, 1985, 2000). En neerlandés, en cambio, la variación no solo se manifiesta en el uso de partículas (*afsnijden*), sino que lleva a menudo a usar verbos diferentes (*maaien, hakken, breken*), a su vez combinados con afijos separables (*af-, uit, om-, ver-*), que codifican de manera más precisa aspectos como el instrumento, el modo de acción o el resultado del proceso.

Este patrón permite identificar una primera regularidad: mientras que el inglés mantiene más a menudo el equivalente dominante, o requiere el uso de traducciones no dominantes que combinan la raíz dominante con partículas, el neerlandés presenta una mayor tendencia a distribuir estos significados entre múltiples traducciones no dominantes. En consecuencia, la relación entre forma y significado resulta más fragmentada en neerlandés, especialmente cuando se consideran objetos y situaciones más específicos.

En este sentido, los datos ponen de manifiesto que las lenguas no solo difieren en la forma de expresar un mismo evento, sino también en qué dimensiones del esquema asociado al evento tienden a perfilar, lo cual varía en función de factores conceptuales y semánticos propios de cada lengua que determinan qué aspectos del evento se perfilan y se consideran relevantes (Ibarretxe-Antuñano y Cadierno, 2019).

Siguiendo lo argumentado por Qu (2023), la distinción entre traducciones dominantes y no dominantes no solo permite describir la variación interlingüística, sino que también identifica aquellos usos del verbo *cortar* que pueden resultar más problemáticos para los aprendientes. En particular, los casos en los que la traducción dominante no es suficiente para expresar un determinado significado –y debe ser sustituida por una forma no dominante– constituyen puntos críticos en la producción.

### 4. Discusión

En la Figura 2 visualizamos la idea de que el esquema de imagen y la base activados en nuestra mente son idénticos en las tres lenguas: suponemos por ejemplo que, gracias a sus conocimientos del mundo, los distintos grupos de hablantes asocian la idea de *cortar el pelo* con unas tijeras, o que *cortar un árbol* implica que el árbol se cae. Sin embargo, las lenguas pueden diferir en cuanto a las partes que perfilan léxicamente (marcadas en rojo). Así, el verbo en neerlandés perfila el instrumento como parte de su significado específico: *snijden*, *knippen*, *hakken*, *zagen* y *maaien* implican necesariamente el uso de un cuchillo, unas tijeras, un hacha, una sierra y un cortacésped, respectivamente. En contraste, en español, estos elementos forman parte del esquema de imagen evocado o de la base, pero no se perfilan en el léxico. Esto es, un hablante de español como L1 puede pensar en una escena similar, pero la construcción léxica en sí no perfila el instrumento. Además, el inglés y el neerlandés comparten la característica de perfilar –en mayor o menor medida– la dirección del movimiento que sufre la parte cortada con respecto al origen (*down*, *out*, *off* en inglés, *uit*, *af*, *om* en neerlandés; véase la flecha en la Figura 2).

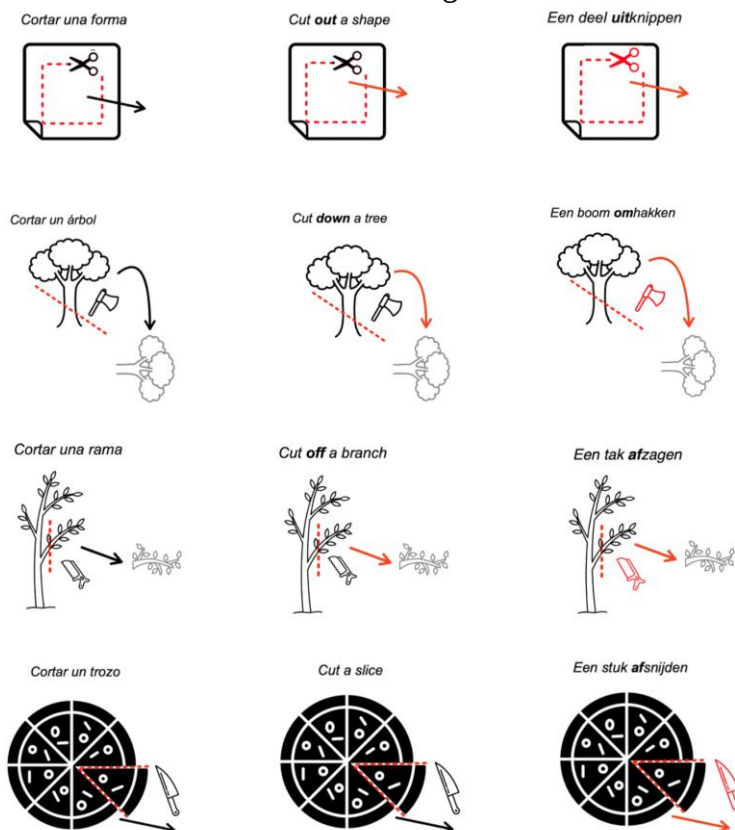


Figura 2. Aspectos perfilados del esquema en la misma escena experiencial según la lengua. Iconos extraídos de *The Noun Project* (<https://thenounproject.com/icons/>) y diseño de los autores

Estas diferencias de perfilamiento explican por qué, incluso en usos no metafóricos y plenamente concretos, una misma acepción del español da lugar a varios verbos en inglés y, más todavía, en neerlandés, sin que intervenga un cambio de dominio conceptual. Desde una perspectiva didáctica, esto lleva a la hipótesis de que a los aprendientes les resultará difícil extender espontáneamente el verbo a nuevos objetos o eventos, incluso cuando estos sean conceptualmente cercanos. Reiteramos, sin

embargo, que el análisis de los corpus de aprendientes no ha permitido comprobar esta hipótesis. Si bien permiten identificar los sentidos que se activan en tareas concretas y las configuraciones léxicas más accesibles, no proporcionan evidencias suficientes para analizar de manera sistemática la extensión productiva del verbo a nuevos contextos. Los resultados sugieren que el uso de *cortar* depende en gran medida de los sentidos activados por la tarea. En cuanto al PCIC, recordamos que la manera en que se muestran los distintos significados del verbo *cortar* no proporciona una base explícita o sistemática para un enfoque centrado en la polisemia.

Sin embargo, las diferencias observadas en la lexicalización de *cortar* en español, neerlandés e inglés ponen de manifiesto la necesidad de comprender cómo se organizan internamente los distintos significados de este verbo. No basta con identificar ejemplos frecuentes o equivalencias puntuales entre lenguas: para explicar por qué ciertos sentidos se activan más fácilmente que otros y por qué surgen dificultades de transferencia interlingüística, es necesario conceptualizar los significados y sus relaciones internas y, si esto es posible, identificar patrones recurrentes en las estructuras subyacentes, pues esto permitiría describir múltiples inequivalencias léxicas al mismo tiempo fomentando así la conciencia metalingüística.

Para dar cuenta de las diferencias sistemáticas de perfilamiento observadas en el contraste interlingüístico, proponemos una representación esquemática del evento de *cortar* en forma de protoescena esquemática, que permite identificar las dimensiones conceptuales implicadas. Para ello, partimos de la primera acepción del DE: “dividir o separar [algo] en partes con un instrumento afilado” y distinguimos cuatro dimensiones fundamentales que estructuran este significado (Figura 3):

- Una **entidad física** como objeto cortado.
- Una **acción intencional** realizada por un **agente humano** que implica contacto y separación.
- Un **instrumento** afilado (*tijeras, cuchillo*, entre otros).
- Un **resultado** de dicho corte, que implica la pérdida de la integridad del objeto original y la aparición de partes diferenciadas.

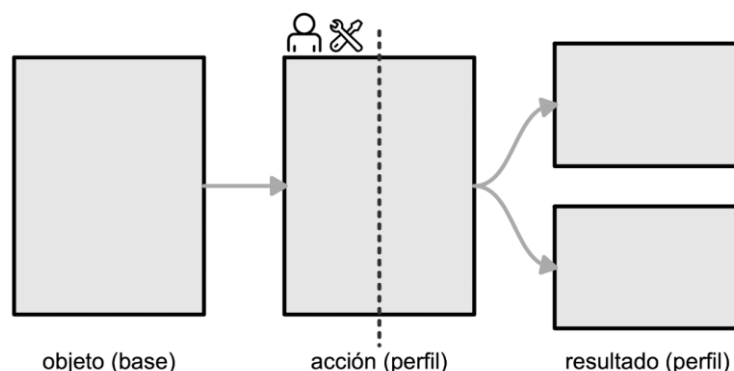


Figura 3. Protoescena del verbo *cortar*: un agente humano aplica fuerza con un instrumento afilado sobre un objeto físico, provocando su separación de manera intencionada

Al interpretar un sintagma verbal con el verbo *cortar*, la protoescena esquemática evoca un esquema de imagen más específico, sobre todo a consecuencia del objeto que sufre el proceso de *cortar* y que es fundamental para evocar la base. Una vez establecida la protoescena básica, resulta posible describir de manera sistemática las distintas modificaciones que experimenta el verbo cuando se proyecta sobre bases conceptuales diversas y cuando se perfilan distintos aspectos del evento.

En primer lugar, el cambio del objeto afectado determina la base del proceso verbal, la escena general que limita las posibilidades de lo que podría ocurrir: es la naturaleza del objeto (*un papel, un pan, el pelo, un árbol, una carretera, una relación*) la que determina las posibles acciones que se podrían efectuar, incluyendo el tipo de instrumento, el tipo de movimiento o el tipo de separación o división. El verbo perfila entonces una de las acciones posibles en la base. Se pasa de objetos físicos externos al cuerpo humano (*cortar el pan*), o partes del cuerpo (*cortar una pierna*) a objetos dinámicos “flujo” (*cortar la electricidad*) o eventos (*cortar una llamada*). La organización semántica del verbo se puede describir como una matriz estructurada de significados que surge de la interacción entre el perfil de la acción y la base conceptual sobre la que se proyecta (Langacker, 2008).

Otra posibilidad de cambio en el objeto que se corta es el cambio de nombres contables a nombres no contables y, más específicamente, a nombres no contables que designan una materia (*mass nouns*), que aluden a sustancias continuas sin límites espaciales intrínsecos (Langacker, 2008). Así, cuando hablamos de *cortar(se) la leche* o *la mayonesa*, lo que se ve afectado no es un objeto sólido con contorno definido, sino una sustancia continua cuya integridad se rompe o se interrumpe. Esta forma de estructuración conceptual amplía el dominio de aplicación del verbo *cortar*. Llama la atención que en neerlandés y en inglés se recurre a una palabra que no tiene que ver con la acción de *cortar*: *schiften* y *curdle*, respectivamente. Lo que ocurre en estos ejemplos no es una extensión metafórica, porque no es más abstracto: sí cambia la base y el esquema de imagen evocados, además de que se perfila la división en partes y mucho menos la dimensión del agente o del instrumento.

Al cambiar la base, cambia el esquema de imagen evocado y cambian las posibilidades de perfilar ciertos aspectos, dependiendo de las preferencias de cada lengua. Puede haber cambios en el instrumento: según el objeto, la acción de *cortar* puede implicar un cuchillo (*el pan*), unas tijeras (*el pelo*), una sierra (*un árbol*) u otros instrumentos (*el césped*), o el instrumento pueden ser las manos (*cortar la baraja*), o la voz (*cortar la conversación*). Finalmente, la construcción gramatical y, en concreto, la voz media en español puede perfilar la ausencia de instrumento (*cortarse la mayonesa*). En el proceso puede haber un agente humano (*cortar el pan*) o una entidad (*cortar la electricidad*) que llevan a cabo un proceso intencional (*cortarse las uñas*) o accidental (*cortarse el dedo*) o, de nuevo, con la voz media, puede perfilarse que no hay agente y se trata de un proceso espontáneo (*cortarse la llamada*). Y, finalmente, el resultado de la acción puede variar: en algunos casos se divide un todo en partes (*cortar la verdura*), en otros se separa una parte de un todo y se pone el foco en la parte cortada (*cortar un trozo de pastel*) o se puede poner el énfasis en el origen (*cortar el pelo, el césped*), señalando que se hace más corto o que se descarta lo que sobra. La acción puede resultar en un

impacto sin división (*cortarse el dedo*) o, si la base es un evento temporal, este se interrumpe (*cortar la conversación, el tráfico*).

La base determina el resultado de la acción. Sin embargo, es importante destacar que estas dimensiones pueden ser parte del esquema de imagen evocado (lo que sabemos que ocurre gracias a nuestros conocimientos del mundo) sin que la expresión lingüística las profile como parte de su significado propio y específico (ver Figura 2 para visualizar esta diferencia). Las modificaciones progresivas de la base y del perfil constituyen el punto de partida conceptual sobre el que se construyen posibles extensiones metafóricas y metonímicas del proceso verbal. No obstante, estas extensiones no se activan de manera indiscriminada: dependen en gran medida del perfil semántico específico del verbo y, en particular, de qué componentes de la escena se perfilan.

Así, para interpretar una expresión como *cortar la electricidad*, el hablante debe acceder no solo al significado físico básico de *cortar*, sino también a un esquema de conocimiento técnico que permita conceptualizar la electricidad como un flujo susceptible de interrupción. La extensión metafórica resulta posible porque el verbo en español, a diferencia de lo que ocurre en neerlandés y en inglés, perfila la ruptura de la continuidad, sin especificar de manera prominente el instrumento ni el tipo de contacto físico. Esta relativa neutralidad del verbo en español facilita la proyección hacia objetos no materiales o hacia eventos (*cortar la conversación, la llamada, el tráfico*), apoyada en la metáfora ontológica UNA SITUACIÓN ES UN OBJETO FÍSICO. En contraste, tanto el neerlandés como el inglés optan por traducciones no dominantes para expresar esta metáfora (véase sección 3.4). Cuando se dice *cortar la carretera* en lugar de *cortar el tráfico*, a esta metáfora se añade una extensión metonímica, basada en el patrón LUGAR POR EL ACONTECIMIENTO, ya que lo que se interrumpe no es la carretera como entidad física, sino el flujo de circulación que tiene lugar en ella.

Una lógica similar opera en expresiones como *cortar el aliento*. Aquí se activan varias metáforas ontológicas interrelacionadas –LA RESPIRACIÓN ES UN OBJETO FÍSICO y RESPIRAR ES VIVIR– junto con el esquema de imagen de FLUJO. El verbo *cortar* perfila la interrupción abrupta de un proceso continuo, lo que permite conceptualizar el impacto emocional de una experiencia intensa como una suspensión momentánea de la respiración. Aunque el inglés y el neerlandés recurren a metáforas conceptualmente cercanas, estas se lexicalizan mediante otros verbos (*take* [‘coger’] en *breathtaking*, *benemen* ‘quitar’), lo que sugiere que, aun compartiendo esquemas de imagen y metáforas ontológicas, las lenguas difieren en el grado de compatibilidad entre dichos esquemas y el perfil semántico de sus verbos básicos.

Asimismo, en usos como *me corta hablar en público* o *no te cortes*, el verbo expresa un cambio repentino en el estado emocional del experimentante, asociado a la inhibición o la vergüenza. La base conceptual se ha desplazado aquí desde una acción física externa hacia una reacción psicológica interna, apoyada en la metáfora LAS EMOCIONES SON FLUJOS y en el esquema de imagen FLUJO INTERRUMPIDO. Sin embargo, este tipo de extensión resulta menos accesible en lenguas cuyos verbos equivalentes perfilan de forma más prominente el instrumento o el modo físico de la acción, lo que parece

bloquear la proyección hacia dominios emocionales. Un patrón afín se observa en expresiones como *cortar el rollo*, donde una dinámica social continua se conceptualiza como un objeto enrollado cuya secuencia puede truncarse.

Este contraste se vuelve especialmente relevante si se compara con expresiones como *el barco corta las aguas* o *el muro corta la ciudad*. En estos casos, el sujeto inanimado se conceptualiza como agente mediante una personificación, pero la extensión resulta compatible con verbos como *snijden* en neerlandés (*de boot snijdt door het water*), siempre y cuando este vaya acompañado de la preposición *door* (“por”), al igual que lo hace el inglés para la misma expresión: *the boat cuts through the water*. La diferencia parece residir en que al añadir la preposición y prescindir del objeto directo, el instrumento no se perfila como elemento central de la escena: el verbo puede reinterpretarse como “trazar una línea divisoria en un medio continuo”, lo que favorece la extensión metafórica espacial. Esto sugiere que no es la metaforización en sí la que se ve limitada interlingüísticamente, sino el tipo de metaforización que un perfil verbal concreto permite.

En conjunto, los ejemplos analizados muestran que las extensiones metafóricas de *cortar* no dependen únicamente de la activación de esquemas de imagen o metáforas ontológicas generales, sino del perfil semántico concreto que el verbo adopta en cada lengua. Mientras que ciertos perfiles altamente esquematizados y poco precisos, como en español, facilitan extensiones hacia dominios abstractos (interrupción de flujos, dinámicas sociales o estados emocionales), otros perfiles que hacen más saliente el instrumento o el modo de acción restringen este tipo de proyecciones, aun cuando los esquemas conceptuales subyacentes sean comparables.

La conclusión del análisis semántico cognitivo, basado en los datos lexicográficos y de traducciones es, por tanto, que el contraste entre el español, el neerlandés y el inglés revela que el español tiende a subespecificar léxicamente ciertas dimensiones del proceso verbal de *cortar*, agrupando bajo un mismo lema verbal significados que otras lenguas distribuyen entre varios verbos, incluyendo verbos compuestos mediante partículas (Spalek, 2015). Esta característica da lugar a una paradoja didáctica: si bien favorece el reconocimiento y la comprensión del lema, no garantiza por sí misma su uso productivo. En consecuencia, el enfoque pedagógico podría beneficiarse de ir más allá de la presentación aislada de acepciones, promoviendo la explicitación de las dimensiones conceptuales que estructuran el verbo y mostrando cómo los patrones de la L1 del aprendiente pueden condicionar la extensión de significados. La subespecificación léxica del español puede convertirse en un catalizador del aprendizaje léxico: una vez que el lema está reconocido como una unidad semánticamente coherente, cada nuevo significado no se adquiere de manera aislada, sino que se integra en una estructura ya existente, reduciendo el esfuerzo cognitivo necesario para incorporar nueva información (Nation, 2001; Zhang et al., 2020; Simonetti et al., 2025). El contacto con un significado puede así facilitar el acceso a otros relacionados, siempre que el aprendiente disponga de apoyos conceptuales que orienten esta extensión.

### 5. Conclusión e implicaciones curriculares

Este trabajo ha abordado la polisemia verbal desde una perspectiva interlingüística y cognitiva, tomando como estudio de caso el verbo *cortar*, con el objetivo de identificar aquellos usos susceptibles de ser más difíciles de adquirir de manera productiva (2.1.5). Los usos se han identificado combinando un análisis semántico monolingüe con un análisis interlingüístico de equivalentes de traducción no dominantes (3.4). Además, la hipótesis fundamental del trabajo ha sido que es necesario elaborar más en profundidad el aparato conceptual para poder así describir la polisemia. En este sentido, el análisis realizado pone de manifiesto, por un lado, las limitaciones de las categorías tradicionales de descripción semántica y, por otro, la existencia de patrones sistemáticos de variación interlingüística. Asimismo, se identifican ciertas carencias en la representación curricular de estos fenómenos. Por su parte, el análisis de corpus permite únicamente una aproximación exploratoria al uso por parte de aprendientes. En conjunto, estos elementos permiten fundamentar propuestas didácticas más coherentes con la organización conceptual del léxico y más sensibles a la variación interlingüística.

Los resultados evidencian que la polisemia del verbo *cortar* no se distribuye de manera homogénea entre lenguas, sino que da lugar a patrones de correspondencia complejos. En efecto, el perfil semántico de los verbos equivalentes en la L1 puede orientar al aprendiente hacia interpretaciones parciales o demasiado restringidas. El análisis ha mostrado, además, que muchas de las inequivalencias léxicas relevantes no se sitúan exclusivamente en el nivel de la metáfora conceptual, sino en diferencias más básicas relacionadas con el perfilamiento del evento, como el grado de especificación del instrumento, el tipo de movimiento de la acción o el tipo de movimiento que sufre el objeto. Estas diferencias afectan de manera directa a la extensión productiva de los significados y explican por qué ciertas proyecciones resultan más naturales que otras en cada lengua.

Esta variación interlingüística refuerza la idea de que una organización que no tiene en cuenta las relaciones entre los significados de las palabras polisémicas ni la L1 del aprendiente –como es el caso del PCIC– puede resultar insuficiente para dar cuenta del comportamiento del verbo, y subraya la necesidad de enfoques que permitan representar las relaciones entre significados y sus condiciones de uso.

Desde una perspectiva pedagógica, estas observaciones tienen implicaciones claras para el diseño curricular del vocabulario en ELE. En primer lugar, un análisis sistemático de las inequivalencias léxicas interlingüísticas permite identificar aquellos verbos y campos semánticos que requieren una atención didáctica específica, ya sea por su alta frecuencia, por su grado de polisemia o por el riesgo de interferencia conceptual. En segundo lugar, el estudio de patrones recurrentes en dichas inequivalencias –por ejemplo, la tendencia de una lengua a subespecificar el instrumento, el modo o la trayectoria– ofrece una base para diseñar actividades de aprendizaje léxico más razonadas y sistemáticas, frente a enfoques enumerativos centrados en la presentación aislada de acepciones.

Este tipo de aproximación no implica introducir categorías teóricas complejas en el aula, sino que puede materializarse en distintos niveles de abstracción, desde la reflexión sobre nociones intuitivas como “instrumento”, “forma de moverse” o “dirección del movimiento”, hasta discusiones más elaboradas sobre la conceptualización de los eventos. Del mismo modo que en la enseñanza de los tiempos verbales se recurre a explicaciones simplificadas sobre la conceptualización del pasado, opinamos que resulta posible fomentar una conciencia gradual sobre cómo las lenguas organizan y expresan los eventos, y sobre cómo estas diferencias condicionan el uso del vocabulario.

Estas consideraciones no suponen un cuestionamiento del enfoque comunicativo, sino una propuesta de complementariedad. Si bien las tareas comunicativas favorecen la activación contextual de significados concretos, resulta poco realista esperar que cubran de manera sistemática la complejidad polisémica de verbos de alta frecuencia. Aprovechar el encuentro con un elemento léxico para anclar otros significados potenciales permite dotar al currículum de vocabulario de una mayor coherencia interna y de una orientación más sensible a los perfiles lingüísticos de los aprendientes.

Finalmente, este estudio presenta algunas limitaciones que abren líneas de investigación futura. El análisis se ha centrado en un único verbo, lo que invita a ampliar el enfoque a otros verbos polisémicos de alta frecuencia en ELE. Un objetivo prioritario será cotejar los verbos presentes en los niveles intermedios del PCIC con entradas altamente polisémicas del DE, con el fin de desarrollar una metodología sistemática de análisis interlingüístico. Asimismo, será necesario avanzar en estudios empíricos que examinen de manera directa cómo los aprendientes extienden –o no– los significados de un lema ya conocido en la producción, lo que permitirá fundamentar con mayor precisión propuestas curriculares orientadas a un aprendizaje léxico más eficaz y reflexivo.

### Referencias bibliográficas

- Alnamer, Sulafah Abdul Salam (2017). On the Awareness of English Polysemous Words by Arabic-Speaking EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 112. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.2p.112>
- Barcelona, Antonio (2002) Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update. En René Dirven y Ralf Pörings (Eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (pp. 207–278). Berlín/Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110219197.2.207>
- Barcelona, Antonio, y Soriano, Cristina (2004). Metaphorical conceptualization in English and Spanish. *European Journal of English Studies*, 8(3), 295–307. <https://doi.org/10.1080/1382557042000260905>
- Beréndi, Márta, Csábi, Szilvia, y Kövecses, Zoltán (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. En Frank Boers y Seth Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 65–99). Berlín y Nueva York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110199161.2.65>

- Boers, Frank (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553–571. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.553>
- Boers, Frank (2013). Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46(2), 208–224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>
- Boers, Frank, y Lindstromberg, Seth (2008). Opening chapter: How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. En Frank Boers y Seth Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 1–61). Berlín: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990179>
- Buenafuentes de la Mata, Cristina, y Sánchez Lancis, Carlos (2012). El Diccionario del estudiante: la lexicografía académica al servicio de la enseñanza. En Antoni Nomdedeu Rull, Esther Forgas Berdet y María Bargalló Escrivà (Eds.), *Avances de lexicografía hispánica*. Tomo II (pp. 177-189), Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Cadierno, Teresa (2008). Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach. En Sabine De Knop y Teun De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 259–294). Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.
- Cadierno, Teresa, Ibarretxe-Antuñano, Iraide, e Hijazo-Gascón, Alberto (2016). Semantic Categorization of Placement Verbs in L1 and L2 Danish and Spanish. *Language Learning*, 66(1), 191-223. <https://doi.org/10.1111/lang.12153>
- Csábi, Szilvia (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. En Michel Achard y Susanne Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 233–256). Berlín: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197706.233>
- Davies, Marc, y Davies, Kathy Hayward (2017). *A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*. Routledge.
- Geeraerts, Dirk (2016). Prospects and problems of prototype theory. *Diacronia*, 4, A53/en. <https://doi.org/10.1344/diacronia.2016.4.a53>
- González-Fernández, Beatriz, y Webb, Stuart (2024). How well are primary and secondary meanings of L2 words acquired? *Studies in Second Language Acquisition*, 46(3), 818-840. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000317>
- Gries, Stephan (2015). Polysemy. En Ewa Dąbrowska y Dagmar Divjak (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics* (pp. 472–490). Berlín: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110290516.472>
- Hijazo-Gascón, Alberto (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Hispania*, 94(1), 142–154.
- Hijazo-Gascón, Alberto (2021). *Moving Across Languages: Motion Events in Spanish as a Second Language*. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110721072>
- Hijazo-Gascón, Alberto, Cadierno, Teresa, e Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2019). La expresión del movimiento en la adquisición del español LE/L2. En Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa

- Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622842>
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide (1999). *Polysemy and metaphor in perception verbs: A cross-linguistic study* (Tesis doctoral). University of Edinburgh. <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/7116>
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2006). Cross-linguistic polysemy in tactile verbs. En June Luchjenbroers (Ed.), *Human cognitive processing* (Vol. 15, pp. 235–253). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hcp.15.16iba>
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2010). Lexicografía y lingüística cognitiva. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 23, 195–213.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide, y Cadierno, Teresa (2019). La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas. En Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE-L2*. Routledge.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 27 de junio de 2025 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Kilgarriff, Adam, y Renau, Irene (2013). esTenTen, a vast web corpus of Peninsular and American Spanish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 95, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.617>
- Klepousniotou, Ekaterini, Pike, G. Bruce, Steinhauer, Karsten, y Gracco, Vincent (2012). Not all ambiguous words are created equal: An EEG investigation of homonymy and polysemy. *Brain and Language*, 123(1), 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.06.007>
- Kövecses, Zoltan (2013). The metaphor–metonymy relationship: Correlation metaphors are based on metonymy. *Metaphor and Symbol*, 28(2), 75–88. <https://doi.org/10.1080/10926488.2013.768498>
- Lakoff, George, y Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald Wayne (1987). *Foundations of cognitive grammar* (Vol. 1). Theoretical prerequisites. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald Wayne (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, Batia (1997). “What’s in a word that makes it hard or easy?” in *Intralexical Factors Affecting the Difficulty of Vocabulary Acquisition*. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy, eds. N. Schmitt and M. McCarthy (Cambridge: Cambridge University Press), 140–155.
- Laxén, Jannika, y Lavour, Jean Marc (2010). The role of semantics in translation recognition: Effects of number of translations, dominance of translations and semantic relatedness of

- multiple translations. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(2), 157-183. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990472>
- Littlemore, Jeanette (2015). *Metonymy: Hidden shortcuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlemore, Jeanette (2023). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching* (2.<sup>a</sup> ed.). Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22107-9>
- Littlemore, Jeanette, y Low, Graham (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>
- Llopis-García, Reyes, y Piquer-Píriz, Ana María (2024). Introduction: Lessons learned at the intersection of applied cognitive linguistics and L2 classrooms. *Review of Cognitive Linguistics*, 22(2), 301-308. <https://doi.org/10.1075/rcl.00209.llo>
- Lozano, Cristóbal (2022). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 38(4), 965-983. <https://doi.org/10.1177/02676583211050522>
- Majid, Asifa, Boster, James S., y Bowerman, Melissa (2008). The cross-linguistic categorization of everyday events: A study of cutting and breaking. *Cognition*, 109(2), 235-250. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.08.009>
- Nation, Paul (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Öztürk, Meral (2018). Acquisition of noun polysemy in English as a foreign language. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 3(1), 83-109.
- Parent, Kevin (2009). Polysemy: A Second Language Pedagogical Concern (Version 1). Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington. <https://doi.org/10.26686/wgtn.16959496.v1>
- Qu, Chunhong (2023). The correlated influence of semantic types, L1 translation equivalents and language proficiency on EFL learners' production of polysemous words. *Frontiers in Psychology*, 14, 1162008. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1162008>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Espasa.
- Real Academia Española (2016). *Diccionario del estudiante*. Recuperado el 27 de junio de 2025 de <https://dle.rae.es/estudiante>
- Rojo, Guillermo, y Palacios Martínez, Ignacio (2016). Learner Spanish on computer: The CAES 'Corpus de Aprendices de Español' project. En Margarita Alonso Ramos (Ed.), *Spanish learner corpus research: Current trends and future perspectives* (pp. 55-87). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.91.04roj>
- Rosch, Eleanor (1978). Principles of categorization. En Eleanor Rosch y Barbara Bloom Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schmitt, Norbert (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Simonetti, Matilde Ellen, Koch, Iring, y Römbke, Tanja Charlotte (2025). How do multiple meanings affect word learning and remapping? *Memory & Cognition*, 1-20. <https://doi.org/10.3758/s13421-024-01358-3>
- Skoufaki, Sophia, y Petrić, Bojana (2021). Exploring polysemy in the Academic Vocabulary List: A lexicographic approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 54, 101038. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101038>
- Soriano, Cristina (2003). Some anger metaphors in Spanish and English: A contrastive review. *International Journal of English Studies*, 3(2), 107–122.
- Soriano, Cristina (2012). La metáfora conceptual. En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 133–148). Barcelona: Anthropos.
- Spalek, Alexandra Anna (2015). Spanish change of state verbs in composition with atypical theme arguments: Clarifying the meaning shifts. *Lingua*, 157, 36-53. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.12.007>
- Suárez-Campos, Laura, e Hijazo-Gascón, Alberto (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2. En Iraide Ibarretxe-Antuñano, Teresa Cadierno y Alejandro Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (1.ª ed., pp. 235–252). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622842>
- Suárez-Campos, Laura, Hijazo-Gascón, Alberto, e Ibarretxe-Antuñano, Iraide (2020). Metaphor and Spanish as a Foreign Language. En Ana María Piquer-Píriz y Rafael Alejo-González (Eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction* (pp. 79–102). Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110663247-005>
- Talmy, Leonard (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En Timothy Shopen, *Language typology and syntactic description III: Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Talmy, Leonard (2000). *Toward a cognitive semantics, Vol. 1. Concept structuring systems*. The MIT Press.
- Taylor, John R. (2003). *Linguistic categorization: Prototypes in linguistic theory* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, John R. (2012). *The mental corpus: How language is represented in the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- The Noun Project. (s.f.). *Iconos*. Recuperado el 18 de marzo de 2026, de <https://thenounproject.com/icons/>
- Tyler, Andrea, y Evans, Vyvyan (2001). Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of over. *Language*, 77(4), 724–765. <https://doi.org/10.1353/lan.2001.0169>

- Tyler, Andrea, y Evans, Vyvyan (2004). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: The case of over. En Michel Achard y Susanne Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 257–280). Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197706.257>
- Verspoor, Marjolijn, y Lowie, Wander (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53(3), 547–586. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00240>
- Viberg, Åke (2007). *Whole and broken. Breaking and cutting in Swedish from a crosslinguistic perspective*. In Elisabeth Ahlsén et al (Eds.), *Communication – action – meaning A Festschrift to Jens Allwood*, 17–42. Gothenburg University: Department of Linguistics.
- Zhang, Yuanyue, Lu, Yao, Liang, Lijuan, y Chen, Baoguo (2020). The effect of semantic similarity on learning ambiguous words in a second language: An event-related potential study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1633. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01633>

## Uniando ideas con soporte digital. Evolución del uso de conectores en inglés mediante tareas de opción múltiple

### *Linking ideas with digital feedback. Development of English Connectives with multiple option tasks*

Brenda Vargas Vega<sup>a</sup>, Selene Maya Ruiz<sup>b</sup>, Douglas Noel Santos Murillo<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidad Autónoma de Querétaro, [brenda.vargas@uaq.mx](mailto:brenda.vargas@uaq.mx)

<sup>b</sup>Universidad Autónoma de Querétaro, [selene.maya@uaq.edu.mx](mailto:selene.maya@uaq.edu.mx)

<sup>c</sup>Universidad Nacional Autónoma de Honduras, [douglas.santos@unah.edu.hn](mailto:douglas.santos@unah.edu.hn)

#### Resumen

El objetivo de este estudio pre-experimental es identificar el conocimiento de cinco categorías de conectores en inglés, así como el impacto de la retroalimentación digital en tareas de opción múltiple. La población se compone de un grupo de universitarios con formación en inglés como lengua extranjera pertenecientes a dos instituciones públicas de México y Honduras. El diseño de la investigación es prueba inicial – tratamiento – prueba final – prueba final retrasada. Se observa un buen conocimiento de todas las categorías evaluadas desde el inicio, donde sobresale el conocimiento de conectores frecuentes y simples. Se encuentran diferencias significativas con aumento de aciertos en las pruebas finales con relación a la inicial. Se discute el tipo de tarea, la población y la cantidad de retroalimentación como factores a considerar en el éxito de una intervención con retroalimentación digital; así como su impacto en la motivación y posible autorregulación del estudiantado.

Palabras clave. Conectores en inglés, retroalimentación digital, pruebas de opción múltiple

#### Abstract

*The objective of this pre-experimental study is to identify the knowledge of five categories of English connectives as well as the impact of digital feedback of said knowledge in multiple choice tasks. The sample is formed by students from two public universities, one in Mexico and one in Honduras, whose programs specialize in English as a Foreign Language. The study design is pretest – treatment – post-test – delayed post-test. The results show a good domain of all five categories from the start with higher scores in frequent and simple connectives. The ANOVA results reveal a significant difference between the pretest and the post-tests with higher scores in the latter. The type of task, sampling, and the amount of feedback should be considered as factors that may contribute to the success of a treatment with digital feedback, as well as its impact on motivation and self-regulated learning.*

*Keywords. English connectives, digital feedback, Multiple Choice Tasks.*

---

DOI: 10.26378/rnlael2040663

Recibido: 14/01/2026 - Aprobado: 27/03/2026

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### **1. Introducción**

Según Daminova et al. (2017), la escritura es una parte fundamental de la alfabetización académica que debe desarrollarse durante los estudios universitarios. Basados en las ideas propuestas en 2009 por Green, estos autores establecen que existen tres aspectos o dimensiones de dicha alfabetización: 1) habilidades operacionales, que se refieren al dominio de la lengua, particularmente la escritura; 2) alfabetización cultural, que consiste en entender y comunicarse en campos de conocimiento; y 3) alfabetización crítica, que sirve para entender cómo se crea e interpreta el conocimiento científico. En esta investigación se delimita el dominio de la lengua a la organización discursiva en la modalidad escrita por medio de conectores metatextuales, también conocidos como “marcadores discursivos” (Alghamdi, 2014; Errázuriz Cruz, 2014; Fraser, 2013; Ghanbari et al., 2016), “conectores/elementos metadiscursivos” (Burneikaitė, 2009; Carrió-Pastor, 2021; Mur-Dueñas, 2011), “conectores oracionales” (Jabeen et al., 2021) y “marcadores/elementos de cohesión” (Petchprasert, 2013; Ghasemi, 2013), entre otros nombres. En adelante se hará referencia a ellos simplemente como “conectores”.

Esta investigación tiene tres objetivos: reconocer qué categoría de conectores se identifican mejor entre las categorías de adición, contraste, secuencia, resultado y resumen; identificar si la retroalimentación digital puede impactar positivamente en el aprendizaje; y registrar qué conectores de cada categoría conoce mejor un grupo de universitarios latinoamericanos.

Para comenzar, se presentan algunos factores que impactan en el uso y desarrollo de los conectores en inglés por poblaciones no nativas y posteriormente se discute la implementación de herramientas tecnológicas para la mejora de la escritura. A continuación, se muestra la metodología y resultados de este estudio, y finalmente se expone una discusión.

### **2. Revisión de estudios previos**

En la primera parte de esta sección se expone la manera en la que se han realizado estudios sobre el conocimiento de los conectores en inglés como LE, señalando que la mayoría de estos se basan en el análisis de textos escritos por los participantes. Se describe puntualmente un estudio que analiza el conocimiento de conectores de manera diferente y se discute cómo la manera de evaluar impacta en los resultados.

La segunda parte de la sección trata sobre investigaciones que han usado tecnologías para apoyar el proceso de la escritura en español e inglés como L2. Se pone especial atención a la retroalimentación digital, al impacto que puede tener en el aprendizaje autorregulado; y al papel de los conectores en el desarrollo de la escritura.

#### **2.1. Hallazgos sobre el uso de conectores en inglés como LE**

Diversos investigadores se han preocupado por la calidad de las producciones escritas de los estudiantes de una lengua extranjera (LE) en relación con los conectores que usan. Muchos de ellos realizan sus estudios por medio del análisis de los escritos de sus participantes. Estos estudios son importantes porque describen el desempeño de los estudiantes y presentan algunos factores que pueden influir en la escritura en inglés como LE. Se han encontrado diferencias en frecuencia de uso y tipos de conectores entre inglés académico vs no académico (Ghanbari et al., 2016 y Alghamdi, 2014); se ha

identificado repetición de conectores (Ghasemi, 2013), sobreuso de conectores en la LE en comparación a la lengua materna (Alghamdi, 2014; Burneikaitė, 2009) o sobreuso de alguna categoría de conectores en la LE en oposición al uso pobre de otras categorías (Valaei Bakhshayesh, 2023; Faya-Cerqueiro, & Macho-Harrison, 2022), así como transferencia de la lengua materna (Petchprasert; 2013). También se ha discutido sobre el dominio de la LE y otros factores que pueden afectar el uso de conectores como el género de la/el autor, la lengua en la que se escribe, la modalidad del texto (oral o escrito), disciplinas y hasta diferencias diacrónicas (Carrió-Pastor, 2021 y Hyland et al., 2022). La mayoría de los estudios aquí mencionados concluyen que se debe enseñar a los estudiantes a usar conectores de manera variada y apropiada. Sin embargo, según Carrió-Pastor (2022), su enseñanza no ha sido suficientemente atendida.

Uno de los estudios enfocados en observar cómo se desarrolla el uso de conectores es el de Jabeen et al. (2021), que se basa en el andamiaje propuesto por Vygotsky; es decir, en el apoyo que reciben los estudiantes por una persona más experta para que puedan completar tareas que no están a su alcance en ese momento. Estos autores realizaron un estudio experimental con 25 estudiantes universitarios hablantes de urdu inscritos en un curso de Escritura Avanzada de Inglés en una universidad privada de la India. Su diseño de investigación fue prueba inicial - tratamiento - prueba final. El tratamiento, basado en el andamiaje, tuvo una duración de dos semanas y consistió en explicar los equivalentes de los conectores en urdu e inglés, en proveer suficientes ejemplos para mostrar su uso en la expresión escrita y en practicar los conectores en grupo, en parejas e individualmente. La prueba inicial y final eran iguales y contaban con tres tipos de ejercicios: rellenar espacios, opción múltiple y completar oraciones, cada uno con 10 reactivos. A continuación, se muestran ejemplos de los ejercicios recuperados de los anexos de los autores (Jabeen et al, 2021:246-247) con una traducción propia entre corchetes.

### (5) Rellenar espacios

*Susie refused to take part in the concert. \_\_\_\_\_, she changed her mind the next day.*

*[Susana rechazó participar en el concierto. \_\_\_\_\_, cambió de opinión al siguiente día.]*

En este ejercicio, los estudiantes deben completar la oración con un conector de contraste. Los autores no explican si consideran la puntuación para determinar si la respuesta es correcta o parcialmente correcta. Por ejemplo, *However* [Sin embargo] se ajusta a la puntuación de la oración al ubicarse entre un punto y una coma, mientras la pertinencia de *but* [pero] puede ser dudosa.

### (2) Opción múltiple

*Alice seems to be quite intelligent; \_\_\_\_\_, she often gets poor grades. (whereas / otherwise / nonetheless)*

*[Alicia parece ser muy inteligente; \_\_\_\_\_ con frecuencia obtiene bajas calificaciones.]*

En este ejercicio, los estudiantes deben elegir una de las tres opciones que aparecen entre paréntesis. Aunque los tres conectores son de contraste, se observa que solo uno se ajusta al contexto oracional: *nonetheless*.

### (3) Completar oraciones

George is an optimist. \_\_\_\_\_

[Jorge es optimista. \_\_\_\_\_ ]

En este último ejercicio, los estudiantes deben escribir una oración que contenga un conector adecuado para dar continuación a la oración precedente.

En la prueba inicial, los estudiantes obtuvieron bajos porcentajes de respuestas correctas en todos los ejercicios mostrando un poco de ventaja en el ejercicio de opción múltiple. En la prueba final, los promedios grupales de respuestas correctas se modificaron de la siguiente manera: de 38% a 69% en el ejercicio de rellenar espacios; de 41.6% a 75% en el ejercicio de opción múltiple; y de 31% a 63% en el ejercicio de completar oraciones. Según lo reportado, los participantes tuvieron una mejoría importante en el conocimiento de conectores a pesar de que el tratamiento tuvo una duración de únicamente dos semanas.

Autores como Polat (2020) y Fareh et al. (2020) han explorado el impacto de las tareas (*tasks*) en el desempeño de los estudiantes. Polat (2020) evaluó aspectos gramaticales - entre los que se incluían algunos conectores- y la comprensión lectora en inglés de 116 universitarios turcos por medio de pruebas de opción múltiple y de preguntas abiertas. Los resultados muestran diferencias significativas en los dos aspectos evaluados con mejores promedios grupales en el formato de opción múltiple.

Los participantes del estudio de Fareh et al. (2020) fueron 112 universitarios árabes. Los autores estaban interesados en descubrir si había una diferencia entre el reconocimiento y el uso de conectores en inglés. La prueba de reconocimiento se dividió en tres partes. La primera consistía en un ejercicio de 27 reactivos de opción múltiple donde los participantes debían elegir el conector que mejor completara la oración (parecido al ejemplo 2, también con tres opciones); la segunda parte incluyó 18 reactivos de opción múltiple que evaluaban el conocimiento de las funciones de los conectores (ver ejemplo 4 tomado de los autores); y en la tercera parte los participantes debían subrayar los conectores que encontraran en un párrafo. La sección de producción (uso) se dividió en dos partes. La primera contenía 18 oraciones que se debían completar con algún conector incluido en una lista que se encontraba al principio de la prueba; y la segunda parte trató de composiciones escritas. Los resultados de estos autores coinciden con los resultados de los últimos estudios expuestos aquí: las tareas de reconocimiento tuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas que las tareas de producción.

### (4) *Math was hard for me in high school. Likewise, it is hard in college.*

a. *explanation* b. *conclusion* c. *contrast* d. *comparison*

[*Se me dificultaban las matemáticas en la preparatoria. Igualmente, se me dificultan en la universidad (a. explicación, b. conclusión, c. contraste, d. comparación)*]

## 2.2. Sobre la retroalimentación digital

Investigadoras como Ferreira Cabrera y Blanco San Martín (2024), Pastor Cesteros y Cruz Piñol (2023) y Alonso-Bartol et al. (2025) han analizado el impacto de las herramientas digitales para apoyar el proceso de escritura en una LE de jóvenes

universitarios. A pesar de que sus poblaciones eran estudiantes de español como LE, aquí se retoman algunas de sus observaciones porque lo que nos interesa es identificar el potencial de las herramientas, especialmente cuando proveen retroalimentación.

Ferreira Cabrera y Blanco San Martín (2024) centraron su estudio en la evaluación de la plataforma *Mejora tu escritura* desde la perspectiva de 27 docentes que resolvieron una encuesta digital de 26 preguntas distribuidas en cinco secciones. Estas evaluaban los siguientes aspectos: 1. Capacidades de la plataforma, 2. Pantalla, 3. Lenguaje y contenidos usados en la plataforma, 4. Aprendizaje y 5. Comentarios. Aquí se destacan los resultados de la sección cuatro, donde más del 50% de los participantes evaluó con la calificación máxima todas las preguntas sugiriendo que el uso de la plataforma favorece el desarrollo de la habilidad escrita. Cabe señalar que las autoras sostienen que “Cada día el aprendizaje de lenguas maternas, segundas y extranjeras se vuelve más digital” (Ferreira Cabrera y Blanco San Martín, 2024: 20). Los autores de este artículo estamos de acuerdo con esa aseveración, especialmente si lo encaminamos hacia la autonomía en el aprendizaje, como lo hacen Pastor Cesteros y Cruz Piñol (2023), quienes hablan sobre la “posibilidad de aprender de manera autónoma sobre escritura académica a partir de los propios errores (si hay *feedback* correctivo o bibliografía para ampliar)” (Pastor Cesteros y Cruz Piñol, 2023:8)

Pastor Cesteros y Cruz Piñol (2023) realizan su estudio desde la perspectiva de 24 estudiantes, 12 con español como L1 y 12 con español como L2, cuya encomienda fue resolver un cuestionario. La investigación consiste en comparar las contribuciones de dos herramientas de ayuda automática (arText y Estilector) al desarrollo consciente de la escritura académica. En su revisión sobre el uso de herramientas con estos fines mencionan que arText es apropiado para el aprendizaje de conectores y que en aproximadamente 50% de los casos, los estudiantes asumen las observaciones hechas por la herramienta cuando se trata de extensión oracional y uso de conectores (no así cuando se trata de formas verbales y marcas de subjetividad). Asimismo, señalan tres puntos importantes con base en un metaanálisis de otros autores:

Desde un punto de vista diacrónico, debemos a Lillo Fuentes, Venegas y Lobos (2023) un artículo de metaanálisis en el que muestran que las evaluaciones automáticas (como las que aquí tratamos) han evolucionado desde puntuaciones fiables y concretas hacia una revisión basada en la retroalimentación; que es fundamental el papel de los docentes en el diseño de estas herramientas, pues son ellos quienes conocen de cerca la realidad didáctica; y que el apoyo que ofrecen es muy adecuado. (Pastor Cesteros y Cruz Piñol, 2023:7)

Su análisis comienza con la comparación de las herramientas antes citadas. De ahí, interesa destacar que tanto arText como Estilector revisan conectores y marcadores discursivos, explican el motivo del error/corrección y sugieren cómo corregir el error. Los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios fueron positivos hacia ambas herramientas, lo que concuerda con su revisión bibliográfica.

La última investigación que se revisa aquí en relación con retroalimentación digital y el español como LE es el estudio piloto de Alonso-Bartol et al. (2025). Estos autores comparan la recepción de la retroalimentación humana y por Inteligencia Artificial en tareas de escritura. Dividieron a sus 46 participantes en tres grupos: un grupo control

que recibió retroalimentación del instructor con codificaciones previamente acordadas (N=16), un grupo experimental que recibió retroalimentación de ChatGPT con *prompts* que imitaban las categorías usadas por los humanos (N=19) y otro grupo experimental que recibió retroalimentación de ChatGPT sin intervención humana (N=11). La comparación se realizó a través de encuestas pre y post trimestre y los resultados sugieren que la IA requiere instrucciones detalladas y específicas para dar retroalimentación de calidad. Se concluye que las instrucciones dirigidas a modelos de IA es un factor clave para garantizar su eficacia pedagógica.

En general, en los estudios revisados sobre retroalimentación digital en el área de español como LE se identifica que el apoyo brindado por las herramientas es útil, aunque también se advierte que el factor humano es esencial para obtener buenos resultados.

Ahora bien, en el área de inglés como LE, encontramos un poco más de divergencia en los resultados. Pourdana et al. (2021) investigaron el impacto de la retroalimentación correctiva enviada a través de WhatsApp para determinar si esta favorecía al uso correcto de conectores y si ese efecto se mantenía después de ocho semanas. Sus participantes fueron 42 estudiantes iraníes que estaban inscritos en un curso virtual de inglés en un instituto privado de idiomas (selección de grupo intacto). Ellos pertenecían a diferentes carreras universitarias no relacionadas con el estudio de la LE y su nivel de inglés era avanzado. Su encomienda era escribir un párrafo semanal de entre 150 y 200 palabras sobre diferentes temas preseleccionados por los investigadores. Previo a las entregas, los participantes recibieron instrucción explícita acerca de los conectores junto con un glosario en el que se podían apoyar cuando recibieran la retroalimentación digital, que consistía en marcar el error por medio de una abreviatura de la categoría de conector. Ejem: ADD= aditivo (acompañado una lista de conectores que cumplen esta función y la explicación de la misma). Cuando entregaban un párrafo, el docente-investigador señalaba el texto con el código apenas descrito y después de recibir este tipo de retroalimentación, los participantes debían corregir sus errores e intentar evitarlos en los siguientes textos. El análisis estadístico no mostró una mejoría significativa en el uso de conectores después de las ocho semanas de retroalimentación.

El caso que reportan Peungcharoenkun & Waluyo (2024) fue diferente. Estos investigadores querían descubrir qué tipo de retroalimentación -mediada y no mediada por tecnología- era más efectiva para mejorar la competencia escrita de 28 estudiantes tailandeses inscritos en un programa internacional de veterinaria. Optaron por un muestreo intencional y dividieron a los participantes en grupo control y grupo experimental. Ambos grupos recibieron retroalimentación de la/el docente tanto en modalidad oral como escrita, pero en el grupo control la retroalimentación oral fue grupal y la escrita fue en papel, mientras que en el grupo experimental ambos tipos de retroalimentación se dieron con soporte digital a través de writeabout.com. Los participantes tuvieron cuatro semanas de retroalimentación. Antes y después de estas, respondieron una prueba inicial y una final, que evaluaban diferentes aspectos relativos a la escritura como la coherencia y la cohesión y cuestiones gramaticales. En general, la comparación de pruebas muestra una mejoría estadísticamente significativa en el grupo experimental, más no en el grupo control. El estudio también indaga sobre

las preferencias de los estudiantes, quienes parecen disfrutar la precisión de la retroalimentación digital escrita siempre y cuando no necesiten mayor profundización en un tema; si este es el caso, se inclinan más por la retroalimentación oral presencial. Los resultados invitan a docentes e investigadores/as a pensar en enfoques flexibles.

Para terminar esta sección, cabe señalar que la retroalimentación digital no se limita a su efecto en el aprendizaje de lenguas. Existen estudios que exploran su impacto en el aprendizaje autorregulado (SRL, por sus siglas en inglés), como los estudios de Say et al. (2024) y el de Sauchelli et al. (2024) realizados con estudiantes de enfermería y psicología, respectivamente, ambos en contextos australianos. Say et al. (2024) compararon los efectos de la retroalimentación mínima (solo el puntaje obtenido) y la retroalimentación elaborada en pruebas de opción múltiple. Concluyen que, en su estudio, la retroalimentación mínima generó estados de incertidumbre que provocaron acciones autorreguladoras, como la formulación de preguntas indagatorias, pero también causó frustración en los participantes debido a la falta de claridad y dirección, lo que impactó negativamente en su motivación.

El estudio de Sauchelli et al. (2024) tuvo como objetivo explorar el impacto de la retroalimentación por medio de correos electrónicos en el desarrollo del aprendizaje autorregulado de estudiantes de primer año en un ambiente de aula invertida. Los resultados revelaron aumentos significativos en la parte motivacional del aprendizaje autorregulado tras la intervención.

### 3. Metodología

Como puede observarse en la revisión bibliográfica recién presentada, existe una mayor cantidad de investigaciones enfocadas en describir el conocimiento de conectores en inglés que en indagar sobre su desarrollo. Asimismo, existe una discusión actual sobre el papel de la retroalimentación digital. Con base en esas consideraciones, este trabajo se orienta a responder las siguientes preguntas: i) ¿Qué categoría de conectores identifican mejor los estudiantes: adición, contraste, secuencia, resultado o resumen?, ii) ¿La retroalimentación en línea puede ayudar a tener un mejor conocimiento de conectores a corto y mediano plazo? y iii) ¿Qué conectores de cada categoría son más y menos conocidos por los participantes?

#### 3.1. Participantes

En este estudio participaron de manera voluntaria 44 estudiantes universitarios que cursaban una licenciatura relacionada con la enseñanza de inglés como lengua extranjera pertenecientes a dos universidades públicas, una en Honduras y una de México, denominadas en lo subsecuente Universidad A y B. Se cuenta con el consentimiento informado de todos ellos, así como con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad B, en la que se inscribe este proyecto de investigación. Todos los participantes cursaban el 4º año de su licenciatura. Ver distribución en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de participantes.

UNIVERSIDAD	NÚM. PARTICIPANTES	EDAD PROMEDIO	GÉNERO	
			Fem.	Masc.
A	23	23.1 años	18	5
B	21	22.3 años	17	4
<b>TOTAL</b>	44	22.7 años	35	9

Debido a que los participantes debían ser estudiantes universitarios especializándose en inglés como LE, se usó un muestreo intencional de grupo intacto -al igual que en el estudio de Pourdana et al. (2021)- con base en que es aceptado en investigaciones educativas incluso de diseño experimental, según Griffe (2018:60). Esta decisión se tomó a sabiendas de que una desventaja de este tipo de muestreo es que no representa a la población entera y, por lo tanto, sus resultados no son generalizables. Otra decisión metodológica se tomó a raíz del reducido número de participantes de cada institución: no fueron asignados a grupo control y grupo experimental, teniendo como resultado un diseño pretest-postest de un solo grupo (Griffe, 2018:81). Considerando estas decisiones, el presente trabajo es pre-experimental.

También es importante señalar que no se cuenta con una medida estandarizada del nivel de competencia lingüística en inglés de los participantes por las diferencias entre las universidades participantes. Sin embargo, antes de iniciar la intervención, se les administró un cuestionario de conocimiento y exposición al inglés como LE donde ellos, con ayuda de unos parámetros, se ubicaban en un nivel de acuerdo con su autopercepción. En el caso de la universidad A, 16 de 23 estudiantes respondieron el cuestionario y 12 de estos (75% de la muestra) se colocaron en nivel B1; tres en nivel B2 (19%) y solo un estudiante en nivel C1 (6%). De la universidad B, 20 de 21 participantes contestaron dicho cuestionario. Cuatro de ellos se perciben en el nivel B1 (20%), 13 en el nivel B2 (65%) y tres en el nivel C1 (15%). Como se puede observar, el nivel inicial auto percibido de los participantes es mayor en la universidad B que en la universidad A.

### 3.2. Instrumentos

La recolección de datos consistió, en primer lugar, en la administración de un cuestionario de conocimiento y exposición al inglés como LE en versión electrónica. Este cuestionario incluía 15 preguntas y recogía i) información demográfica como edad, sexo, país de origen y lengua(s) maternas(s); ii) información sobre escolarización que incluya instrucción formal en inglés. Aquí, las/los participantes podían elegir hasta cinco opciones: preescolar, educación primaria, educación secundaria, preparatoria o educación media superior, y educación superior o universidad; iii) medios ajenos a la escuela en la que reciben exposición del inglés. Se les dieron 10 opciones como televisión, redes sociales, videojuegos, lectura por placer, etc., y la posibilidad de incluir otra(s) respuestas(s); iv) se solicitó su autopercepción sobre el tiempo que calculan usar el inglés diariamente dentro y fuera del aula, así como su autoevaluación de su nivel general de inglés y en cada una de las habilidades macro en esta lengua. Finalmente se solicitó información sobre v) sus motivaciones para aprender inglés y sus experiencias de vida con relación al uso del idioma; p.e. viajes largos o cortos y cómo se sienten al usar la LE en esas situaciones (la versión en papel del cuestionario se encuentra en el Anexo 1).

Posteriormente, los participantes respondieron en varias semanas consecutivas siete pruebas en línea realizadas por *Google Forms* de 40 reactivos de opción múltiple cada una. Veinte reactivos evaluaban las siguientes categorías de conectores del inglés: adición, contraste, secuencia, resultado y resumen con cuatro reactivos de cada tipo, mientras que los veinte reactivos restantes evaluaban el conocimiento de palabras derivadas en inglés. Las categorías de conectores a evaluar se tomaron de la

clasificación de Burneikaitė (2009), eligiendo cinco de las nueve categorías propuestas por la autora, quien incluye también conectores de actitud, concesión, ejemplificación y reformulación.

El orden de los 40 reactivos, así como de las cuatro opciones para cada uno de ellos se aleatorizaba cada vez que se accedía a una prueba y cada prueba se resolvía en un tiempo límite de 30 minutos dentro del aula. Las oraciones que los participantes debían completar con la respuesta correcta no excedían 10 palabras de longitud y se elaboraron con lenguaje sencillo; es decir, se evitó el uso de lenguaje técnico, poco frecuente o especializado en un área de conocimiento. Cada una de las pruebas fue sometida a pilotaje para evitar problemas de errores en los reactivos. Para el análisis, solo se tomaron en cuenta los datos de aquellas personas que resolvieron un mínimo de cinco pruebas.

### 3.3. Procedimiento

Debido a que las universidades participantes llevan distinto calendario escolar, la recolección de datos de la universidad A se realizó entre el 28 de mayo y el 18 de agosto de 2024, mientras que el levantamiento de datos de la universidad B se realizó entre el 05 de agosto y el 28 de octubre de 2024.

Las pruebas en línea tenían una separación de aplicación de alrededor de una semana a excepción de la prueba 7 que, al considerarse prueba final retrasada, se aplicó aproximadamente seis semanas después de la prueba 6 para identificar si existe retención de conocimiento. Las pruebas 1 (inicial), 6 (final) y 7 (retrasada) contenían los mismos reactivos. Debido a que este artículo se concentra en describir únicamente el conocimiento de conectores, el análisis de fiabilidad de las pruebas se realizó considerando solamente los 20 reactivos de cada prueba que evaluaban ese constructo. La consistencia interna de las pruebas se calculó mediante el Alpha de Cronbach. Los resultados indican, en general, una consistencia aceptable. Los resultados se desglosan de la siguiente manera: prueba 1 ( $\alpha = 0.653$ ;  $N=40$ ); prueba 2 ( $\alpha = 0.753$ ,  $N=41$ ); prueba 3 ( $\alpha = 0.713$ ,  $N=39$ ); prueba 4 ( $\alpha = 0.822$ ,  $N=43$ ); prueba 5 ( $\alpha = 0.679$ ,  $N=43$ ); prueba 6 ( $\alpha = 0.781$ ,  $N=43$ ) y prueba 7 ( $\alpha = 0.793$ ,  $N=42$ ).

Se intentó controlar un efecto de práctica o de memoria entre las pruebas 1, 6 y 7. En el estudio de Jabeen et al. (2021) hubo dos semanas de tratamiento que dividieron la aplicación de la prueba inicial y final; en este estudio se dieron aproximadamente cinco semanas de separación entre la prueba 1 y 5 y aproximadamente seis semanas de separación entre la prueba 6 y 7, además de la aleatorización de reactivos y opciones ya comentada en la totalidad de las pruebas. Las pruebas 2 a 5 contaban con una retroalimentación muy sencilla, considerada como tratamiento- (ver ejemplo 5).

(5) \_\_\_\_\_ the situation, we're in big trouble.

- a) To sum up
- b) Therefore
- c) What is more
- d) Nevertheless

Si un participante elegía una respuesta incorrecta, la plataforma enviaba un comentario para indicar el tipo de conector requerido, más no la respuesta correcta, Ejemplo: *Connector required: summary*.

Los resultados de las pruebas de conectores se analizaron con ayuda del paquete estadístico SPSS 25 y Excel.

## 4. Resultados

### 4.1. Categorías de conectores

Este análisis consideró el promedio alcanzado por los participantes durante las siete pruebas en línea en las cinco categorías de conectores. Los resultados oscilan entre el 7.0 y 9.32 en una escala de 0 a 10; es decir se muestra un conocimiento que fluctúa de medio alto a alto. La comparación de medias realizado a través de un análisis de varianza (ANOVA) no arrojó diferencias significativas entre categorías de conectores ( $F(4,30)=2.6418$ ,  $p=0.053$ ,  $F_{crítico}=2.6896$ ); es decir, no se puede afirmar que los participantes conocen mejor una categoría que otra. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en los promedios de cada categoría de conector entre las universidades A y B (adición:  $F(1,286)=10.852$ ,  $p<0.05$ ; contraste:  $F(1,286)=43.768$ ,  $p<0.05$ ; secuencia:  $F(1,286)=7.832$ ,  $p<0.05$ ; resultado:  $F(1,286)=18.393$ ,  $p<0.05$ ; resumen:  $F(1,286)=42.531$ ,  $p<0.05$ ). Este resultado se corrobora comparando la media de la calificación total de los grupos, donde los resultados de los participantes de la universidad B alcanzan un promedio significativamente mayor a los resultados de los participantes de la universidad A ( $F(1,286)=54.436$ ,  $p<0.05$ ). Los promedios en cada categoría de conector se pueden observar en el Gráfico 1.

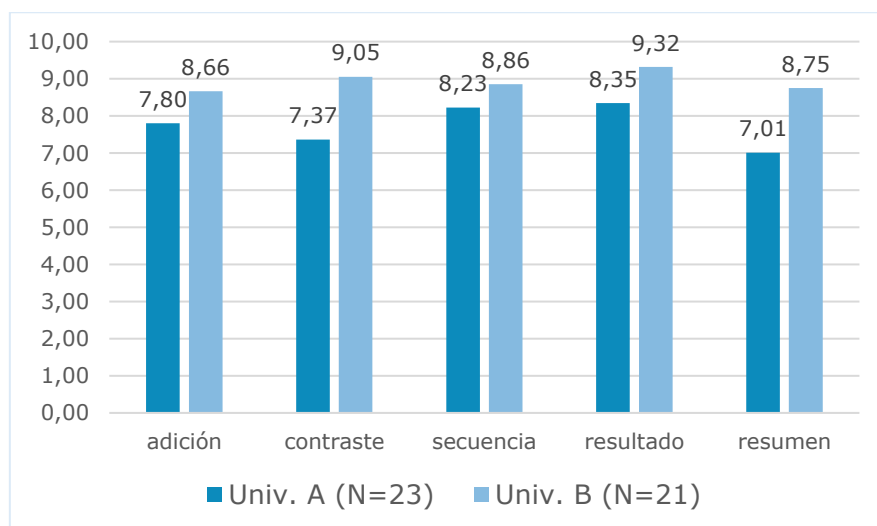


Gráfico 1. Promedio de siete pruebas en línea sobre el conocimiento de distintas categorías de conectores (N=44) (escala 0-10).

El Gráfico 1 muestra que los promedios de los participantes de la universidad A oscilan entre 7.01 y 8.35, mientras que los promedios de los participantes de la universidad B oscilan entre 8.86 y 9.32. Las diferencias significativas se encuentran entre barras de distintos colores, más no entre barras del mismo color. Debido al limitado número de participantes, los siguientes análisis se realizan con los datos de ambas universidades (N=44) con el fin de obtener resultados más robustos.

### 4.2. Comparación de resultados de la prueba inicial, final y retrasada

Para identificar si los ejercicios con retroalimentación en línea tuvieron efecto, se compararon las medias de la prueba inicial contra las medias de la prueba final y la retrasada. En ambas comparaciones se observa un aumento respecto a la prueba inicial. Los análisis ANOVA de medidas repetidas arrojan una diferencia significativa entre la prueba inicial y final ( $F(1,38)= 17.003, p<0.05$ ) con un tamaño del efecto alto ( $\eta^2=.309$ ) e, igualmente, la diferencia entre la prueba inicial y la retrasada resulta significativa ( $F(1,36)= 9.282, p<0.05$ ) con un efecto de tamaño alto ( $\eta^2=.205$ ). Estos resultados sugieren que las calificaciones no solo mejoran al finalizar el tratamiento, sino que se mantienen varias semanas después. No se encontró diferencia significativa entre la prueba final y la prueba final retrasada. La estadística descriptiva se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadística descriptiva (escala 0-10).

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. ESTÁNDAR
<b>PRUEBA INICIAL</b>	40	5.0	10.0	7.837	1.4160
<b>PRUEBA FINAL</b>	43	5.0	10.0	8.488	1.5488
<b>PRUEBA RETRASADA</b>	39	4.5	10.0	8.526	1.4598
<b>N VÁLIDO (POR LISTA)</b>	36				

La tabla 2 muestra una mejoría de 0.651 puntos entre la prueba inicial y final (7.837 vs 8.488 de promedio grupal) y una mejoría de 0.689 puntos entre la prueba inicial y la final retrasada (7.837 vs 8.526 de promedio grupal). El número de personas varía en cada prueba debido a las personas ausentes el día de aplicación de estas.

Es interesante ver que la muestra se va tornando más homogénea al paso del tiempo logrando una menor dispersión de conocimiento en las categorías de conectores hacia el final del tratamiento como se muestra en el Gráfico 2.

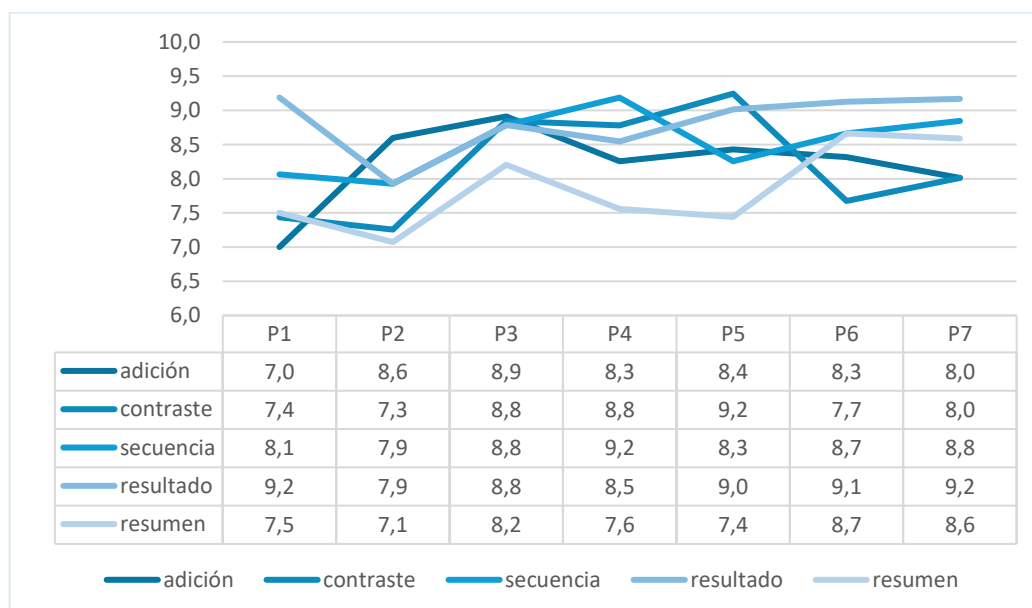


Gráfico 2. Promedio grupal de conectores en las siete pruebas (N=44).

En la figura 2 se observa que, a pesar de que el conocimiento no se desarrolla de manera lineal ascendente, existe un progreso aun cuando se presentan diferentes palabras o frases para evaluar las categorías de conectores (ver palabras incluidas para evaluar cada categoría en la sección 4.3).

### 4.3. Dominio de conectores

Finalmente, se analizó el porcentaje de respuestas correctas de los reactivos que medían el conocimiento de cada tipo de conector. Las categorías de adición y contraste fueron evaluadas con 10 conectores distintos cada una; la categoría de secuencia con ocho conectores; y las categorías de resultado y resumen con seis conectores cada una. En los gráficos 3 y 4 se muestra el promedio alcanzado en las pruebas 1 a 5; es decir, el periodo que abarca la prueba inicial más el tratamiento en cada categoría de conector. En este análisis no se considera el promedio de la prueba final (6) y la prueba final retrasada (7) para no favorecer los porcentajes de algunos reactivos por repetición. El gráfico 3 abarca los reactivos de las categorías de adición y contraste. Se puede apreciar que *and* y *but* obtienen el mayor (o total) porcentaje de respuestas correctas y que solo un conector de contraste (*still*) obtiene un porcentaje de respuestas correctas menor a 7.0

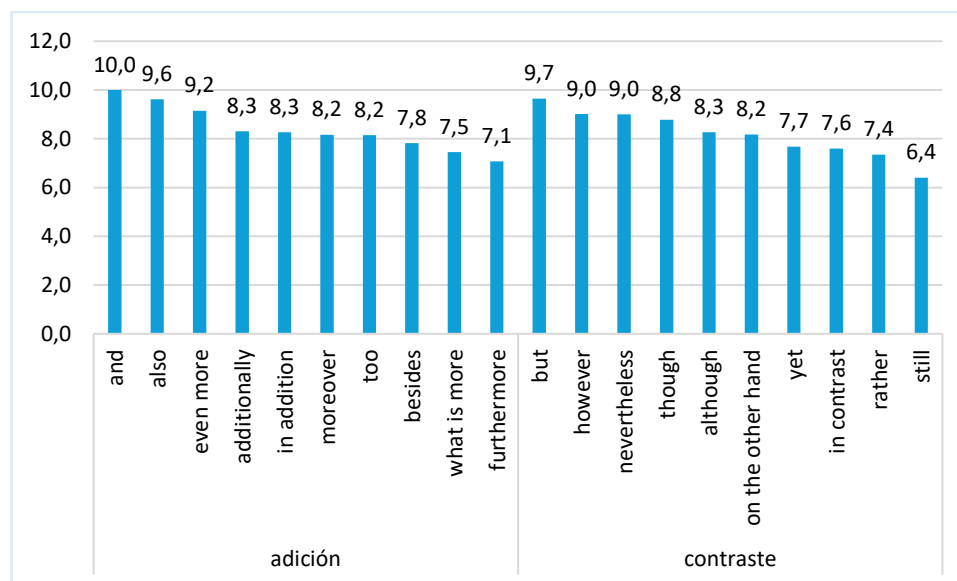


Gráfico 3. Promedio grupal (N=44) de respuestas correctas en conectores de adición y contraste.

El gráfico 4 muestra los promedios en las categorías de secuencia, resultado y resumen. Se observa que los conectores de secuencia temporal resultan fáciles para el grupo de hispanohablantes estudiado probablemente por su equivalencia entre la lengua materna y la lengua extranjera (primero/*first (of all)*; segundo/*secondly*; luego/*then, next, later*; finalmente/*finally*). Hubo tres conectores con un porcentaje de respuestas correctas menor a 7.0, uno de secuencia (*to begin with*) y dos de resumen (*summing up* y *as a whole*). De hecho, los conectores de resumen son los que obtienen el menor porcentaje de respuestas correctas respecto a las otras cuatro categorías, pero, en general, los gráficos muestran porcentajes de conocimiento altos y equilibrados.

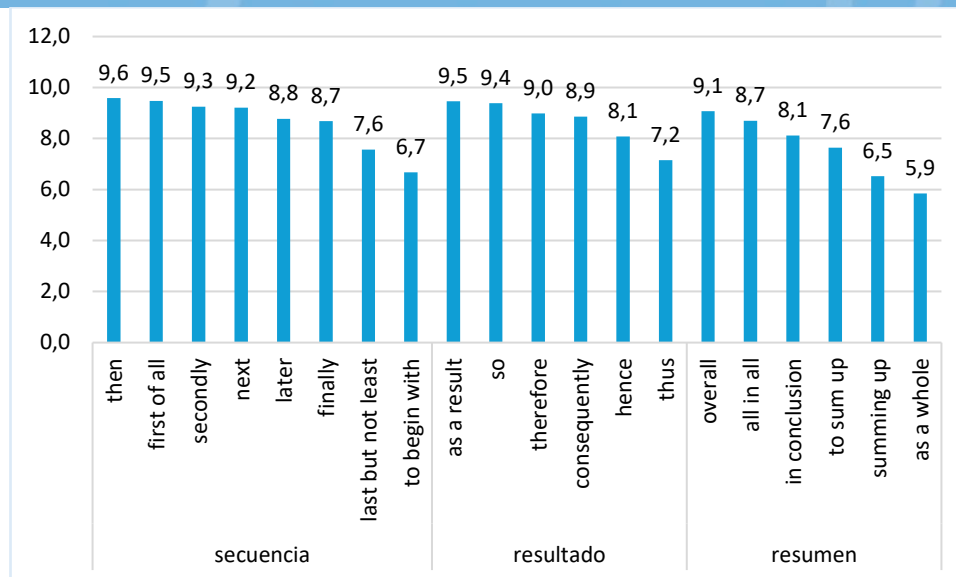


Gráfico 4. Promedio grupal (N=44) de respuestas correctas en conectores de secuencia, resultado y resumen.

De los cuarenta conectores evaluados, los menos conocidos por la muestra de participantes son *what is more* y *furthermore* en la categoría de adición; *rather* y *still* en la categoría de contraste; *to begin with* en la categoría de secuencia; *thus* en la categoría de resultado; *summing up* y *as a whole* en la categoría de resumen. En todos ellos (ocho en total), el porcentaje de respuestas correctas es igual o menor a 75%.

## 5. Discusión

Este estudio tuvo como objetivos: i) reconocer qué categoría de conectores se identifican mejor entre adición, contraste, secuencia, resultado y resumen; ii) identificar si la retroalimentación en línea puede impactar positivamente en el aprendizaje y iii) identificar qué conectores de cada categoría conocen mejor un grupo de universitarios que se especializan en el estudio de la lengua inglesa. Para tal efecto, se estructuró el análisis en tres partes: por categoría, por prueba y por reactivo. Sólo en el primer análisis se subdividió la muestra en dos grupos: uno constituido por participantes de la universidad A y otro con participantes de la universidad B.

El primer análisis no arrojó diferencias significativas en el conocimiento de categorías de conectores, aunque se encontró una diferencia significativa entre grupos de participantes: los pertenecientes a la universidad B obtuvieron mejores resultados que los pertenecientes a la universidad A. Esto puede deberse a la cantidad y calidad de exposición al inglés tanto en el aula como fuera de ella en toda su experiencia de vida, así como a la demanda actual de tareas académicas en la lengua extranjera, entre otros factores. Además, este resultado coincide con el nivel inicial de la LE auto percibido por los participantes: los de la universidad A reportaron menor dominio en inglés que los de la universidad B. A pesar de la diferencia encontrada, se observa que los promedios de los participantes de ambas universidades son medio altos o altos. El promedio de aciertos en las cinco categorías de conectores de los participantes de la universidad A fue de 78% mientras que el de la universidad B fue de 89%. Sería interesante comparar estos resultados con los de otras poblaciones con menor exposición al inglés e inclusive de otros niveles académicos replicando el tipo de retroalimentación aquí usada.

Para abordar el segundo objetivo, se realizaron comparaciones de medias entre la prueba inicial y final, así como entre la prueba inicial y prueba final retrasada. Ambas comparaciones sugieren que hubo una ganancia de conocimiento. El promedio de la muestra entera en la identificación de conectores comenzó en 78% y, tanto en la prueba final como en la prueba final retrasada incrementó a 85% lo que indica que el conocimiento no sólo aumentó, sino que se mantuvo después de varias semanas, apuntando a un beneficio a corto y mediano plazo. Por supuesto, es difícil afirmar que este cambio es resultado únicamente del tratamiento de retroalimentación digital aquí propuesto ya que los participantes continuaron usando el idioma inglés en su vida diaria, pero refleja lo que realmente pasa en el aula (de hecho, en dos aulas en países distintos). Esto es valioso porque es la manera en la que los docentes vemos el desarrollo de nuestro estudiantado: nosotros no controlamos todo lo que sucede alrededor de ellos/ellas; sino que buscamos estrategias que les puedan servir para progresar en su conocimiento.

Derivado del segundo objetivo se destacan dos cuestiones referentes al tipo de retroalimentación usada en este estudio. Una ventaja, quizá la más importante en términos educativos, es que no provee la respuesta correcta, sino que invita a los estudiantes a repensar sus contestaciones al señalar la categoría de conector requerida en el contexto oracional. Esta manera de dar retroalimentación difiere de la ofrecida por las herramientas revisadas en el estudio de Pastor Cesteros y Cruz Piñol (2023), que explican el motivo del error y cómo corregirlo. En el presente estudio, la retroalimentación otorgada por la plataforma (*Google Forms*) sólo explicaba el motivo del error y ese aspecto fue previsto por el equipo de investigación durante la creación de las pruebas. Es importante señalar esto último porque coincide con la recomendación de usar la IA con asistencia humana para tener mayor éxito en tareas de aprendizaje (Alonso-Bartol et al., 2025) y porque una retroalimentación que oriente, pero no resuelva puede ser una mejor opción para promover la autonomía del estudiantado, sin olvidar que debemos explorar en qué tipo de tareas y con qué poblaciones funciona. Por ejemplo, Pourdana et al. (2021), quienes señalaban el error en textos escritos con la abreviatura de la categoría de conector requerida, no encontraron mejoría significativa en textos posteriores a ocho semanas de retroalimentación.

Otra ventaja es que las tareas de opción múltiple y este tipo de retroalimentación no requieren mucho tiempo de preparación y evaluación por parte del profesorado ni mucho tiempo de resolución por parte del estudiantado, lo que las convierte en una buena opción para promover el conocimiento de algunos aspectos de la lengua meta. Además, es posible que los estudiantes la disfruten, como los participantes en el estudio de Peungcharoenkun & Waluyo (2024), quienes manifestaron una preferencia a la retroalimentación digital por su precisión, pero se inclinan a la retroalimentación oral cuando requieren mayor elaboración en un tema. Debemos notar que tanto digital como presencialmente, se puede dar una retroalimentación muy escasa (p.e. correcto/incorrecto o la obtención de un puntaje); una retroalimentación media como la aquí propuesta, o una retroalimentación extendida (p.e. una explicación del por qué algo se considera un error en un contexto determinado). En tareas de opción múltiple, como las usadas en este estudio, proponemos la retroalimentación media porque,

además de la ventaja de hacer pensar al estudiantado, es una retroalimentación que puede automatizarse -a diferencia de la extendida- y puede evitar frustración del estudiantado como en el estudio de Say et al. (2024) por falta de claridad.

Por último, en este estudio se indagó sobre el dominio de los participantes en los tipos de conectores. Se recuerda a la /el lector que este análisis se realizó considerando la prueba inicial y las cuatro pruebas de tratamiento sin tomar en cuenta los resultados de la prueba final y la final retrasada para evitar un sesgo de aprendizaje por repetición.

Los resultados de esta población de estudiantes mexicanos y hondureños sugieren un mayor conocimiento de conectores frecuentes y simples (ejem: *and*, *but*, *then*). Esto coincide con hallazgos de estudios de los últimos 10 años realizados con poblaciones de diversas nacionalidades como Malasia, Corea y Libia donde se ha identificado una predilección hacia el uso de los conectores *and*, *but* y *however* (Mohammed, 2015; Yeom, 2016 y Alkhboli, 2021 en Valaei Bakhshayesh, 2023). El estudio de Valaei Bakhshayesh (2023), basado en el análisis de 10 ensayos de universitarios omaníes, reitera esta preferencia. La autora encontró mayor uso de los conectores *and*, *because*, *in conclusion*, *but* y *while* para las categorías de adición, causalidad, resumen, contraste y temporalidad, respectivamente.

La evaluación del dominio de los conectores en inglés como LE por medio de diferentes tareas es un tema que se debe seguir investigando. No se debe perder de vista que, en narraciones, los estudiantes tienen la libertad de usar correcta o incorrectamente una gran variedad de conectores, mientras que las pruebas de opción múltiple, al contener un número limitado de conectores, proporcionar un contexto y proveer las respuestas, suelen estar más enfocadas en la precisión de uso que en el repertorio de vocabulario. Por su naturaleza, las pruebas de opción múltiple pueden sobreestimar el conocimiento de los participantes, razón por la que se sugiere comparar este tipo de tareas controladas con tareas libres orales o escritas aplicadas a la misma población. Si se decide explorar este u otro aspecto de la escritura por medio de textos escritos, el profesorado debe igualmente pensar en el tipo de retroalimentación que brindará al estudiantado pues, independientemente de su modalidad o extensión, la retroalimentación debe darse para promover el aprendizaje y motivar al estudiantado. Recordemos que, según Sauchelli et al. (2024), esta puede impactar positivamente en el aprendizaje autorregulado, una cualidad muy deseable en todos los niveles educativos.

Volviendo a las pruebas de opción múltiple, los resultados obtenidos en este estudio son mejores que los obtenidos por Jabeen et al. (2021), quienes reportan un aumento de 41.6% a 75% de aciertos en ejercicios de opción múltiple y manifiestan que este tipo de ejercicio es el menos complicado para los estudiantes, pues en lugar de producir, los estudiantes sólo deben reconocer la respuesta correcta. También debe considerarse la distancia entre la lengua materna y la lengua extranjera, que es mayor entre urdu e inglés que entre español e inglés. Otra diferencia del instrumento creado para este estudio y el de Jabeen et al. (2021) es que mientras ellos daban tres opciones de un solo tipo de conector por reactivo (p.e. contraste), en el presente estudio se dieron cuatro opciones de distintas categorías de conectores por reactivo (p.e. contraste, secuencia, resultado y adición).

Los resultados de este estudio muestran un posible efecto de facilitación cuando los conectores son cognados o tienen equivalencia con el español (ejem. *as a result* / como resultado) en línea con los hallazgos de Faya-Cerqueiro & Macho-Harrison (2022), quienes identificaron transferencia lingüística de la lengua materna a la LE especialmente con el par *but*-pero.

A pesar de que los ejercicios de opción múltiple no arrojan información sobre la producción de los estudiantes, el equipo de investigación de este estudio consideramos que son valiosos por su objetividad y posibilidad de aplicación a grandes grupos. El formato de opción múltiple permite una o varias respuestas correctas, pero siempre controladas por quienes crean la prueba. Esto contrasta con ejercicios de rellenar espacios o completar oraciones (ver ejemplos 1 y 3) donde las respuestas pueden ser muy variadas, impactando en la complejidad para evaluar. La revisión de estudios previos de Polat (2020) coincide con estas ventajas del formato de opción múltiple señalando su factibilidad, confiabilidad y objetividad en la evaluación. Independientemente del formato de la(s) pruebas(s), es necesario un pilotaje y realizar las adecuaciones necesarias. Ya se ha discutido aquí a propósito del ejemplo (1) que hasta la puntuación puede afectar en la resolución de las pruebas.

Algunas implicaciones pedagógicas derivadas de este estudio son que debemos enseñar una gran variedad de conectores a nuestros estudiantes para que tengan un vocabulario más amplio y superen el uso de conectores comunes como *and*, *but* y *then*; que debemos considerar varias tareas para promover el *aprendizaje* de algunos aspectos de la lengua y que podemos  *echar* mano de la tecnología para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una retroalimentación oportuna y formas de evaluación que apunten a la autonomía del estudiantado.

### Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto “Desarrollo del lenguaje académico de estudiantes universitarios con formación en inglés como Lengua Extranjera (LE)” aprobado en la convocatoria FONFIVE-UAQ 2024 con número de registro FLL202405. Agradecemos a la Universidad Autónoma de Querétaro por el financiamiento interno destinado a este estudio.

### Referencias bibliográficas

- Alonso-Bartol, Ana Ruiz, Garabaya-Casado, Erik, & Sánchez-Gutiérrez, Claudia. (2025). Beginner Spanish student experiences with AI and teacher written corrective feedback: an exploratory study. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (23), 161-196. <https://doi.org/10.17345/rile23.4177>
- Alghamdi, Emad A. (2014). Discourse markers in ESL personal narrative and argumentative papers: a qualitative and quantitative analysis. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(4), 294-305.

- Burneikaitė, Nida (2009). Metadiscourse connectors in linguistics MA theses in English L1 & L2. *Kalbotyra*, 61(3), 36-50.
- Carrió-Pastor, María Luisa (2021). The assessment of metadiscourse devices in English as a foreign language. *Assessing Writing*, 50, 100560. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100560>
- Carrió-Pastor, María Luisa (2022). Teaching Multimodal Metadiscourse in English for Academic Purposes. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 65, 1-19. <https://doi.org/10.4000/lidil.10575>
- Daminova, Elvira Rafaelevna, Tarasova, Veronika Vladimirovna, & Kirpichnikova, Anna Andreevna (2017). Academic writing as a key component of academic literacy. *Turkish Online Journal of Design, Art & Communication*, (special edition), 698- 703. doi: 10.7456/1070ASE/070
- Errázuriz Cruz, María Constanza (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *ONOMÁZEIN*, 30, 217-236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Fareh, Shehdeh, Jarad, Najib, & Yagi, Sane (2020). How well can Arab EFL learners adequately use discourse markers. *International Journal of Arabic-English Studies*, 20(2), 85-98.
- Faya-Cerqueiro, Fátima, & Macho-Harrison, Ana Martín (2022). Uso de conectores en la redacción de textos argumentativos: Comparación entre L1 y L2. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2), 1-21.
- Ferreira Cabrera, Anita Alejandra, & Blanco San Martín, Lorena (2024). Evaluación por parte del profesorado de español de una plataforma para mejorar la habilidad escrita. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 18(36). doi: 10.26378/rnlael1837589
- Fraser, Bruce (2013). Combinations of contrastive discourse markers in English. *International Review of Pragmatics*, 5(2), 318-340.
- Ghanbari, Nasim, Dehghani, Tahereh, & Shamsaddini, Mohammad Reza (2016). Discourse markers in academic and non-academic writing of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(7), 1451-1459.
- Ghasemi, Mohsen (2013). An investigation into the use of cohesive devices in second language writings. *Theory and practice in language studies*, 3(9), 1615-1623. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.9.1615-1623>
- Griffe, Dale T. (2018). *An Introduction to Second Language Research Methods. Design and Data*. 2nd ed. TESL-EJ Publications.
- Hyland, Ken, & Jiang, Feng (2022). Metadiscourse across languages and genres: An overview. *Lingua*, 265, 1-20.
- Jabeen, Ismat, Hameed, Ansa, & Habib Shah, Akhtar (2021). Operative use of sentence connectors in English writing skills: An experimental study based on the scaffolding technique. *The Asian ESP Journal*, 17(2), 231-248.

- Mur-Dueñas, Pilar (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of pragmatics*, 43(12), 3068-3079. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.002>
- Pastor Cesteros, Susana, & Cruz Piñol, Mar (2023). Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos: arText y Estilector. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17(35). <https://doi.org/10.26378/rnlael1735555>
- Petchprasert, Anongnad (2013). A study of cohesive markers used in L1 and L2 essay writing: Translation versus direct composition. *3L. Language, Linguistics, Literature. The Southeast Asian Journal of English Language Studies* 19(1), 19-33.
- Peungcharoenkun, Tipaya, & Waluyo, Budy (2024). Writing pedagogy in higher education: The efficacy of mediating feedback with technology. *Reading & Writing* 15(1), a487. <https://doi.org/10.4102/rw.v15i1.487>
- Polat, Murat (2020). Analysis of multiple-choice versus open-ended questions in language tests according to different cognitive domain levels. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 76-96.
- Pourdana, Natasha, Nour, Payam, & Yousefi, Fariba (2021). Investigating metalinguistic written corrective feedback focused on EFL learners' discourse markers accuracy in mobile-mediated context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00111-8>
- Sauchelli, Isabella, Heath, Georgina, Richardson, Amanda, Lewis, Sally, & Lim, Lisa-Angelique (2024). You've got mail: A technology-mediated feedback strategy to support self-regulated learning in first-year university students. *Student Success*, 15(1), 11-21. <https://doi.org/10.5204/ssj.2825>
- Say, Richard, Visentin, Denis, Saunders, Annette, Atherton, Iain, Carr, Andrea, & King, Carolyn (2024). Where less is more: Limited feedback in formative online multiple-choice tests improves student self-regulation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1), 89-103.
- Valaei Bakhshayesh, Elnaz (8-9 marzo de 2023). *The Use of Cohesive Conjunctions in Omani ESL Students' Essays* [Presentación publicada]. En Proceedings of the 22nd Oman International ELT Hybrid Conference. The 21st century language classroom: Challenges & opportunities. Universidad Sultán Qaboos, Omán.

## Anexos

### **ANEXO I. Cuestionario de conocimiento y exposición al inglés como lengua extranjera.**

Estimado/a participante,

Gracias por su colaboración en este estudio. Su aporte es fundamental para ayudarnos a comprender mejor el proceso de escritura de estudiantes universitarios con formación en inglés como lengua extranjera (LE). A continuación, encontrará preguntas relacionadas con información biográfica y su historial de aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera. Por

favor, lea cuidadosamente cada pregunta y seleccione la respuesta que mejor se ajuste a su experiencia. La duración aproximada del cuestionario es de 6 minutos.

1. Nombre \_\_\_\_\_
2. Edad:
  - a) Entre 18 y 20 años
  - b) Entre 21 y 24 años
  - c) 25 años o más
3. Sexo
  - a) Masculino
  - b) Femenino
  - c) No binario
  - d) Prefiero no decir
4. País de origen
  - a) México
  - b) Honduras
  - c) Otro (especifique) \_\_\_\_\_
5. Lengua materna
  - a) Español
  - b) Una lengua diferente al español (especifique) \_\_\_\_\_
  - c) Español y otra (especifique) \_\_\_\_\_
6. Marque las opciones de los niveles educativos en los que ha recibido instrucción formal en inglés, aunque sea por pocas horas a la semana.
  - a) Preescolar
  - b) Educación primaria
  - c) Educación secundaria
  - d) Preparatoria (educación media superior)
  - e) Universidad
7. Marque las opciones con las que también ha recibido exposición al inglés fuera de la escuela.
  - a) Instituto de idiomas
  - b) Clases particulares
  - c) Hogar
  - d) Amigos de mi nacionalidad
  - e) Vecinos/amigos/comunidad/trabajo/pareja de nacionalidad extranjera en interacciones cara a cara
  - f) Televisión (películas, series, youtube, documentales, etc.)
  - g) Redes sociales, chats, mensajería o correos electrónicos
  - h) Lectura por placer
  - i) Videjuegos
  - j) Música, podcasts, etc.
  - k) Otra(s) (especifique) \_\_\_\_\_
8. Calcule el tiempo aproximado en el que usa el idioma inglés diariamente en la actualidad considerando su tiempo en la universidad:
  - a) 10% o menos
  - b) 20-40 %
  - c) 50-70%
  - d) 80% o más
9. Califique su nivel general de inglés con base en los descriptores a continuación:

**A1:** Comprendo y utilizo expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puedo presentarme a mí

mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre mi domicilio, mis pertenencias y las personas que conozco.

**A2:** Puedo comunicarme en tareas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Puedo describir en términos sencillos aspectos de mi pasado y mi entorno.

**B1:** Comprendo los puntos principales de textos claros si tratan sobre cuestiones que me son conocidas (trabajo, estudio, pasatiempos). Puedo desenvolverme en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje donde se utiliza el inglés como lengua oficial. Puedo describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente mis opiniones o explicar mis planes.

**B2:** Entiendo las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos. Puedo relacionarme con hablantes nativos del inglés con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo. Puedo producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales.

**C1:** Comprendo una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia. Me expreso de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puedo hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puedo producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad.

**C2:** Comprendo con facilidad prácticamente todo lo que escucho o leo. Puedo expresarme espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que me permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

\*Tomado y adaptado de Common European Framework for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.

- a) A1
- b) A2
- c) B1
- d) B2
- e) C1
- f) C2

10. Califique sus habilidades en el idioma inglés utilizando los descriptores a continuación:

- a. **Básico:** Mi conocimiento en esta área es muy limitado, y me siento inseguro/a al usarlo.
- b. **Pre-intermedio:** Mi comprensión en esta área es básica y mi capacidad limitada, necesito mejorar significativamente.
- c. **Intermedio:** Mis habilidades en esta área son moderadas y puedo desenvolverme en situaciones cotidianas, pero todavía necesito mejorar para ser completamente competente.
- d. **Intermedio alto:** Mi nivel de habilidad en esta área es bueno, y me siento cómodo/a utilizándola, pero todavía hay margen para mejorar.
- e. **Avanzado:** Mi conocimiento en esta área es excepcional y soy altamente competente en ella. No necesito mejorar significativamente.

10.1 Comprensión auditiva

- a) Básico, b) Pre-intermedio, c) Intermedio, d) Intermedio-alto, e) Avanzado

- 10.2 Comprensión lectora  
a) Básico, b) Pre-intermedio, c) Intermedio, d) Intermedio-alto, e) Avanzado
- 10.3 Expresión oral  
a) Básico, b) Pre-intermedio, c) Intermedio, d) Intermedio-alto, e) Avanzado
- 10.4 Expresión escrita  
a) Básico, b) Pre-intermedio, c) Intermedio, d) Intermedio-alto, e) Avanzado
11. ¿Cuál es su principal motivación para aprender inglés? Por favor, ordene las siguientes opciones de acuerdo a su importancia, arrastrando y soltando cada opción desde la más importante en la parte superior hasta la menos importante en la parte inferior.
- a) viajes y turismo
  - b) Desarrollo profesional y mejores oportunidades laborales en un futuro
  - c) Requisito escolar
  - d) Comunicación con hablantes nativos
  - e) Intereses culturales (películas, música, literatura, etc.)
  - f) Otra (especifica) \_\_\_\_\_
12. ¿Ha vivido en un país de habla inglesa durante un periodo prolongado (6 meses o más)?
- a) Sí
  - b) No
13. ¿Ha viajado a un país de habla inglesa? En caso de que su respuesta sea afirmativa, indique los motivos (puede seleccionar más de una casilla).
- a) Turismo/vacaciones
  - b) Estudios
  - c) Trabajo
  - d) Visita a familiares o amigos
  - e) Deporte (por ejemplo, competencias)
  - f) Otro (especifique)
  - g) Nunca he viajado al extranjero
14. En caso de que haya viajado al extranjero, ¿cómo se siente usando el idioma inglés en ese contexto?
- a) Inseguro/a
  - b) Con algunas vacilaciones
  - c) Suficientemente cómodo/a
15. Si hay algo más que considere interesante o importante añadir sobre su historial en el uso del inglés como lengua extranjera, por favor inclúyalo a continuación. Si no, deje este espacio en blanco. \_\_\_\_\_

**What Counts as Academic Rigour? Epistemic Politics in the Assessment of Master of Arts Dissertations in an Algerian English as a Foreign Language Department**

***¿Qué cuenta como rigor académico? Políticas epistémicas en la evaluación de las tesis de maestría en un departamento argelino de Inglés como Lengua Extranjera***

Saida Tobbi

Batna 2 University, Algeria, [s.tobbi@univ-batna2.dz](mailto:s.tobbi@univ-batna2.dz)

Abstract

Drawing on a qualitative multi-method study conducted at the English Department of the University of Batna 2, this paper investigates how standards of academic rigour are articulated and enacted in the assessment of Master of Arts (MA) dissertations. Data comprise a purposive corpus of 120 dissertations defended between May 2023 and June 2025, along with their associated examiner reports and semi-structured interviews with 12 supervisors and 13 examiners. A stratified sub-sample of 36 dissertations was analysed in depth. Findings reveal that, although official rubrics supply procedural criteria, evaluators also rely on unspoken interpretive standards, resulting in only partial alignment between written policy and actual practice. Three mechanisms mediate this gap: methodological legibility, supervisory socialisation, and internal board composition. The study contends that improving fairness requires a combined approach of calibrated rubrics supplemented by annotated exemplars, examiner calibration workshops, and supervisor development aimed at enhancing analytic transparency. Implications for assessment policy and comparative research are discussed.

Keywords. Academic writing, academic rigour, English as a foreign language assessment, higher education evaluation, Master of Arts dissertations (MA).

Resumen

*Lorem ipsum dolor sit amet consectetur adipiscing elit mollis habitasse semper, ante A partir de un estudio cualitativo multimétodo realizado en el Departamento de Inglés de la Universidad de Batna 2, este artículo investiga cómo se articulan y se ponen en práctica los estándares de rigor académico en la evaluación de las tesis de Maestría (MA). Los datos comprenden un corpus intencional de 120 tesis defendidas entre mayo de 2023 y junio de 2025, junto con sus informes de examinadores y entrevistas semiestructuradas con 12 supervisores y 13 examinadores. Se analizó en profundidad una submuestra estratificada de 36 tesis. Los hallazgos revelan que, aunque las rúbricas oficiales suministran criterios procedimentales, los evaluadores también se apoyan en estándares interpretativos tácitos, lo que provoca una alineación sólo parcial entre la política escrita y la práctica real. Tres mecanismos median esta brecha: la legibilidad metodológica, la socialización en la supervisión y la composición interna del tribunal. El estudio sostiene que mejorar la equidad requiere un enfoque combinado de rúbricas calibradas suplementadas con ejemplares anotados, talleres de calibración para examinadores y programas de formación para supervisores orientados a aumentar la transparencia analítica. Se discuten las implicaciones para la política de evaluación y la investigación comparativa.*

*Palabras clave. Escritura académica, rigor académico, evaluación del inglés como lengua extranjera, evaluación en la educación superior, tesis de Maestría (MA).*

DOI: 10.26378/rnlael2040660

Recibido: 11/01/2026 - Aprobado: 12/03/2026

Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

### 1. Introduction

Master's dissertations operate as high-stakes gateways in higher education: they certify independent research capability and function as credentialing instruments for academic and professional advancement. Yet the precise meaning of “rigour” — the core criterion by which dissertations are judged — is rarely unambiguous. Written rubrics and departmental guidelines set out formal expectations, but the judgments that ultimately determine acceptance, revision or failure are produced in situated evaluative practices: in examiner reports, board deliberations, and day-to-day supervisory advice. In Algeria's LMD system, dissertation evaluation carries particularly high epistemic stakes, as language hierarchies (among Arabic, French, and English), local disciplinary traditions, and institutional pressures for standardization all intersect.

A recent internal study in the English Department at the University of Batna 2 (Benbouabdallah & Benmekhlouf, 2023) reported widespread teacher support for a standardized rubric to increase marking consistency and efficiency; that study produced a detailed checklist of dissertation elements (title, originality, structure, methodology, analysis, depth of discussion, references, etc.). While practically useful, a checklist approach does not explain how criteria are interpreted, negotiated, and operationalised in practice. In particular, it leaves unexamined three core issues: (a) the gap between what is written and what is rewarded (how examiner reports and marks align with rubric items), (b) the role of local epistemic hierarchies (how language choices and methodological preferences function as proxies for rigour), and (c) the institutional configuration of gatekeeping (in Batna 2, boards comprise a chairperson, the student's supervisor and an internal examiner — with no external examiners — a structure with important implications for local control over standards).

This study examines these issues through a multi-method qualitative study of the English Department at the University of Batna 2. The empirical core is a corpus of 120 MA dissertations defended between May 2023 and June 2025 (the COVID period was intentionally excluded because emergency assessment practices would distort findings). These dissertations belong to the three departmental options — LLA (Language and Applied Linguistics), LC (Language and Culture), and Didactics — providing a cross-section of disciplinary orientations. The corpus analysis is complemented by a purposive, stratified set of in-depth readings of a sub-sample of dissertations and their examiner reports, and by semi-structured interviews with  $n = 25$  departmental teachers (supervisors and internal examiners) sampled across Algerian academic ranks: Maître assistant (Assistant Lecturer); Maître de Conférences B (Associate Professor); Maître de Conférences A (Senior Associate Professor); and Full Professor.

The study asks the following research questions:

- 1) How do supervisors and internal examiners in the English Department at Batna 2 articulate the criteria of rigour when assessing MA dissertations?
- 2) To what extent do written departmental rubrics and guidelines correspond with evaluative practices evident in examiner reports and dissertation outcomes across the corpus of 120 dissertations?

3) What institutional and epistemic factors (e.g., originality, methodological norms, language and citation practices) shape the enactment of standards of rigour?

This study makes a focused empirical and theoretical contribution. Empirically, it provides a corpus-based account of 120 MA dissertations (with 36 close-read cases) that links written rubrics, examiner reports and supervisor practices to concrete outcomes in an Algerian EFL context. Theoretically, it introduces a mechanism-level explanation for evaluative discretion by identifying three mediators — methodological legibility, supervisory socialisation and board composition — that translate written criteria into enacted judgements. Practically, it offers testable, institution-level interventions (calibrated exemplars, examiner calibration, supervisor development) that directly address the documented rubric–practice gap. Together these elements move the scholarly conversation beyond descriptive accounts of inconsistency toward an operational model for reducing evaluative variance.

Recent scholarship has emphasised that specification alone (rubrics, checklists) is insufficient unless accompanied by social processes that produce shared interpretive work among examiners and supervisors. Examiner calibration and social moderation practices have been proposed as practical complements to rubric specification, because they help translate procedural criteria into shared reading practices and reduce local arbitrariness in judgement (O'Donovan et al., 2024; Tan, 2024). This paper therefore positions its institutional recommendations (calibrated exemplars, examiner workshops, supervisor development) not merely as administrative fixes but as socially embedded instruments for shifting shared interpretive repertoires in departmental cultures.

## 2. Literature review

Research on postgraduate dissertation assessment treats rigour not as a single, self-evident property but as a multidimensional achievement produced in situated evaluative practice. Across the literature, scholars converge on several interdependent dimensions that examiners and committees mobilise: methodological soundness (robust design and transparent analytic procedures), theoretical and conceptual depth, analytical coherence, and trustworthiness/ethical reporting — the latter expressed in discipline-appropriate terms (e.g. validity/reliability or credibility/dependability/transferability). These dimensions operate less as neutral checkboxes than as normative axes that actors selectively invoke to justify judgements. (Goodman et al., 2020; Morse, 2015; Mullins & Kiley, 2002; Varela et al., 2021; Yadav, 2021.)

A recurrent finding is the coexistence of two evaluative registers. One is procedural — checklist-like rubric language that notes the presence/absence of required elements (research questions, method chapter, bibliographic conventions) and offers administrative defensibility. The other is tacit and interpretive — idioms of “analytical depth,” “intellectual contribution,” and “conceptual engagement” that rubrics do not fully capture. Empirical analyses of examiner reports and defence interactions show that committees use procedural language instrumentally while substantive decisions often depend on tacit interpretive labour. This duality explains why formally compliant theses may still be asked for substantial revision, and why papers with strong

conceptual claims can succeed despite presentation weaknesses. (Mullins & Kiley, 2002; Holbrook et al., 2004; Man et al., 2020.)

Institutional responses commonly emphasise rubrics and QA frameworks because these instruments improve clarity and drafting (Hsiao, 2024). Yet scholarship warns that specification alone can privilege particular epistemic forms and leave substantive discretion intact: rubrics provide vocabularies and scaffolds but must be calibrated to be reliably determinative (Homer, 2026). Studies that compare written rubrics with enacted practice repeatedly find that rubrics function as justificatory covers for discretionary judgement unless accompanied by exemplification and shared interpretive work (Bukhari et al., 2021; Belcher et al., 2016; Reddy & Andrade, 2010).

Supervision is central to how standards are realised in practice. Supervisors translate tacit expectations into manuscripts by advising on structure, method transparency, and presentation; this editorial labour can standardise theses and advantage candidates whose supervisors possess stronger genre knowledge and networks. At the same time, supervisory mediation produces inequality when supervisory capacity is uneven, supporting calls for formal supervisor development (Lee, 2018; Bastola & Hu, 2020; Chugh et al., 2021).

Methodological heterogeneity further shapes legibility. Quantitative designs tend to yield discursively visible chains of evidence (sampling frames, tables, statistical summaries) that boards find straightforward to evaluate; qualitative traditions require explicit analytic transparency (coding procedures, audit trails, reflexivity) to achieve equivalent credibility. Where exemplars and discipline-sensitive guidance are absent, qualitative work risks being read as anecdotal or under-analysed, thereby creating pressure to mimic quantitative legibility or to provide supplementary documentation (Morse, 2015; Varela et al., 2021; Crowe et al., 2024).

Institutional configuration and committee composition matter: the presence (or absence) of external examiners, reputational relations, and local disciplinary norms influence interpretive frames and gatekeeping dynamics. Internal-only boards can amplify local epistemic hierarchies; external examiners may introduce alternative perspectives and reduce insularity (Mullins & Kiley, 2002; Mafora & Lessing, 2016; Stigmar, 2018).

In EFL and international candidate contexts, language and rhetorical fluency interact with substantive assessment. Examiners sometimes conflate presentation and analytic substance, risking epistemic exclusion where language proficiency is taken as a proxy for scholarly merit. Interventions that scaffold disciplinary writing and separate language from epistemic contribution are therefore vital in multilingual contexts (Othman & Lo, 2023; Man et al., 2020; Tiwari, 2023).

These strands of research converge on a pragmatic conclusion: to make academic rigour more transparent and equitable, specification (rubrics) must be paired with social processes that render tacit norms explicit — notably calibrated rubrics with annotated exemplars, examiner calibration workshops, and supervisor development focused on analytic transparency. This combined strategy respects methodological plurality while reducing arbitrary local epistemic effects (Belcher et al., 2016; Bukhari et al. 2021; Kumar & Stracke, 2011).

### **3. Methods**

#### **3.1. Design**

This study adopts a qualitative multi-method interpretive design with convergent triangulation to examine how standards of academic rigour are articulated, operationalised and legitimised in MA dissertation assessment. The design is appropriate because rigour is not a fixed or directly observable attribute, but a socially constructed judgement produced through discourse, institutional routines and professional interpretation. Qualitative methods are therefore required to capture examiners' reasoning, the discursive work of assessment texts, and the mechanisms—such as supervisory mediation, methodological legibility and board dynamics—that shape evaluative outcomes. Multiple qualitative data sources are analysed in parallel and integrated through triangulation to explain divergences between written criteria and enacted practice. Limited descriptive quantification is used only to contextualise the corpus; the study's explanatory force rests on qualitative interpretation and case-level integration of evidence.

#### **3.2. Setting and corpus construction**

The empirical setting is the Department of English, University of Batna 2. The documentary corpus for analysis is a purposive sample of 120 MA dissertations drawn from the larger set of theses submitted to the department between May 2023 and June 2025. The sampling frame for this corpus was constructed as follows. First, the departmental registry of MA submissions for the period May 2023–June 2025 was consulted and used to identify candidate files. Second, electronic copies of the identified dissertations were retrieved from the department repository or produced by scanning official printed copies. Third, each file was inspected for completeness (title page, abstract, chapters, bibliography and final board decision) and assigned an anonymised identifier. Fourth, associated artefacts (available internal examiner reports or marking sheets and the departmental guidelines/rubrics in force during the period) were collected and linked to the corresponding dissertation records.

The sample of 120 dissertations comprises 40 dissertations from each of the department's three principal options: LLA, LC, and Didactics. This balanced sampling across options supports comparative reading across the department's main programme orientations.

#### **3.3. Corpus and Sub-sample Construction**

Because the selected corpus was large for intensive interpretive reading, the analysis proceeded in two complementary tiers. Tier 1 applied concise objective coding across the full corpus of 120 dissertations to produce contextual descriptions that supported interpretive claims, while Tier 2 employed a stratified purposive sub-sample for close qualitative reading and case-level triangulation.

Tier 1 (corpus-wide coding) used a short coding sheet applied to every dissertation to capture essential interpretation-relevant features while deliberately avoiding heavy quantification. Tier 2 (close reading) selected a moderate sub-sample for in-depth analysis: a 36-case sub-sample with equal representation by option (12 per option) was drawn. Within each option, cases were stratified by year (2023, 2024, 2025),

methodological orientation (qualitative, quantitative, mixed, theoretical) and grade band; within strata, individual theses were selected by random draw. The selection algorithm and the justification for any purposive inclusions were recorded in the Methods appendix to ensure transparency and reproducibility.

Tier 1 descriptive coding (applied to all 120 dissertations) was not only contextual background but also a source of inductive patterning used to inform Tier 2 causal claims. For example, the predominance of quantitative designs (50%) and the distribution of grade bands (10% low, 60% middle, 30% upper) informed targeted comparisons that probed whether evidentiary legibility (e.g., presence of sampling frames, tables) predicted fewer revision requests in examiner reports. These descriptive patterns were used instrumentally to select negative cases and to triangulate mechanism claims (see Appendix G).

Supervisors and internal examiners associated with the close-read these were prioritised for interview to enable case-level triangulation; where direct linkage to a sampled thesis was not possible because an individual was unavailable, interview recruitment was broadened purposively to maintain analytic breadth. Supervisor rank was recorded for contextual purposes but was not used as a selection criterion for the sub-sample.

### **3.4. Participants and recruitment**

Interviews were conducted with departmental teachers who acted as supervisors or internal examiners during the study period. The target interview sample comprises approximately 25 teachers: 12 supervisors and about 13 examiners. Participants were purposively recruited on the basis of active supervisory or examining experience between May 2023 and June 2025 and with attention to capturing a range of research profiles and experience levels. While academic rank was recorded, it did not influence participant selection. Participants were recruited via an initial email invitation containing an information sheet. Interviews, conducted individually in English, were scheduled at each participant's convenience.

### **3.5. Data sources and instruments**

Data sources comprise:

- The corpus of 120 selected dissertations (full files as collected and anonymised);
- The internal examiner reports;
- The departmental guidelines and any formal rubrics in force during the study period; and
- Semi-structured interviews with the purposive sample of departmental teachers

The study employs two complementary coding instruments. The corpus coding sheet, applied to all 120 dissertations, records anonymised ID, year of submission, declared option (LLA / LC / Didactics), anonymised supervisor and internal examiner names, methodology type (qualitative / quantitative / mixed / theoretical), presence of explicit research question(s), presence of an explicit theoretical framework, approximate reference count band, grade band on the department's 0–20 scale (observed values in the sample fall between 10 and 17), and a binary flag indicating whether the examiner report records substantive concerns requiring revision. The close-read coding frame

used for the sub-sample was derived from Batna 2 University's English department rubric and expanded with inductive epistemic codes that capture conceptual clarity, theoretical engagement, methodological justification, data quality, analytic rigour, originality, literature use, citation practice patterns, academic writing quality and explicit examiner criticisms.

### **3.6. Procedures and data handling**

All dissertation files and examiner reports were anonymised at intake: student and staff names were replaced by coded identifiers and a secure, encrypted key linking codes to identities was stored separately and only accessible to the principal investigator. The corpus coding sheet was piloted on a small set of sample files to refine definitions and coding bands; inter-coder checks were applied to a purposive 10% subset before full corpus coding to ensure consistency.

Interviews were semi-structured, lasting approximately 45–75 minutes, audio-recorded with participant consent and professionally transcribed. Transcripts were anonymised and stored on encrypted drives. Interview guides began with broad questions about participants' definitions of rigour and proceeded to request concrete, anonymised examples from their supervisory or examining practice; participants were given the option to respond using composite or masked examples to protect confidentiality.

### **3.7. Analysis**

Analysis proceeded iteratively and comparatively. Corpus coding produced a concise descriptive backdrop that was reported sparingly and only to contextualise interpretive claims. Thematic analysis (reflexive approach following Braun & Clarke, 2006) was applied to interview transcripts and to the open interpretive segments of examiner reports. Critical discourse analysis (CDA) was applied to examiner reports and departmental guidelines to reveal how evaluative language constructs authority and frames standards of rigour. For each close-read thesis a triangulation matrix was produced that aligned rubric items and guideline statements (what is written) with examiner comments, thesis features and the supervisor/examiner's interview claims (what is enacted). These matrices are the primary analytic devices used to answer RQ2 and to illustrate correspondences or divergences between stated criteria and enacted practice.

### **3.8. Trustworthiness and reflexivity**

Trustworthiness was strengthened through multi-source triangulation (examiner reports, interviews, and close-read case matrices), detailed case vignettes, and a documented audit trail of sampling and coding decisions. Intercoder and interpretive checks were expanded beyond binary coding by implementing a reflexive codebook process and periodic consensus meetings (pilot coding was conducted on 10% of the corpus; co-coding and reconciliation meetings were convened; disputed items were re-coded). For interpretive thematic coding of interview transcripts and open-text examiner comments, a combined procedure of reflexive thematic analysis and coder cross-checks was applied: (1) initial independent coding was conducted by two analysts; (2) code application was compared and discrepant interpretations were discussed; (3) analytic memos documenting interpretive decisions were produced; and (4) final consensus coding was completed. Raw agreement for the corpus-level binary/ordinal

fields was 90%, and Cohen's  $\kappa$  was 0.78 for the pilot co-coded sample; after reconciliation and final consensus coding, raw agreement increased to 94% and Cohen's  $\kappa$  increased to 0.82. Qualitative evidence of interpretive depth is provided through analytic memos and extracted analytic examples that document how discrepant readings were resolved. This procedure is consistent with current guidance on reporting intercoder procedures for interpretive qualitative work (Cheung, 2023; Cofie et al., 2022).

### 3.9. Ethical considerations

Ethical approval was obtained before data collection. Informed written consent was secured for all interviews. Dissertation files and examiner reports were anonymised on intake; publications use anonymised citations and redacted quotations where necessary to prevent identification. Sensitive examiner comments are only quoted with explicit consent or presented in heavily anonymised form. All raw data are stored in encrypted media with restricted access.

## 4. Results

This section answers the study's three research questions by moving from a concise corpus description to patterns visible in examiner reports, to themes derived from interviews, and then to an integrated synthesis that triangulates across sources. The analytic procedures combined reflexive thematic analysis of interview transcripts and open-text examiner comments with CDA of examiner reports and guidelines; case-level triangulation used a documented matrix that aligned dissertation features, examiner comments and interview claims for each close-read case.

At the corpus level, the distribution is balanced across the department's three options (40 dissertations in LLA, 40 in LC, and 40 in Didactics). Methodologically, the corpus is dominated by quantitative research: 60 dissertations (50%) employ quantitative designs, 36 (30%) use mixed methods, and 24 (20%) rely primarily on qualitative approaches. An explicit research question is stated in 96 dissertations (80%) and an explicit theoretical framework is visible in 78 ones (65%). Examiner reports flagged substantive methodological or reporting concerns in 24 dissertations (20% of the corpus). Grade bands cluster in the mid-range: approximately 10% of dissertations fall in the lowest band (grades 10–11), 60% in the middle band (12–14) and 30% in the upper band (15–17). These descriptive figures contextualise the interpretive claims that follow and are reported sparingly so as not to displace the study's qualitative emphasis.

Critical discourse analysis of examiner reports and departmental guidelines reveals a recurrent rhetorical double register. Examiner texts routinely invoke rubric-consistent language — explicit mentions of “research questions,” “methodological clarity” and “formatting requirements” appear in a substantial number of reports — and these formal items are mobilised as explicit justificatory resources in accept/revise decisions. At the same time, examiner reports also regularly use tacit evaluative idioms, such as “analytical depth,” “intellectual contribution” and “conceptual engagement,” which do not map neatly onto checklist items. The CDA shows that rubric language is used instrumentally: it legitimates administrative decision-making, while tacit idioms articulate the department's implicit standards of scholarly value.

Interviews with supervisors and examiners illuminate how these discursive registers are lived and operationalised. Participants articulate rigour in a dual mode: as procedural defensibility and as interpretive contribution. A supervising senior associate professor captured this duality succinctly: “We ask for a method chapter that is readable and auditable; that gives the board something concrete to point to. But when it comes to awarding merit, we are looking for a thesis that actually argues — not just reports.” [Sup-11] An examiner explicitly described the evaluative asymmetry between methodological forms: “Quantitative work presents chains of evidence in a way boards like to see; qualitative work must build an equivalent chain — coding steps, traces of interpretation — otherwise we ask for more detail.” [Exam-09] Interviews also describe supervisory labour as a mechanism of alignment: supervisors routinely advise on the format and presentation that boards recognise, and in many cases assist in revising method chapters and results prior to submission.

From these sources four integrated themes answer the research questions directly:

### **4.1. Dual register of rigour**

The data show that evaluative work in this department operates through two interlocking registers. The procedural register (rubric language: presence of research questions, method chapter components, referencing) functions as a discursive instrument of defensibility in boards’ written reports and deliberations: invocation of rubric items provides a publicly legible rationale for decisions. The epistemic register (idioms such as “analytical depth” or “intellectual contribution”) governs substantive valuation. Mechanistically, the procedural register reduces cognitive and reputational risk for examiners and the board (it is a legalistic script to justify outcomes), while the epistemic register enables evaluators to apply tacit disciplinary hierarchies when assigning merit. These registers therefore perform different functional work: one secures procedural defensibility; the other adjudicates scholarly worth. Triangulation matrices show repeated cases where the rubric was quoted in the written report while the decision rationale in interviews invoked tacit evaluative language. This co-occurrence supports a mechanism in which rubric invocation operates instrumentally to legitimate decisions that are substantively driven by tacit epistemic judgments.

### **4.2. Methodological hierarchies and evidentiary legibility**

The corpus distribution (50% quantitative; 30% mixed; 20% qualitative) alone does not fully explain outcomes. Crucially, examiners privileging of “visible chains of evidence” creates a structural incentive: artefacts that render claims auditable (sampling frames, tables, code logs) act as institutional currency because they materially reduce the interpretive labour required by boards. Mechanistically, then, method forms that produce legible artefacts are advantaged because they minimize the need for deep interpretive work during deliberations. Case-level triangulation supports this: quantitative theses with clearly presented sampling and statistical tables frequently received fewer revision requests, even when theoretical novelty was modest; conversely, qualitative theses demonstrating conceptual insight but lacking documented analytic trails were asked to supply coding logs or audit trails before being accepted. This pattern is consistent with the hypothesis that legibility, not only methodological correctness, mediates evaluative outcomes.

### **4.3. Supervisory socialisation as de facto standardization**

Supervisors in this department function as gatekeepers who translate tacit departmental expectations into manuscript practice. The mechanism here is socialisation: supervisors transmit interpretive repertoires (what counts as a readable methods section; how to package results) through repeated editorial and pedagogic interventions. Evidence of supervisor edits, timestamps, and supervisor interview claims (e.g., advising on format and method transparency) show supervisor work converting tacit norms into legible products. This produces distributed inequalities: candidates whose supervisors possess stronger genre knowledge and experience are more likely to produce theses that align with board expectations. That pattern is visible in the close-read sub-sample where supervisor-mediated reworking correlated with fewer examiner revision demands.

### **4.4. Rubric–reality gap and instrumental invocation**

Written rubrics are often cited in reports, but their application is inconsistent in ways that favour particular forms of scholarship. In the stratified close-read sample, rubric–report alignment was observed in 19 of 36 cases (53%) while in 17 cases (47%) reports foregrounded tacit criteria that did not appear explicitly in the rubric. Interviewees described routine use of rubric language as a defensive device for borderline decisions: “We quote the guideline to be transparent; sometimes it is our shield,” one examiner admitted. The CDA makes visible how rubric text and tacit evaluative idioms co-exist and how the former is mobilised instrumentally.

### **4.5. Extended discourse-analytic excerpts and coding**

To strengthen the discourse-analytic evidence, a set of anonymised and systematically analysed excerpts from examiner reports and interview transcripts is included. Quotations are anonymised to protect participants.

“The methodology chapter follows the required structure and provides a clear chronology of fieldwork and data collection, yet no coding log or analytic trace was supplied that would allow a reader to verify how interpretive moves were produced from the raw materials. The report stated that ‘interpretive claims are asserted but not shown’ and requested an appendix with coding frames, exemplar coded extracts, and an explanatory note on analytic procedures; the board’s written guidance concluded that, in the absence of an audit trail, the interpretive claims could not be treated as reproducible.” (Source: anonymised internal examiner report.) This passage is coded as procedural invocation, legibility demand and evidentiary insufficiency. It is interpreted as an instantiation of the legibility mechanism in which artefacts such as coding logs and exemplar extracts are required to render interpretive claims externally verifiable; consequently, the burden of proof is shifted onto the candidate, and an incentive structure is produced that favours methods yielding auditable traces.

Following that procedural emphasis, evaluative language shifts the focus to conceptual sufficiency and conditional endorsement. “Chapters 2 and 5 advance a promising theoretical line and propose several novel links between the literature and the dataset, yet the conceptual exposition remains under-developed and insufficiently integrated with the empirical examples. The report recommended strengthening the conceptual scaffolding, tightening theoretical definitions, and demonstrating more clearly how

selected empirical extracts substantiate the proposed claims; guarded praise for originality was offered, but a higher grade was made contingent on substantial elaboration.” (Source: anonymised internal examiner report.) This statement is coded as epistemic valuation, conditional endorsement and rhetorical hedging. It is interpreted as evidence that the epistemic register acknowledges conceptual merit while making acceptance contingent through hedging devices; thus, a parallel evaluative pathway is created in which substantive judgement is negotiated independently of, yet intersecting with, procedural checks.

Bridging the procedural and epistemic registers, supervisory practice is invoked as the mechanism that converts tacit expectations into the legible artefacts demanded by examiners. “Advice was routinely provided on how to prepare the methods chapter so that board members could follow the argument without needing to reconstruct analytic steps from raw materials. Typical guidance included inserting sample tables, providing an ordered list of analytic steps in an appendix, adding short exemplar extracts showing how codes were applied, and noting data cleaning procedures. It was reported that theses incorporating these features tended to face fewer procedural revision requests during board consideration, even when theoretical claims were ambitious.” (Source: anonymised supervisor interview.) This passage is coded as supervisory socialisation, transmission of interpretive repertoire and packaging for legibility. It is interpreted as direct evidence that supervision functions as an intermediary mechanism that translates tacit departmental norms into concrete documentation practices, thereby increasing manuscript legibility and reducing the interpretive labour required by examining bodies.

Collectively, the excerpts are read as mutually reinforcing: the first establishes the procedural requirements that make interpretive claims auditable; the second shows how epistemic endorsement is frequently made conditional by those procedural expectations; and the third demonstrates how supervisory action is deployed to produce the artefacts that satisfy both sets of expectations. The analytic readings paired with each excerpt serve to make explicit the rhetorical moves and the institutional effects that constitute the mechanisms identified in the Results.

To illustrate how these dynamics operate in concrete decisions, two case vignettes are presented below that exemplify divergent outcomes produced by differences in evidentiary legibility and supervisory mediation. In one instance (T12-LLA-2024), a qualitative dissertation advanced a novel interpretive framing and a richly argued conceptual claim, but the methods chapter did not include a documented coding trail or a systematic appendix. The internal examiner’s written report observed that “the claims are interesting and theoretically suggestive, yet a clear coding trail is absent; without exemplar coded extracts or a coding frame the interpretive steps remain opaque,” and a request for appendices documenting coding procedures was issued. In a subsequent interview, the supervising lecturer stated that editorial attention had been focused on developing argument and conceptual coherence and that the student had not anticipated the board’s demand for explicit analytic documentation (Source: internal examiner report and supervisor interview).

By contrast, a different instance (T07-DID-2023) presented a thesis in which methodological transparency was foregrounded: a clearly stated sampling frame,

tabulated descriptive summaries, and an appendix containing coding notes or statistical output were provided. The examiner report commended the evidence base, noting that “a robust chain of evidence is visible from sampling to results” and recommended acceptance with minor revisions despite limited theoretical novelty. During interview, an internal examiner explained that visible artefacts of evidentiary legibility frequently reduce the need for protracted deliberation and allow boards to foreground substantive claims more readily (Source: examiner report and examiner interview). These two vignettes illustrate the pragmatic trade-offs that frequently underlie assessment decisions: conceptual innovation may be disadvantaged when procedural artefacts are absent, whereas evidentiary visibility can mitigate limited theoretical distinctiveness.

Analytically, these findings converge on a central conclusion: written rubrics and guidelines structure departmental expectations and supply a shared vocabulary, but enacted standards of rigour are produced in practice through interactions among methodological legibility, supervisory mediation and board-level interpretive habits. The triangulated evidence demonstrates not only where rubric and practice align, but also the mechanisms that explain divergence — local expectations about evidentiary form, supervisory editorial labour, and the internal composition of boards that privileges reputational influence.

Inter-coder reliability checks of the corpus coding process showed 90% raw agreement on binary items (explicit research questions, explicit theoretical framework, rubric–report alignment) and a Cohen’s kappa of 0.78 for the rubric–report alignment variable, indicating substantial agreement; discrepancies were resolved through consensus coding and refinement of the codebook. These reliability measures increase confidence that the patterns reported above reflect systematic features of the corpus and not idiosyncratic coding decisions.

In sum, the analysis answers the research questions by showing how supervisors and examiners articulate rigour in dual registers, how written criteria correspond with enacted practice only partially, and how institutional and epistemic factors mediate which forms of scholarship are rewarded.

### **5. Discussion**

This study reframes MA dissertation evaluation as an interpretive practice enacted through two registers — procedural defensibility and epistemic valuation — that interact through three mediating mechanisms (methodological legibility; supervisory socialisation; and board composition). Rather than merely documenting inconsistency, the dual-register framework suggests how and why rubrics are often mobilised instrumentally and why specification alone fails to eliminate variance: unless specification is accompanied by shared interpretive calibration (examiner workshops, exemplars, supervisor development), tacit evaluative repertoires continue to govern substantive judgments. The framework therefore foregrounds social and procedural pairings as the route to greater fairness, a claim supported by case matrices and CDA of examiner reports.

From this conceptual vantage, three analytic insights follow. First, methodological legibility is not a neutral technical issue but an institutional currency: artifacts that

reduce interpretive effort (tables, sampling frames, coding logs) become de facto tokens of rigour because they allow boards to adjudicate with low cognitive cost. Second, supervisory socialisation functions as a distributive mechanism: supervisors who convert tacit expectations into legible manuscript practices effectively confer evaluative advantage on their candidates. Third, board composition shapes interpretive latitude: internal-only configurations amplify local norms and reputational dynamics, whereas external perspectives tend to broaden interpretive repertoires. These insights are not additive descriptions; together they specify how the dual registers are realised in everyday assessment work.

The theoretical payoff of this account is practical as well as analytic. If rigour is produced through interacting registers and mediating mechanisms, then interventions that target only one surface (e.g., more detailed rubrics) will have limited effect. Instead, the model argues for paired reforms that simultaneously alter documentary expectations and shared interpretive practices: calibrated rubrics accompanied by annotated exemplars, regular examiner calibration sessions using anonymised exemplars, and structured supervisor development focused on documenting analytic processes. These interventions flow directly from the mechanisms identified by the dual-register framework, and they are testable in departmental or inter-departmental pilot studies.

Methodologically, the study illustrates the value of triangulating corpus-level description, close reading, and interview data to trace how discursive practices (examiner reports, supervisory edits) instantiate evaluative registers. Analytically, the dual-register framework can be applied beyond this single department: it provides a heuristic for comparative work that seeks to map how differing institutional architectures (e.g., use of external examiners, national QA regimes) shift the balance between procedural and interpretive registers.

The study is an in-depth single-department qualitative investigation, and our findings therefore reflect institutional configurations particular to the University of Batna 2 (internal-only boards, local language ecologies, supervisory practices). As a result, claims of broad generalisability are limited: the dual-register framework should be regarded as a theoretically informed heuristic that is transferable rather than directly generalizable. Transferability is achieved through detailed case vignettes, triangulation matrices, and explicit description of sampling strategies so that other researchers can assess fit with their contexts. Future comparative tests (multi-department or cross-national) are needed to evaluate whether the mechanisms operate similarly where external examiners are routine or where different quality-assurance regimes obtain.

In sum, this study's novel contribution is not only empirical description but conceptual translation: it turns the commonplace recognition that "rubrics are not everything" into a precise framework that explains how and why rubrics are incomplete, and it points to interventions that address the root mechanisms by which evaluative judgements are produced.

## **6. Conclusion**

This study reframes MA dissertation assessment as a process of epistemic adjudication in which written criteria, local practices, and interpersonal dynamics jointly determine

what counts as rigour. Its core contribution is conceptual: by showing that evaluative judgements are enacted through distributed interpretive work, the study shifts the analytic focus from whether rubrics exist to how institutional arrangements and everyday practices translate those rubrics into outcomes. These reframing foregrounds the politics of interpretation rather than treating evaluation as a merely technical exercise.

Practically, the findings point to institutional reforms that operate at the level of shared interpretation and capacity rather than only at the level of paperwork. Departments seeking fairer, more transparent assessment should therefore prioritise measures that make tacit expectations explicit and that build collective reading practices among supervisors and examiners. Finally, while the single-department design limits claims of broad generalisability, the argument produces clear, testable propositions for comparative and experimental work—most pressingly, whether exemplar-based calibration and targeted supervisor development measurably reduce evaluative variance and unequal student burdens.

For policymakers, the study suggests that fairness requires both rule specification and capacity building: regulatory instruments (rubrics, examiner guidelines) should be coupled with funded examiner calibration and supervisor training. Implementing such paired reforms at departmental and national levels will be the clearest route to aligning written expectations with enacted judgements.

## References

- Bastola, N., & Hu, G. (2020). Supervisory feedback across disciplines: Does it meet students' expectations? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46, 407–423. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1780562>
- Belcher, B., Rasmussen, K., Kemshaw, M., & Zornes, D. (2016). Defining and assessing research quality in a transdisciplinary context. *Research Evaluation*, 25(1), 1–17. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv025>
- Benbouabdallah, H., & Benmekhlouf, I. (2023). Teachers' opinions regarding the main standards for evaluating a master thesis: The case of EFL teachers at the Department of English, Batna 2 University. [Unpublished Master's dissertation, University of Batna 2, Batna, Algeria].
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford, United States: Stanford University Press.
- Bourke, S., & Holbrook, A. (2013). Examining PhD and research masters theses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(4), 407–416. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.638738>
- Bukhari, N., Jamal, J., Ismail, A., & Shamsuddin, J. (2021). Assessment rubric for research report writing: A tool for supervision. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 1–43. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.1>
- Cheung, K. K. C. (2023). The use of intercoder reliability in qualitative interview data analysis in science education. *International Journal of Science Education*. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1993179>
- Chugh, R., Macht, S., & Harreveld, B. (2021). Supervisory feedback to postgraduate research students: A literature review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(5), 683–697. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1955241>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Crowe, M., Slater, P., & McKenna, H. (2024). Demonstrating research quality. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 32(3), 686–688. <https://doi.org/10.1111/jpm.13145>
- Goodman, P., Robert, R., & Johnson, J. (2020). Rigor in PhD dissertation research. *Nursing Forum*, 55(4). <https://doi.org/10.1111/nuf.12477>
- Holbrook, A., Bourke, S., Lovat, T., & Dally, K. (2004). Investigating PhD thesis examination reports. *International Journal of Educational Research*, 41, 98–120.
- Homer, M., & Ababei, V. (2026). Evidencing improvement in examiner calibration in OSCEs. *Medical teacher*, 1–11. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2026.2621959>
- Hsiao, Y. P. A. (2024). Ensuring bachelor's thesis assessment quality: A case study at a Dutch technical university. *Higher Education Evaluation & Development*, 18(1), 2–16. <https://doi.org/10.1108/HEED-08-2022-0033>
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, United States: Harvard University Press.
- Kumar, V., & Stracke, E. (2011). Examiners' reports on theses: Feedback or assessment? *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 211–222. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.06.001>
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education*, 43, 878–890. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1438116>
- Mafora, P., & Lessing, A. (2016). The voice of the external examiner: Experiences from South African higher education. *South African Journal of Higher Education*, 28, 1295–1314.
- Man, D., Xu, Y., Chau, M., O'Toole, J., & Shunmugam, K. (2020). Assessment feedback in examiner reports on master's dissertations in translation studies. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100823. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100823>
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25, 1212–1222.
- Mullins, G., & Kiley, M. (2002). "It's a PhD, not a Nobel Prize": How experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, 27(3), 369–386. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011507>
- O'Donovan, B., Sadler, I., & Reimann, N. (2024). Social moderation and calibration versus codification: a way forward for academic standards in higher education? *Studies in Higher Education*, 49(12), 2693–2706. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2321504>
- Othman, J., & Lo, Y. (2023). Constructing academic identity through critical argumentation: A narrative inquiry of Chinese EFL doctoral students' experiences. *SAGE Open*, 13. <https://doi.org/10.1177/21582440231218811>
- Phuong, H., Phan, Q., & Le, T. (2023). The effects of using analytical rubrics in peer and self-assessment on EFL students' writing proficiency: A Vietnamese contextual study. *Language Testing in Asia*, 13. <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00256-y>
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Stigmar, M. (2018). Learning from reasons given for rejected doctorates: Drawing on some Swedish cases from 1984 to 2017. *Higher Education*, 77, 1031–1045. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0318-2>
- Tan, W. C. (2024). Empowering examiners to develop doctoral assessment literacy: A situated learning perspective. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1345661>
- Tiwari, H. (2024). Behind the curtain: External Examiners' Experiences about Thesis Evaluation. *Shanti Journal*, 4(1). <https://doi.org/10.3126/shantij.v4i1.70529>

- Varela, M., Lopes, P., & Rodrigues, R. (2021). Rigour in the management case study method: A study on master's dissertations. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 19, 1–13.
- Vita, G., & Begley, J. (2023). A framework of 'doctorateness' for the social sciences and postgraduate researchers' perceptions of key attributes of an excellent PhD thesis. *Studies in Higher Education*, 49, 1884–1899. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2281540>
- Yadav, D. (2021). Criteria for good qualitative research: A comprehensive review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 679–689. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00619-0>

## Appendices

### Appendix A: Corpus Coding Sheet (Tier 1: corpus-level coding)

FIELD	VALUES / FORMAT	NOTES
ANONYMISED ID	e.g., T001 – T120	Unique identifier
SUBMISSION YEAR	2023 / 2024 / 2025	
DEPARTMENTAL OPTION	LLA / LC / Didactics	
METHODOLOGY TYPE	Qualitative / Quantitative / Mixed / Theoretical	Choose best fit
EXPLICIT RESEARCH QUESTION (S)	Yes / No	Binary flag
EXPLICIT THEORETICAL FRAMEWORK	Yes / No	Binary flag
NUMBER OF REFERENCES (BAND)	0–49 / 50–99 / 100+	Banding only
GRADE BAND	10–11 / 12–14 / 15–17	Department scale 0–20
SUPERVISOR EDITS VISIBLE	Yes / No / Unknown	Tracked changes, marginalia, document properties

### Appendix B: Close-Read Coding Frame (Tier 2: qualitative close reading)

1. **Case ID**
2. **Methodological orientation** — Qual / Quant / Mixed / Theoretical
3. **Clarity of research questions** — None / Weak / Clear / Strong (brief justification)
4. **Theoretical engagement** — Absent / Descriptive / Moderate / Strong (examples of conceptual moves)
5. **Analytic transparency (Qualitative)**— None / Minimal / Adequate / Exemplary (are coding steps documented?)
6. **Data quality (quantitative)** — Poor / Adequate / Robust (sampling frame, response rate)
7. **Evidence legibility** — Low / Medium / High (presence of tables, appendices, logs)
8. **Originality/contribution** — None / Modest / Clear / Strong (brief memo)
9. **Citation practice** — Problematic / Adequate / Exemplary (consistency, up-to-date sources)
10. **Writing quality** — Poor / Acceptable / Good / Excellent (clarity, argument flow)
11. **Examiner comments: main concerns** — free text (extract key phrasing)
12. **Supervisor-mediated edits visible** — Yes / No / Unclear (evidence and type)
13. **Rubric-report alignment** — Aligned / Partially aligned / Misaligned (brief memo)

## 14. Interpretive memo — 3–6 sentences synthesising how features map to outcomes

### Appendix C: Interview Guide (Supervisors and Examiners)

#### Introductory text (read aloud):

“Thank you for participating. I will ask about your experiences supervising/examining MA dissertations at Batna 2 University’s English Department. Your responses will be anonymised. You may decline to answer any question. With your permission I will record this interview.”

#### Questions:

1. How do you define “rigour” when assessing an MA thesis in your department? (Prompt: methodological, theoretical, analytical, ethical dimensions)
2. What written criteria or rubrics do you refer to when assessing a thesis? How useful are they in practice?
3. Can you describe a recent thesis you examined or supervised that you regarded as rigorous? What features led you to that judgement?
4. Can you describe a recent thesis you felt lacked rigour? What specifically was missing or unclear?
5. How do issues of language (EFL) affect your assessment of substance vs. presentation? Do you separate language proficiency from epistemic contribution? How?
6. What role does supervisory work play in preparing theses for examination? Can you give examples of specific editorial or pedagogic interventions you provide?
7. How often do you cite the rubric in your written report? In what circumstances do you rely on tacit judgement instead?
8. Do you think internal-only boards shape how you evaluate theses? If yes, how?
9. Would annotated exemplars or examiner calibration sessions be useful? Why or why not?
10. Is there anything else you would like to add about standards of rigour, fairness, or improvements for thesis assessment?

**Closing:** Thank participant, remind about anonymisation and offer summary of findings.

### Appendix D: Rubric (Department guideline extract and annotated exemplar template)

#### Example condensed rubric (short form)

CRITERION	EXCELLENT (16–20)	SATISFACTORY (12–15)	REVISION REQUIRED (10–11)
RESEARCH QUESTIONS & OBJECTIVES	Clear, novel, well-justified	Clear but limited in novelty	Absent or vague
THEORETICAL FRAME WORK	Sophisticated integration, critical engagement	Present but descriptive	Absent or superficial
METHODOLOGY & ANALYTIC TRANSPARENCY	Appropriate, fully documented (appendices/coding logs)	Adequate Description but some gaps	Major omissions, unclear procedures
DATA & EVIDENCE	Robustly presented (tables/ figures), logically connected to claims	Sufficient evidence, occasional gaps	Weak or missing evidence
ARGUMENT & CONTRIBUTION	Coherent, persuasive, clearly situated in literature	Reasonable argument, limited contribution	Fragmented, descriptive
WRITING & PRESENTATION	Excellent academic writing, accurate referencing	Acceptable, minor language issues	Major language/ Presentation issues

### Appendix E: Triangulation Matrix Template (case-level)

RUBRIC ITEM	THESIS EVIDENCE	EXAMINER COMMENT (QUOTE)	SUPERVISOR CLAIM (INTERVIEW EXTRACT)	INTERPRETATION (HOW EVIDENCE + CLAIMS EXPLAIN OUTCOME)
RESEARCH QUESTION CLARITY	e.g., Chapter 1, p. 3: "..."	"RQ unclear"	"We focused on framing, not RQ"	e.g., RQ absent; supervisor prioritized framing; led to revision request
THEORETICAL ENGAGEMENT	...	...	...	...
METHODS TRANSPARENCY	...	...	...	...
EVIDENCE PRESENTATION	...	...	...	...
OVERALL ALIGNMENT WITH RUBRIC	Aligned / Partially aligned / Misaligned	...	...	Summary

### Appendix F: Codebook extract and intercoder reliability protocol

#### Codebook extract:

- **Code:** Analytic transparency (qualitative)
- **Coding rules:** 0 = none; 1 = minimal (mentions coding but no detail); 2 = adequate (describes steps and offers one example); 3 = exemplary (codebook + examples + audit trail).
- **Code:** Evidence legibility
- **Definition:** Presence of artefacts that render claims directly verifiable (tables, appendices, code logs). 0–3 as above.

#### Inter-coder reliability protocol:

1. Pilot coding on 10% of the corpus (12 cases).
2. Two coders independently code pilot set.
3. Calculate raw agreement and Cohen's kappa for key binary/ordinal variables.
4. Convene meeting to resolve discrepancies and refine code definitions.
5. Re-code disputed items and finalize codebook.
6. Proceed to full coding with periodic cross-checks on 10% random sample.
7. Report statistics (raw agreement; Cohen's kappa) in Methods appendix.

### Appendix G: Descriptive tables and codebook

#### Distribution of methodological orientation by presence of examiner revision requests (n = 120)

Counts and column percentages are presented. "Revision requested — Yes" denotes any examiner or board request for revision prior to final acceptance.

METHODOLOGY	REVISION REQUESTED —	REVISION REQUESTED —	TOTAL (N)
	YES (N, %)	NO (N, %)	
QUANTITATIVE	20 (33.3%)	40 (66.7%)	60
MIXED METHODS	22 (61.1%)	14 (38.9%)	36
QUALITATIVE	18 (75.0%)	6 (25.0%)	24
TOTAL	60 (50.0%)	60 (50.0%)	120

### Cross-tabulation of methodological orientation and grade band (Low / Middle / Upper) (n = 120)

Counts and row percentages are presented. Grade bands are defined according to final board-assigned categories recorded in repository metadata.

METHODOLOGY	LOW	MIDDLE	UPPER	TOTAL
QUANTITATIVE	6 (10%)	36 (60%)	18 (30%)	60
MIXED METHODS	4 (11.1%)	22 (61.1%)	10 (27.8%)	36
QUALITATIVE	6 (25%)	10 (41.7%)	8 (33.3%)	24
TOTAL	16 (13.3%)	68 (56.7%)	36 (30.0%)	120

### Presence of key evidentiary features by methodological orientation (n = 120)

Counts and column percentages are presented. Features were coded as present/absent according to the codebook.

FEATURE / METHOD	QUANTITATIVE (N, %)	MIXED (N, %)	QUALITATIVE (N, %)	TOTAL (N, %)
AUDIT TRAIL / ANALYTIC LOG PRESENT	38 (63.3%)	18 (50.0%)	6 (25.0%)	62 (51.7%)
CODEBOOK / CODING APPENDIX PRESENT	8 (13.3%)	6 (16.7%)	4 (16.7%)	18 (15.0%)
CLEAR SAMPLING FRAME / TABLE	50 (83.3%)	24 (66.7%)	4 (16.7%)	78 (65.0%)
STATISTICAL OUTPUTS / DETAILED TABLES	56 (93.3%)	30 (83.3%)	2 (8.3%)	88 (73.3%)

# Revista **Nebrija**

de  
Lingüística  
Aplicada a la  
Enseñanza  
de las  
Lenguas



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**